

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky



**Profesní rozvoj začínajících učitelů základních škol v okrese Hradec
Králové**

Diplomová práce

Autor: Kateřina Hrušová

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Kateřina Hrušová
Studium:	P15P0805
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Profesní rozvoj začínajících učitelů základních škol v okrese Hradec Králové
Název diplomové práce AJ:	Professional development of beginning primary school teachers in the district of Hradec Králové

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit úroveň a možnosti profesního rozvoje začínajících pedagogických pracovníků, tedy učitelů těsně po dokončení studií v prvních letech jejich učitelské kariéry. K zjištění bude použit polostrukturovaný rozhovor s náhodně vybranými začínajícími učiteli z prvního stupně základních škol v okrese Hradec Králové. V rámci rozhovorů bude zhodnocena pregraduální příprava na učitelskou profesi a možnosti profesního rozvoje začínajících učitelů v prvních letech praxe.

KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-148-6.

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

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

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 25.11.2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne _____

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Ing. et Bc. Stanislavu Míchkovi, Ph.D. za cenné rady a připomínky a odbornou pomoc při zpracovávání mé práce. Poděkování patří také respondentům, bez kterých by tato závěrečná práce nemohla vzniknout. Děkuji také své rodině a přátelům za podporu a trpělivost v průběhu psaní této diplomové práce.

Anotace

HRŮŠOVÁ, Kateřina. *Profesní rozvoj začínajících učitelů základních škol v okrese Hradec Králové*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 79 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zjistit úroveň a možnosti profesního rozvoje začínajících pedagogických pracovníků, tedy učitelů těsně po dokončení studií v prvních letech jejich učitelské kariéry. K zjištění bude použit polostrukturovaný rozhovor s náhodně vybranými začínajícími učiteli z prvního stupně základních škol v okrese Hradec Králové. V rámci rozhovorů bude zhodnocena pregraduální příprava na učitelskou profesi a možnosti profesního rozvoje začínajících učitelů v prvních letech praxe.

Klíčová slova: začínající učitel, profesní rozvoj, pregraduální příprava, pedagogické praxe, uvádějící učitel

Anotation

The aim of the diploma thesis is to determine the level and possibilities of professional development of beginning teaching staff, i.e. teachers just after completing their studies in the first years of their teaching career. A semi-structured interview with randomly selected beginning teachers from the first grade of elementary schools in the Hradec Králové district will be used to find out. As part of the interviews, the undergraduate preparation for the teaching profession and the possibilities for professional development of beginning teachers in their first years of practice will be evaluated.

Key words: novice teacher, professional development, undergraduate training, teaching practice, introducing teacher

Seznam zkratk

BK – Bílá kniha

ČŠI – Česká školní inspekce

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

DVU – Další vzdělávání učitelů

ICT – Informační a komunikační technologie

IMRAD – Struktura diplomové práce (Introduction, Methods, Results, Discussion)

MFČR – Ministerstvo Financí ČR

MŠMT – Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Cooperation and Development)

PIRLS – Mezinárodní testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků ZŠ

PISA – Mezinárodní šetření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů

TALIS – Mezinárodní šetření o vyučování a učení, orientované na učitele a ředitele škol

TIMSS – Mezinárodní šetření vědomostí a dovedností žáků v matematice a v přírodních vědách

ZŠ – Základní škola

Obsah

Úvod	10
1 Vymezení základních pojmů.....	12
1.1 Začínající učitel.....	12
1.2 Profesní rozvoj.....	12
1.3 Profesní vývoj X Profesní dráha.....	13
1.4 Další vzdělávání učitelů.....	14
2 Vývoj učitelských profesí a profesního rozvoje	15
2.1 Pregraduální příprava.....	16
2.2 Zákon o pedagogických pracovnících	17
2.3 Kariérní systém	19
2.4 Strategické dokumenty	20
2.5 Výzkumy.....	23
2.6 Empirická východiska.....	26
3 Metody výzkumného šetření.....	28
3.1 Cíl výzkumného šetření	28
3.2 Metoda výzkumu a sběru dat	29
3.3 Výzkumný soubor.....	31
3.3.1 Respondent č. 1	32
3.3.2 Respondent č. 2.....	32
3.3.3 Respondent č. 3.....	32
3.3.4 Respondent č. 4.....	33
3.3.5 Respondent č. 5.....	33
3.3.6 Respondent č. 6.....	33
3.4 Analýza rozhovorů.....	34
3.5 Etické aspekty realizovaného výzkumného šetření	35
3.6 Limity výzkumného šetření	35
4 Výsledky výzkumného šetření.....	37
4.1 Hodnocení pregraduální přípravy	37
4.1.1 Největší přínos studia.....	37
4.1.2 Nedostatky z průběhu studia.....	41
4.2 Praxe během studia	44
4.3 Úvod do učitelství.....	49
4.4 Využívané formy a možnosti profesního rozvoje.....	52
4.4.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	52

4.4.2	Hospitace	54
4.4.3	Tandemová výuka.....	56
4.4.4	Další formy profesního rozvoje	58
4.5	Rady začínajícím učitelům.....	59
5	Diskuse.....	61
6	Závěr	68
7	Použité zdroje	70
8	Rešerše:	74
9	Seznam příloh	76
	Příloha č. 1 – Osnova rozhovorů.....	77
	Příloha č. 2 – Ukázka kódování rozhovorů.....	79

Úvod

Vzdělávání je v dnešní době již běžnou součástí života téměř každého člověka ve vyspělých zemích. Základní škola je u nás v České republice povinná pro všechny děti přibližně od šesti let jejich života. Je tedy zřejmé, že učitelé byli, jsou a neustále budou potřeba.

Aby byla výuka kvalitní, je nezbytné, aby se učitelé neustále vzdělávali. Důležitá je nejprve pregraduální příprava, která je pro všechny učitele základem, aby mohli tuto práci vykonávat. Tím pro ně ale pedagogické vzdělávání nekončí. Učitelská profese znamená neustálý profesní rozvoj, nekončící vzdělávání sebe samotného. Současně s dobou se však i školství a výuka mění, tudíž tato problematika neustále je a bude aktuální. Právě tyto skutečnosti mě vedli k výběru tohoto tématu pro moji závěrečnou práci pedagogického studia.

Cílem této práce je tedy získat vhled do tématu profesního rozvoje a zjistit možnosti dalšího vzdělávání. V neposlední řadě je cílem i zhodnotit pregraduální přípravu učitelů a poukázat na její největší nedostatky, a navrhnout nějaké reálné řešení tohoto problému. Vzdělávání učitelů obecně dělíme právě na kvalifikační vzdělání, a průběžné vzdělávání. Jinými slovy vysokoškolské studium pro dosažení potřebné kvalifikace, které je podmínkou pro to následné průběžné „studium“ pro svůj profesní či osobní rozvoj, během učitelské profese. Kvalita průběžného vzdělávání, především hlavně motivace konkrétního učitele, je v jisté míře závislá i na tom kvalifikačním. Takže ačkoliv se tyto dvě výzkumné otázky mohou zdát na první pohled rozdílné, úzce spolu souvisí.

Cílová skupina respondentů a následných čtenářů této práce jsou začínající učitelé. Protože toto období je podle mého úsudku jedno z těch nejnáročnějších učitelské profesní dráhy, kdy se začínající pedagog adaptuje na nové prostředí, na novou úlohu, a tato závěrečná práce by nám, jakožto budoucím začínajícím učitelům, mohla alespoň trochu pomoci do začátku učitelské kariéry.

V rámci výzkumu hledám odpovědi na dvě hlavní výzkumné otázky, a to jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání začínajících učitelů a jaká forma profesního rozvoje je pro začínající učitele nejpřínosnější. Druhou výzkumnou otázkou se ptám na zhodnocení pregraduální přípravy učitelů. Zároveň v druhé výzkumné otázce hledáme s respondenty největší problematiku pregraduální přípravy a snažíme se

najít reálně řešení konkrétního problému. K výzkumu je použit polostrukturovaný rozhovor s náhodně vybranými respondenty splňujícími daná kritéria.

Práce je netypicky psána formou IMRAD. Skládá se tedy ze čtyř základních částí, které jsem rozdělila podle zdroje Masarykovy univerzity (2021). Úvod popisuje jednotlivé části práce, a je zde zdůvodněn výběr tématu. V první části jsou také vysvětleny základní pojmy, legislativa pedagogické profese a dalšího vzdělávání učitelů.

V druhé části je popsána metodologie výzkumu, tedy jaká metoda byla použita, kdy a kde k výzkumu došlo. V této kapitole popisují i charakteristiku respondentů a jak jsem výzkumný soubor shromáždila.

Předposlední část pojednává o výsledcích výzkumu, tedy jaké odpovědi byly zjištěny na výzkumné otázky a zda výsledky souhlasí s empirickými východisky, od kterých se výzkum odvíjel.

Závěrečná čtvrtá část je diskusní, obsahuje tedy diskusi o tom, proč jsme získali takové výsledky a s jakou problematikou souvisí. Tato část práce také srovnává tyto výsledky s výsledky tematicky podobných prací. Následně v závěru shrnu, čeho jsme ve výzkumném šetření dosáhli, zda jsem splnila cíl závěrečné práce a zakončením je doporučení do praxe budoucích začínajících učitelů.

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Začínající učitel

Termín začínající učitel je těžké přesně vymežit, protože záleží na mnoha aspektech, které takového pedagogického pracovníka vymezují. „*Tento výraz se může chápat jako mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo jako perspektivní, nadšený, nadějný.*“ (Podlahová, 2004, s.14). Toto začátečnické období je však závislé mimo jiné i na aprobaci, typu školy, výši úvazku, důležité je ale brát v potaz i individuální pedagogické zkušenosti. (Podlahová, 2004). Například Pedagogický slovník od Průchy, Waltera a Mareše (2013) uvádí definici začínajícího učitele jako: „*Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*“ Podle této definice, která vychází ze zdrojů Šimoníka (1995) (Vítečková, 2018), je tedy kladen důraz hlavně na vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost. I přesto se ve školách můžeme setkat s vyučujícími, kteří jsou zároveň studenti například posledních ročníků vysokých škol, a nemají tudíž požadované vzdělání.

Švaříček (2007) v jednom ze svých výzkumů odkazuje na Wallera (1932), který definuje kritickým obdobím první tři roky od nástupu do zaměstnání. Stejně tak Kalhous a Horák (1996) stanovili ve svém výzkumném šetření období začínajícího učitele na jeden až tři roky učitelské praxe.

Pro Šimoníka (1994) je začínajícím učitelem absolvent během prvního roku praxe. Jeden školní rok je podle něj uzavřený celek, kdy mladý učitel získává potřebný vhled do profese a chodu školy.

Začínajícího učitele je možné vymežit i zamýšleným kariéřním systémem (MŠMT, 2018), který by tak definoval učitele do prvních dvou let po ukončení studia. „*Jedná se o čerstvého absolventa, nebo učitele nastupujícího z odborné praxe. Adaptační období zde bylo definováno dvěma lety.*“ (Vítečková, 2018). Tato definice je pro nás výchozí v následující výzkumném šetření.

1.2 Profesionální rozvoj

Profesionální rozvoj učitelů je soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu učitelské profese a zkvalitňování výsledků učitelů žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy i samostudium. (Starý

a kol., 2012, str. 12) Kratochvílová, Horká a Chaloupková (2015) ve své literatuře uvádí tři základní složky profesního rozvoje, které se vzájemně doplňují. Jimi jsou *institucionální vzdělávání, sebevzdělávání a znalosti a zkušenosti*, které sám učitel získá profesní praxí. „*Dobry základ pro výkon učitelské profese i pro další profesní rozvoj má zajistit kvalitní přípravné vzdělávání. Očekává se od něj profesní charakter ve všech vzájemně integrovaných základních složkách: oborové, didaktické, pedagogicko-psychologické a praktické.*“ (Kratochvílová, Horká, Chaloupková, 2015, s. 10)

Mezi tyto aktivity patří například již výše zmíněné semináře, přednášky, školení, ale i různé exkurze, vzdělávací kurzy, nebo také samostudium, vzájemné hospitace mezi učiteli z jiných tříd, i škol, nebo výuka v tandemu s jiným učitelem. Podlahová (2004) uvádí jako nejčastější formu profesního rozvoje konzultace se zkušenějšími kolegy. Vyzdvihuje také důležitost kolegiality, nejen ze strany pedagogické, ale i sociální. Pro začínající pedagogy je přínosná i společná účast na akcích školy či kolektivní organizace například projektu nebo jiné školní akce. *Pojmem „profesní dráha učitelů“ rozumíme objektivní vývoj, jímž prochází většina učitelů během výkon své profese.* (Kohnová, 2001 in Šimčíková, 2013). Pedagogický slovník od Průchy, Walterové a Mareše (2013) definuje profesní dráhu jako „*objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází jí vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělávání.*“

1.3 Profesní vývoj X Profesní dráha

Jak se shoduje většina autorů (např. Lukas (2007) nebo Long (1999) (in Vítěčková, 2018), **profesní vývoj** má několik fází, liší se jen počtem a modelem, na kterém je rozdělení fází založeno. Například Kariková (2015) (in Vítěčková, 2018) dělí profesní vývoj na etapu výběru a volby učitelské profese, kdy si mladý člověk vybírá, čím se chce v budoucnu zabývat. Další fází definuje jako etapu přípravy a studia na učitelskou profesi. Je to tedy období vysokoškolského studia, které připravuje na učitelské povolání. Následuje etapa adaptace na učitelskou profesi a přijetí profesní role, tedy období převážně začínajících učitelů, kteří si zvykají na svoji profesi a sžívají se s ní. Po několika letech podle Karikové (2015) nastává etapa stabilizace a ztotožnění se s profesí. Poslední fází je etapa stability a

ukončování učitelské profese. Někteří autoři nazývají poslední období fázi vyhoření.

Buchtová (2020) podotýká, že z učitele se může postupem času stát učitel profesionál, je však důležité, aby na sobě sám pracoval. Někteří učitelé se však zaseknou v jedné fázi, a nemusí se učitelem profesionálem stát nikdy.

1.4 Další vzdělávání učitelů

Lazarová a Prokopová (2004) definují DVU jako „*poskytování organizovaných programů určených pro učitele v praxi*“ (str. 265). Tyto činnosti jsou koncipovány tak, aby podporovaly a systematicky napomáhaly profesnímu rozvoji učitele. Kohnová (2004) uvádí, že průběžné další vzdělávání pozitivně ovlivňuje rozvoj školství a lze díky němu zavádět potřebné změny, jaké společnost a vzdělávací kontext vyžaduje.

Průcha, Walterová a Mareš (2013) tento pojem vysvětlují jako vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy. Jednak to zákon o pedagogických pracovnících ukládá jako povinnost učitelů vzdělávat se po dobu výkonu pedagogické činnosti, jednak je to příležitost ke zvyšování kvalifikace. Jde především o formu seminářů, přednášek, školení, kurzů a dílen organizovanými pedagogickými fakultami, ale i soukromými firmami a organizacemi.

Velké množství projektů podporující další vzdělávání učitelů realizuje organizace, kterou zaštituje MŠMT, a to Národní institut pro další vzdělávání (dále NIDV). Cíleně také podporuje pedagogy, kteří pracují s nadanými či mimořádně nadanými žáky, či se s žáky ze specifických skupin, například cizinců.

2 Vývoj učitelkých profesí a profesního rozvoje

Jak Starý a kolektiv (2012) uvádí v jejich knize, potřeba kvalitního profesního rozvoje učitelů je jednou z jasně stanovených priorit v mnoha zemích světa. Například v USA mají dokonce kritéria, která musí kvalitní profesní rozvoj splňovat. Mezi tato kritéria patří například nutnost pravidelného vyhodnocování vzhledem k efektivitě učitelů a výsledkům žáků. Zřetel k účinkům profesního rozvoje učitelů na výsledky žáků je také trvale v zájmu evropské vzdělávací politiky. Sdělení Komise evropských společenství určená Radě Evropské unie a Evropskému parlamentu o zlepšování kvality vzdělávání učitelů z roku 2007 výslovně uvádí, že kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s výsledky žáků (Starý a kol., 2012). Podle usnesení Rady EU z roku 2009 byly členské státy EU vyzvány k podpoře a posílení evropské politické spolupráce v oblasti počátečního učitelského vzdělávání a trvalého profesního rozvoje. Mezi tyto výzvy patří především vytváření platforem a aktivit vzájemného učení za účelem výměny znalostí a zkušeností. Dále byly tyto státy EU vyzvány, aby například *vhodným způsobem stanovily, že se všichni noví učitelé zúčastní programu zaškolení, jenž jim během prvních let jejich pedagogické dráhy nabídne profesní i osobní podporu; dále aby stanovily pravidelné posuzování individuálních potřeb profesního rozvoje učitelů, a aby poskytly dostatečné příležitosti k dalšímu profesnímu rozvoji, a dále.* (Starý a kol., 2012, s. 15)

Bohužel v České republice je většina z těchto doporučení plněno jen formálně, nebo dokonce vůbec. Například v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků se kvalita hodnotí jen při získávání akreditace, kdy musí konkrétní program splňovat předem daná kritéria. Další průběh a kvalita oboru se již dále nesleduje.

Dalším nedostatkem je opět podle Starého a kol. (2012) uvádění začínajících učitelů do profese, což bývá v kompetenci ředitele školy. Je tedy hlavně na vedení, jak se bude k začínajícímu učiteli přistupovat. Na některých školách jsou tito učitelé pečlivě uvedeni například tzv. uvádějícím učitelem, jinde nemusí být uvedeni vůbec, nebo jen velmi málo. S tím však souvisí i problematika financí, protože ředitelé mají velmi omezené možnosti, jak tyto pracovníky odměnit. Zároveň nejsou uvádějící učitelé, tzv. mentoři, na tuto roli nijak připravováni.

2.1 Pregraduální příprava

„Pregraduální vzdělávání učitelů je v České republice založeno na širokém a důkladném všeobecném vzdělání. Poskytuje budoucím učitelům intelektuální základ, nezbytný pro jejich budoucí práci ve škole, přijímání nových výzev a otevřenosti ke změnám a k výběru těch podstatných vědomostí, které jsou dostupné v množství současných informací.“ (Masaryk university, 2004, str. 1)

Pregraduální přípravu můžeme brát jako první a nejdůležitější fázi profesního rozvoje budoucího učitele. *„Absolventi by měli získat aspoň tu nejzákladnější úroveň učitelských kompetencí, jejichž prostřednictvím by měli začínající učitelé směřovat k učitelské způsobilosti.“ (Švec, 2005). Coufalová (2010) zdůrazňuje, že by se měly všechny fakulty snažit o totéž, a to co nejlepší pedagogickou připravenost budoucího absolventa. Každá fakulta vzdělávající budoucí učitele však musí mít akreditaci MŠMT. (Bendl a kol., 2011) Podle Cohnové (2021) je pregraduální příprava klíčovým krokem k vysoké úrovni vzdělávacích systémů.*

Podle dokumentu Masarykovy univerzity (2004) *je učitelské vzdělávání tvořeno pěti základními komponentami:*

- *Odborné vzdělávání v předmětech učitelské aprobace*
- *Všeobecně kulturní, univerzitní základ*
- *Oborově didaktická*
- *Pedagogicko-psychologická – je na řadě škol nedoceňována a je dělána zastaralým způsobem*
- *Praxe – je velmi slabá koncepčně, organizačně i finančně (Masarykova univerzita, 2004, str. 1)*

Dá se tedy říct, že pedagogické studium je rozdělené na teoretickou a praktickou část, bez většího rozdílu mezi univerzitami. Naučenou pedagogickou teorii studenti zúrokují na pedagogických praxích, které „nabízí studentovi možnost poznat školu jako budoucí působiště.“ (Podlahová, 2002, str. 7) Zároveň se studenti podrobněji seznámí s jejich vybranou profesí, které se pravděpodobně chtějí věnovat po zbytek svého života. S praktickou výukou se studenti na většině vysokých škol setkávají již od prvního ročníku. (Podlahová, 2002)

Pedagogické praxe jsou rozdělené na každé fakultě jinak, měly by však směřovat k podobným cílům. Například na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové

je první praxe spíše jen hospitační a studenti sledují formy a metody vyučujícího, didaktické pomůcky, případně asistují při výuce. Zkrátka se seznamují s náplní jejich budoucí profese a obecně prostředím školy, jak právě popisuje i Podlahová (2002). Postupně s přibývajícím semestry se praxe prohlubují a sami studenti začínají pracovat s žáky například formou jednoduchých didaktických aktivit. V posledním ročníku musí absolvovat souvislou praxi v délce několika týdnů a s povinností učit určitý počet hodin. V rámci praxí se v průběhu studia setkávají i s alternativní školou, speciálním zařízením, každý student by se měl setkat s plně organizovanou, ale i málotřídní školou.

Podle Bendla (2011) jsou první pedagogické praxe během studia nejvíce založené na hospitacích a násleších, kdy mají studenti primárně zkušenosti „odposlouchat.“ Častým jevem jsou i o pedagogické výstupy či mikrovýstupy budoucích učitelů. Jde tak o první větší kontakt se žáky, kdy student učí v reálných podmínkách školního prostředí. V rámci hospitací a pozorování pracují se žáky například i během dozorů o přestávkách, doprovodu na nejrůznější akce a dalších příležitostech pracovat s žáky mimo vlastní vyučování. (Bendl a kol., 2011)

S tím souvisí i výrok Solfronka: „*Smysl pedagogické praxe se odvozuje od tvrzení, že praktické vykonávání lidské činnosti vede k získávání zkušeností, a tím ke zlepšování této činnosti.*“ (1997, in Bendl a kol., 2011, str. 44)

Po ukončení teoretické i praktické části pregraduálního studia završením státních závěrečných zkoušek nastupuje čerstvý absolvent ihned do zaměstnání. Na rozdíl od některých států, například Rakouska, kde následuje ještě přípravná fáze, která většinou trvá 1-2 roky. (Podlahová, 2002) Absolvent v českých školách ale čelí tzv. „profesnímu nárazu“. „*Toto specifikum je dáno tím, že se od začínajícího učitele požaduje hned od prvního dne ve škole plnění všech povinností, které učiteli přísluší.*“ (Buchtová, 2020, str. 46)

2.2 Zákon o pedagogických pracovnících

Pro všechny učitele je klíčový Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. Tento zákon upřesňuje, kdo je pedagogickým pracovníkem. Podle tohoto dokumentu je pedagogickým pracovníkem „*ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje*

výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy... Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ (Zákoník práce, 2004, §2)

Tento zákon zároveň udává pedagogickým pracovníkům povinnost, že „*mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.*“ V další části se dočítáme, že „*pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření.*“ Pedagogičtí pracovníci podle tohoto zákona mají nárok na 12 pracovních dnů ve školním roce, vyhrazené na další vzdělávání. (Zákoník práce, 2004, §24)

Po legislativní stránce je další vzdělávání pedagogických pracovníků vymezeno v samostatném zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. *Všichni pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci (§, odst. 1).* Další vzdělání PP dále upravuje vyhláška č. 217/2005 Sb., kde je odlišeno *studium sloužící ke splnění kvalifikačních předpokladů neboli kvalifikační vzdělávání, a studium k prohlubování odborné kvalifikace čili průběžné vzdělávání.* (Starý a kol., 2012, s.17). Tato vyhláška je ale více zaměřena na kvalifikační vzdělávání než na to průběžné.

Ze zákoníku práce vychází tzv. pracovní řád, který by měl mít každý učitel též prostudovaný. Podle Podlahové (2002) jsou pro začínajícího pedagoga důležitá hlavně fakta, že při nástupu do zaměstnání musí předložit doklad o odborné pedagogické kvalifikaci, výpis z trestního rejstříku a další doklady dle pokynů zaměstnavatele. Je možno po novém učiteli požadovat i vstupní lékařskou prohlídku. Podlahová (2002) se domnívá, že je to z toho důvodu, že práce učitele není pro každého a může být pro slabší jedince vyčerpávající.

Důležitou roli pro začínající učitele hraje uvádějící učitel, který je považován za jednu z forem profesního rozvoje. Jde o zkušeného kolegu, který v prvních začátcích uvádí začínajícího učitele do chodu školy, měl by mu poskytnout podporu

v nesnázích jak se žáky, tak i s výukou, a obecně by měl být jeho mentorem v tomto začínajícím období. Taková pozice však nemá zatím ve školní legislativě své místo, ředitelé škol ani nemají povinnost touto funkcí někoho pověřovat. Cohnová (2021) však uvádí, že by tuto pozici bylo potřeba více podporovat a ukotvit v zákoníku, jak se to již osvědčilo například ve Finsku či Anglii.

2.3 Kariérní systém

Zákon o pedagogických pracovnících zahrnuje i kariérní systém, což je „*soubor pravidel, stanovených pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů... Kariérní stupeň je určen popisem činností, odbornou kvalifikací, popřípadě dalšími kvalifikačními předpoklady a systémem hodnocení, které musí pedagogický pracovník plnit, aby tyto činnosti mohl vykonávat.* (Zákoník, 2004, §29)

Třetí část tohoto zákona uvádí, že „*zařazení pedagogického pracovníka do vyššího kariérního stupně je podmíněno výkonem činností a plněním odborné kvalifikace podle §6 až 21. Dalšími kvalifikačními předpoklady jsou pedagogická praxe, kterou se rozumí výkon přímé pedagogické činnosti, a osvědčení o způsobilosti k výkonu specializované činnosti vydané akreditovanou vzdělávací institucí.* (Zákoník práce, 2004, §29)

Podle vyhlášky 317/2005 Sb. O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků se kariérní stupně dělí podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti vykonávané činnosti, vykonávání specializované činnosti a plnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů. (§13) Tato vyhláška také dělí druhy dalšího vzdělávání, jimiž jsou studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Kariérní systém je neustále aktuální téma. Věnuje se mu i Bílá kniha (2001) a její oficiální analýza (2009), která v první řadě zmiňuje, že Bílá kniha „*nerozlišuje mezi kariérním řádem a profesním růstem.*“ Kvalitní a schopní učitelé sice mají možnost kariérního postupu, mohou se stát metodikem, zástupcem ředitele, nejschopnější i přímo řediteli. To ale obnáší více práce, tudíž i větší pracovní výkon, ale finanční odměna se stále řídí podle tabulek za odpracované roky. Za odvedenou práci je možné být oceněn jen formou osobního hodnocení, případně jednorázových

odměn. „Profesní růst učitelů se od kariérního řádu liší tím, že učitelé dobrovolně a z vnitřní potřeby zlepšují svůj výkon ve výuce. ... Učitel může usilovat o dosažení vyšší kvalitativní úrovně, je mu v tom poskytnuta systémová podpora a může aspirovat na regulérní a stabilní vyšší finanční ohodnocení své práce.“ (MŠMT, 2009, str. 38) Nový kariérní systém by tedy mohl více motivovat schopné učitele, a jejich výuka by pak mohla mít větší efekt na žáky, zároveň by mohli tito učitelé fungovat jako mentoři pro kolegy.

Profesní řád by mohl pomoci i začínajícím učitelům. Kvůli nedostatku podpory a pomoci v tomto náročném období učiteléské kariéry, se nechávají mladí učitelé často odradit od této profese. Pokud by však legislativa oficiálně uznala uvádějící učitele, stejně jak doporučuje Cohnová (2021), bylo by za tuto funkci tedy i lepší finanční ohodnocení, uvádějící učitelé by mohli být kvalitnější a začínající pedagogové by pak mohli mít především jednodušší start této nové životní etapy. (MŠMT, 2009)

2.4 Strategické dokumenty

Jedním z prvních důležitých dokumentů, zdůrazňující potřebu „učící se společnosti“ (MŠMT, 2001) je Bílá kniha EU již z roku 1996, na níž navazuje Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Ta byla vydána v roce 2001. Jak přímo v tomto dokumentu můžeme nalézt definici, „česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“ (MŠMT, 2001. str. 7) Je však důležité zmínit, že podle Bílé knihy by měly vycházet konkrétní realizační plány. Bílá kniha je otevřeným dokumentem, který by měl být pravidelně revidován a v rámci možností přizpůsobován aktuálním situacím. (MŠMT, 2001)

Jedním z cílů Bílé knihy bylo zlepšit úroveň budoucích učitelů všech stupňů. Z oficiální *Analýzy naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* vyplývá, že cíl „přitáhnout k učitelství schopné lidi“ (2009) byl naléhavý již od roku 2001, kdy Bílá kniha vznikla, stejně tak v roce 2009, kdy byla Bílá kniha oficiálně analyzována. Stejně tak je tomu i dnes, v roce 2023. Dle výsledků různých studií¹

¹ McKenzie, P., Santiago, P. (2005): Teachers Matter: Attracting , Developing, and Rising Effective Teachers, OECD Paris in MŠMT: Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice... (2009)

je zde opět potvrzeno, že učitelova práce je rozhodujícím faktorem pro učení a pokrok žáků. Špatně pracující učitel může dokonce zabrzdit žákův pokrok a vzdělání, a pokud takový žák nemá dostatečně podnětné domácí prostředí, nemusí se vůbec podařit takový špatný vliv nesprávného učitele zastavit či jakkoliv kompenzovat. Proto je důležité přípravu učitelů nepodcenit. (MŠMT, 2009)

Aby byli kvalitní pedagogové, a dovedli žáky *poznávat a učit se, naučit se jednat a žít společně a naučit se být*, což Bílá kniha zdůrazňuje jako cíle vzdělávání, musí toto všechno nejprve zvládnout učitelé samotní. Dalším „*předpokladem pro to, aby učitelé pracovali v souladu s novým pojetím profese, je jednoznačně získání kvalitních uchazečů o učitelské povolání.*“ (MŠMT, 2009, str. 37) Z toho vyplývá hlavní opatření, a to konkrétní upřesnění a vymezení toho, co má budoucí učitel zvládnout, v jaké kvalitě a jaké hodnoty by si nesl do budoucí pedagogické profese. (MŠMT, 2009)

Závisle na Bílé knize byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy vypracován a vydán o rok později *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*. Ten se stal „*klíčovým strategickým dokumentem vymezujícím základní státem podporované záměry rozvoje vzdělávací soustavy.*“ (MŠMT, 2009, str. 12) Tento Dlouhodobý záměr by se měl každé 4 roky vyhodnocovat, a případně upravovat a doplňovat. Bohužel chybí například konkrétní orgán, který by se specializoval čistě na Bílou knihu a její realizaci a evaluaci. (MŠMT, 2009)

Postupem času byla však Bílá kniha v některých tématech neaktuální, a byl tak potřeba nový aktuálnější dokument, který by zlepšoval vzdělávací politiky a kvality výuky v České republice. V roce 2013 vznikl dokument *Strategie 2020*, který však Bílou knihu plně nenahradil, spíše doplnil.

Cílem tohoto dokumentu bylo snížení nerovností ve vzdělávání, konkrétně hlavně zavést povinný poslední ročník předškolního vzdělávání a zvýšit dostupnost a kvalitu předškolního vzdělávání. V rámci srovnávání nerovností bylo úmyslem také povinně zařadit matematiku do společné části maturit a zavést mistrovské zkoušky na středních školách bez maturity.

Dalším cílem byla podpora kvalitní výuky a učitele, v němž byla projevena snaha autorů dokončit a zavést kariérní systém učitelů, modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a modernizovat systém hodnocení. (MŠMT, 2013) V rámci vizí,

kteře Strategie 2020 stanovuje, by se měla zdůraznit role učitele ve školách, zlepšit profesní příprava a podpořit profesní rozvoj učitelů. S tím opět souvisí například zavedení kariérního řádu, tudíž lepšího finančního ohodnocení, což se bohužel opět nepodařilo. „*V návaznosti na uvedenou prioritu je zdůrazněná potřeba úpravy v struktuře a obsahu přípravy budoucích učitelů. Obdobně jako tomu bylo v Bílé knize, je formulován požadavek na navýšení rozvoje pedagogických dovedností budoucích učitelů, zvýšení kvalitní a reflektované praktické přípravy, nebo propojování fakult se školami, pro zabezpečení intenzivnější praxe již v průběhu studia.*“ (Marinič, 2021, s. 57)

Posledním důležitým bodem Strategie 2020 bylo odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému, hlavně zlepšit kvalitu a dostupnost informací o vzdělávacím systému a obecně zlepšit komunikaci mezi aktéry ve vzdělávání včetně široké veřejnosti. (MŠMT, 2013)

Ke konci období platnosti Strategie 2020 dochází k vyhodnocování jejích záměrů, a v návaznosti na výsledky vzniká nový strategický dokument s řešeními nových, ale i těch stávajících problematických oblastí vzdělávací politiky.

Navazující Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je dokument, jehož cílem je řešit přetrvávající problémy vzdělávací politiky České republiky. Narozdíl od S2020 má S2030+ má jen dva hlavní cíle. A to „*zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život*“. Druhým cílem tohoto dokumentu je „*snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.*“ S tím však souvisí odborná shoda, že pro naplnění těchto cílů je nejdůležitější kvalita pregraduální přípravy učitelů a učitelek. Pokud se tedy mají splnit tyto cíle, je důležitá i reforma vysokoškolské přípravy. Z toho důvodu jednalo v roce 2021 ministerstvo s představiteli fakult, kde společně domluvili cíle a připravili koncepci reformy, k níž se veřejně zavázali memorandem. Na konci září 2021 bylo memorandum podepsáno ministrem školství i děkany fakult vzdělávajících učitele. Prvním krokem ke změně pregraduální přípravy učitelů bylo vytyčení 6 konkrétních cílů, které mají být změněny do roku 2024. Jsou to:

- *Zavedení do systému kompetenčního profilu a vyhodnocování absolventů podle něj*

- *Proměna pedagogické praxe a užší provázání praxí a fakulty*
- *Otevření se inovacím a podpora nových cest přípravy učitelů*
- *Větší internacionalizace a inspirace ze zahraničí*
- *Podpora zvýšení atraktivity studia učitelství*
- *Rozvoj oborové didaktiky (edu.cz – Strategie 2030+, 2022)*

Vzhledem k tomu, že tato závěrečná práce je psána dříve než konec období, do kdy mají být výše zmíněné cíle změněny, nelze zatím určit, zda byla tato reforma úspěšná.

2.5 Výzkumy

Profesním rozvojem učitelů se po celém světě zabývají různé výzkumy. Nás však zajímají především výsledky v České republice. Jak už bylo výše zmíněno, profesní rozvoj učitele je přímo úměrný studijním výsledkům žáků. (Starý a kol., 2012)

Vítečková (2019) ve své literatuře zmiňuje výzkumné šetření z roku 2018, které proběhlo v rámci Národního institutu dalšího vzdělávání Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO). V něm uvedlo např. 9,8 % dotázaných začínajících učitelů, že mají pouze středoškolské vzdělání (Juhaňák, Šmahelová, Záleská, Trnková, 2018 in Vítečková, 2018). V souvislosti se zákonem o pedagogických pracovnících by se tedy dalo pak polemizovat o jejich profesi, zda jsou právoplatnými učiteli.

S profesním rozvojem je úzce spjata Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, která je známá spíše pod zkratkou OECD. Jde o uskupení, jehož cílem je právě *dosáhnout co nejvyššího udržitelného růstu, zaměstnanosti a rostoucí životní úrovně v členských zemích při zachování finanční stability, a tím přispívat k rozvoji světové ekonomiky.* (MFČR, 2021) Jednou z oblastí, kterými se OECD zabývá je i vzdělávání. Díky jejich průzkumům se mohou rozvíjet znalosti a dovednosti žáků i učitelů. Jedním z nejvýznamnějších průzkumů týkajících se pedagogů je mezinárodní průzkum TALIS.

Průzkum TALIS je zaměřený na učitele a ředitele škol. Dříve probíhal každý pět, nyní je cyklus šetření nově prodloužen na šest let a probíhá ve všech členských zemích OECD. „*Šetření TALIS je prvním mezinárodním šetřením, ve kterém je sledováno školní prostředí, kde probíhá vyučování, a podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují.*“ Díky tomuto šetření je možné zefektivňovat vzdělávací politiku

a díky porovnání vzdělávacích systémů v jiných členských zemí OECD doplňovat i vzdělávací systém v České republice. (ČŠI, 2023)

Protože výsledky učitelů se odráží na výsledcích žáků, je důležité představit i nejznámější a nejdůležitější průzkumy mezi žáky.

Například žáci 4. ročníků ZŠ podstupují každých pět let další z mezinárodních šetření, a to testování čtenářské gramotnosti. Jde o šetření, které je známé pod zkratkou PIRLS. Jak Česká školní inspekce uvádí, „*čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení.*“ Jinými slovy by žáci měli ovládat čtenářské strategie a uplatňovat své znalosti a zkušenosti, a dokázat identifikovat podstatné informace a myšlenky. (ČŠI, 2023)

Dalším z mezinárodních šetření, dokonce největším světovým vzdělávacím výzkumem, je PISA, který je však zaměřen již na žáky druhého stupně. Ten spočívá ve srovnávání výsledků patnáctiletých žáků různých zemí. V tomto věku totiž ve většině členských zemí OECD končí povinná školní docházka. Zkoumá oblast čtenářskou, matematickou, ale i přírodovědnou gramotnost. Cílem tohoto šetření je zjištění úspěšnosti a efektivity vzdělávacích systémů testovaných zemí. Cyklus testování je tříletý a každé tři roky se testuje jedna z oblastí. (ČŠI, 2023)

Testování a šetření pod záštitou OECD je ještě daleko více, například TIMSS, který zkoumá matematické dovednosti žáků 4. a 8. ročníků základních škol, používat znalosti a uvažovat. (ČŠI, 2023)

Aby výsledky v těchto mezinárodních průzkumech žáků byly co nejlepší, je tedy potřeba kvalitního kvalifikačního, ale i průběžného vzdělávání učitelů. Neboli kvalitní pregraduální přípravy, ale i profesního rozvoje během již učitelské praxe. Sběr dat a vyhodnocování těchto šetření má v České republice na starost Česká školní inspekce.

V souvislosti s kvalitou pregraduální přípravy je důležité zmínit projekt Univerzity Hradec Králové s názvem *Učit (se) spolu*. Jde o projekt akademických učitelů a didaktiků, fakultních učitelů a studentů pedagogiky, který byl zaměřen na *podporu kvality v oblasti pregraduálních pedagogických praxí*, a to formou výuky v tandemu neboli párové výuky. „*Hlavním cílem projektu bylo realizovat a ověřit*

efekt praxí s vyšším podílem reflexí a dalších forem podpory.“ (Vondroušová, Juklová, 2020, str. 5-12) V rámci pedagogických praxí studentů byl tedy kladen důraz především na zpětnou reflexi výuky, navíc studentům i pedagogům byli po celou dobu k dispozici další lektori, mentori i supervizoři.² Dle zpětných reflexí členů projektu se zúčastnění studenti naučili lepší komunikaci nejen učitele se žáky, ale i mezi sebou s kolegy. Další členové týmu si chválili spolupráci s dalšími kolegy z hlediska nových inspirací, metod i forem výuky. Velkým přínosem bylo získání sebedůvěry a v jisté míře i trpělivosti, že nejde všechno snadno a hned. Tento projekt by mohl být východiskem pro zlepšení kvality pedagogických praxí budoucích učitelů v rámci pregraduální přípravy. (Vondroušová, Juklová, 2020)

² Lektori připravovali, realizovali a refletovali vzdělávací metodicko-mentorský kurs pro fakultní učitele, didaktiky a akademiky, ale také reflektivní semináře pro studenty; mentori poskytovali mentorskou podporu, vedli k zavádění inovací do výuky; supervizoři poskytovali individuální supervizní podporu na úrovni psychologické podpory v lidské rovině tandemové výuky. Supervize mohla být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění, tvořivé myšlení. (Vondroušová, J., Juklová, K., 2020, str. 22)

2.6 Empirická východiska

Vzhledem k faktu, že výzkumné šetření je zaměřeno na začínající učitele základních škol v okrese Hradec Králové, je pravděpodobné, že většina respondentů prošla pregraduální přípravou na Univerzitě v Hradci Králové, ačkoli to není podmínkou pro možnost účasti ve výzkumu. V této souvislosti se dá předpokládat, že respondenti potvrdí mé vlastní zkušenosti ze studia na stejné univerzitě, což je dle mého názoru například nedostatečné množství praktických zkušeností z přímé výuky na základních školách.

Obecně jsou o pregraduální přípravě spíše negativní reference, například Podlahová (2002) tvrdí, že pregraduální příprava učitelů obsahuje ve srovnání s jinými evropskými státy nedostatek pedagogické praxe. Což má vliv i na celkový význam pedagogických praxí v České republice.

Stejně tak Šimoník (1995) uskutečnil v letech 1990-92 šetření u začínajících učitelů, z jehož šetření vyplývá: „*Výuka byla orientována na vědní obory odpovídající předmětům aprobace a byla málo zaměřena k učitelství, ... ve výuce byl hlavní důraz kladen na docházku a čtení referátů, někteří přednášející jen četli skriptu, ... výuka didaktik byla zcela nedostatečná (málo hodin, jen teorie, malá použitelnost v praxi).*“ (Šimoník, 1995, str. 69). Na základě těchto výsledků doporučoval již tehdy zvýšit rozsah praxe během studia, zařadit jí už od prvního ročníku a pořádně vybírat fakultní učitele, u kterých budou studenti praxe vykonávat. (1995)

V návaznosti na nedostatek praxe a pochybnosti ohledně nedostatečné přípravy na učitelství by se dalo předpokládat, že začínající učitelé budou vyhledávat způsoby, jak se sebevzdělávat a rozšiřovat si obzory, a v době výzkumného šetření tedy získám dostatečné informace a tipy na zajímavé aktivity. Očekávám tedy u každého respondenta minimálně inicializaci v sebevzdělávání, nebo alespoň oblast, ve které by se rádi dovzdělali a chtěli by si v ní rozšířit obzory.

Zároveň však Buchtová (2020) ve své literatuře cituje v souvislosti s pregraduální přípravou Klementa (1969), který uvádí několik nedostatků začínajících učitelů z pregraduální přípravy, a to například i fakt, že pedagogičtí absolventi netouží po prohlubování svého vzdělání a nejsou sami k sobě nároční, jak bych já osobně například očekávala. Musíme však brát v potaz, že na čerstvé absolventy

pedagogických fakult je toho od prvního dne v zaměstnání naloženo tolik, že mé očekávání bude možná opakem reality.

Navíc Starý a kolektiv (2012) uvádí, že v České republice nejsou programy dalšího vzdělávání a další formy profesního rozvoje podporovány, jak by bylo potřeba pro efektivní rozvoj učitelů, a tudíž lepší výsledky žáků. Já se však domnívám, že profesní rozvoj je závislý na motivaci konkrétního učitele, a pokud sám projeví o seberozvoj zájem, je mnoho forem, které jsou závislé jen na něm. Rozumím tomu, že každého neláká například zkoušet tandemovou výuku nebo mu nemusí vyhovovat výběr nabízených kurzů, které jim vedení školy navrhlo, ale například samostudium nebo vzájemná hospitace s kolegou by měly tvořit základ čerpání dovedností a inspirace. Proto předpokládám, že o samostudiu uslyším v rozhovoru nejčastěji.

3 Metody výzkumného šetření

3.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem této diplomové práce je zhodnotit pregraduální přípravu učitelů, poukázat na její nedostatky v souvislosti přípravy na učitelskou profesi, a případně navrhnout reálné řešení těchto problémů. Dalším cílem práce je dozvědět se jaké jsou možnosti profesního rozvoje začínajících učitelů prvního stupně ZŠ a jaké formy jsou pro ně nejpřínosnější, za předpokladu, že nějaké využívají.

Švaříček a Šed'ová (2007) odkazují na Maxwella (2005), který vymezuje tři typy výzkumných cílů. Je jimi cíl „*intelektuální – jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání, praktický – zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity, personální – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samotného.*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, str. 63) V ideálním případě by měl výzkumník dosáhnout více cílů než jen jednoho. Zároveň by dosažení jednotlivých cílů mělo být podmíněčné pro dosažení těch dalších (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007)

Intelektuálním cílem této práce je získat větší představu o průběhu úvodu do pedagogické praxe po pregraduální přípravě. **Praktickým cílem** je především inspirovat začínající učitele, které formy profesního rozvoje jim mohou vstup do nové životní etapy zjednodušit. **Personálním cílem** je, kromě dosažení akademického titulu, získat představu o tom, co mě osobně čeká, pokud bych po ukončení studia měla jít pracovat v tomto oboru, což navazuje na praktický cíl.

HVO1: V čem by mohli být začínající učitelé lépe připraveni na učitelství? Co by se pro změnu dalo udělat? (1)

SVO1: Cítí se respondenti dostatečně připraveni na roli učitele z VŠ?

SVO2: Co by ze zpětného pohledu uvítali během studia jinak?

HVO2: Jaké jsou možnosti profesního rozvoje začínajících učitelů a jaké formy jsou pro učitele v prvních letech praxe nejpřínosnější? (2)

SVO3: Jak proběhlo uvedení do praxe?

SVO4: Jaké formy profesního rozvoje začínající učitelé nejvíce využívají?

3.2 Metoda výzkumu a sběru dat

Pro zjištění odpovědí na výzkumné otázky jsem použila rozhovor, který je metodou kvalitativního výzkumu. Rozhovor je definován jako „výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 251.) Může být strukturovaný, který obsahuje pevně dané otázky a nelze je měnit, nebo může být nestrukturovaný, u kterého je zadán jen téma, a otázky se odvíjí podle průběhu interview. Kompromisem je rozhovor polostrukturovaný, zvolený i pro tuto práci, který obsahuje několik otázek směřující k danému tématu, ale zároveň mají respondenti volnost slova a tazatel může během rozhovoru otázky přizpůsobovat průběhu. (Gavora, 2010) Tuto metodu jsem zvolila především kvůli komplexnosti odpovědí, možnosti doptání a následnému hlubšímu porozumění problematice. Vzhledem k tomu, že je rozhovor zaměřený na osobní zkušenosti, zvolila jsem tuto formu jako nejvhodnější. Každý začínající učitel má jiné zkušenosti, každá škola jinak funguje. Zároveň jsem ale potřebovala získat odpovědi na dané výzkumné otázky. Bylo tedy zapotřebí rozhovor do jisté míry korigovat, ale není v tomto případě vhodné ptát se jen na uzavřené otázky.

Rozhovory byly nahrávané, což vyžadovalo od každého respondenta souhlas s použitím nahrávky pro účely diplomové práce. Tyto audiozáznamy jsou uloženy v archivu tazatele pouze po dobu zpracovávání a analyzování dat, a po závěrečné obhajobě diplomové práce budou včetně jejich přeepsané formy smazány.

Na interview jsem tedy měla připravené okruhy otázek, s jejichž pomocí jsem byla připravena směřovat rozhovor k odpovědím, které jsem potřebovala získat. Pro hladký průběh polostrukturovaného rozhovoru je důležité, aby měl tazatel sám dostatečný přehled o tématu, jemuž se má s respondenty věnovat. Proto jsem si nejdříve během psaní úvodní části této práce zjistila více informací ohledně profesního rozvoje učitelů. Konkrétně jsem se zajímala o formy vzdělávání učitelů, jak takové aktivity mohou probíhat, v zákoníku práce jsem se dozvěděla o legislativě dalšího vzdělávání. Podle těchto informací jsem vytvářela otázky, které dle mého názoru mohly vést rozhovor k odpovědím na výzkumné otázky. Otázky ohledně pregraduální přípravy jsem vymýšlela podle vlastních zkušeností ze studia.

Během setkání jsem ale nechávala mluvit hlavně respondenty, případně jsem se jich dodatečně doptala. V případě odbočení od tématu jsem je krátce nechala dopovídat pro případ, že by mě mohli inspirovat pro další otázky směřující k získání potřebných dat. Pokaždé jsme se ale hladce vrátily zpět k obsahu rozhovoru. Po každém rozhovoru jsem reflektovala průběh, a podle něj jsem přidala či upravila otázky pro rozhovor další. Každý rozhovor tedy ve výsledku vypadal trochu jinak, ale z každého setkání jsem si odnesla odpovědi na dané výzkumné otázky. Možné odbočení od tématu rozhovoru udává Miovský (2006) jako jednu z nevýhod polostrukturovaného rozhovoru. Důležité však je nenechat se unést a vrátit se zpět k původnímu záměru setkání.

V úvodní části každého setkání jsem blíže seznámila respondenty s tématem rozhovoru, snažila jsem se navodit přátelskou atmosféru, aby nebyli nervózní, a aby jejich odpovědi mohly být co nejvíce rozsáhlé. Dotazovala jsem se na obecné informace o jejich učitelské praxi a jejich motivaci studovat učitelství.

Dále jsem se v hlavní části dotazovala na jejich pregraduální přípravu – jak se cítí připraveni z vysoké školy, na průběh pedagogických praxí během vysokoškolské přípravy a zda nyní v praxi pocítují nějaké nedostatky ze studia. Následně jsem se chtěla dozvědět, jaké mají zkušenosti s profesním rozvojem – jestli, a případně jaké využívají formy, jaké se jim nejvíce osvědčily, v neposlední řadě jsem se ptala na doporučení pro další začínající učitele, které toto náročné období čeká.

V závěrečné fázi jsme shrnuli rozhovor, respondenti dostali prostor pro doplnění svých informací pro případ, že by něco v průběhu rozhovoru zapomněli nebo by chtěli něco dodatečně vysvětlit, a ujistila jsem se, že souhlasí s nahráváním a použitím nahraného materiálu pro výzkumné účely diplomové práce. Všichni respondenti bez problému souhlasili, pouze dvě respondentky za podmínky anonymity.

Rozesílání e-mailů ředitelům základních škol s prosbou o pomoc s respondenty, a následně i rozhovory, proběhly v období dubna a května 2023. Každý rozhovor trval v rozsahu 35-52 minut. Jak je již výše zmíněno, podstatnou součástí rozhovoru byl souhlas každého z respondentů, že mohu nahrávku použít pro účely výzkumného šetření diplomové práce. S tématem rozhovoru byli respondenti

seznámeni již při prvním kontaktu, zda by byli ochotni se mého výzkumného šetření zúčastnit.

Všechny rozhovory proběhly osobně, ve většině případů jsem se za respondenty dostavila do školy, do jejich kabinetu nebo prázdné třídy, která je pro ně již přirozeným prostředím, což je důležité pro otevřenost tázaných. Dle mých očekávání se mi podařilo sehnat pouze ženy. Všechny respondentky byly mé vrstevnice, proto jsme si kromě jedné výjimky začaly tykat. Podle hladkého průběhu rozhovorů si myslím, že i tyto faktory napomohly přirozenějšímu průběhu setkání a větší otevřenosti při odpovídání.

3.3 Výzkumný soubor

Pro výzkumné šetření jsem potřebovala najít 6 respondentů – začínajících učitelů, kteří splňovali předem stanovená kritéria. Podmínkou byla tedy praxe na 1. stupni ZŠ v okrese Hradec Králové, která v době rozhovoru trvala nejdéle dva roky. Formou e-mailu jsem tedy oslovila ředitele státních i soukromých základních škol v daném okrese s prosbou, zda mají na své škole potenciální respondenty, kteří by splňovali daná kritéria, a kteří by byli ochotni podílet se na mém výzkumném šetření. Využila jsem tedy kriteriální vzorkování, tedy výběr vzorku podle daných kritérií. (Hendl, 2016)

Z odeslaných 38 e-mailů se mi ze 3 adres vrátilo, z důvodu již neexistujícího kontaktu. Ze zbylých jsem dostala 7 odpovědí, z nichž jen 2 byly s kontaktem na potenciální respondenty. Jednu respondentku jsem získala přes známou, další jsem získala díky metodě sněhové koule. Jinými slovy jsem poprosila již domluvené respondentky o kontakty na další začínající učitele, kteří splňují i zbylá předem daná kritéria. Následně jsem je kontaktovala pomocí sociálních sítí. Z kontaktovaných potenciálních respondentů byli všichni ochotni vypomoci, s některými byl však problém v dohodnutí termínu.

V další podkapitole sepisuji základní reálné informace o respondentech, pro lepší orientaci ve výsledcích výzkumu. Veškerá vlastní jména, včetně jmen respondentů a názvů základních škol, jsou totiž z důvodu anonymity změněna, což měly dvě respondentky podmínkou pro jejich souhlas s nahráváním. Jak již bylo zmíněno, pro výzkumné šetření se mi podařilo sehnat pouze ženy. Všechny respondentky

vyučují na plně organizované, státní škole. Charakteristiky byly zpětně doplňovány po proběhnutí rozhovorů.

3.3.1 Respondent č. 1

Prvním respondentem byla Aneta, která učí na škole A. V momentě rozhovoru končila druhý rok praxe jako učitelka, v té době páté třídy. Vystudovala střední pedagogické lyceum a následně studovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, při jehož posledním ročníku již začala pracovat. Od prvního roku praxe jí bylo přiděleno třídnictví a díky vystudovanému modulu Speciální pedagogika na škole působí zároveň jako speciální pedagožka.

U Anety mě zaujala její pozitivita, ve všem viděla samé přínosy a cítila jsem z ní, jak má práci učitelky ráda. Byla otevřená, povídací, a mluvila převážně sama, aniž bych se jí musela více doptávat. Oproti době, kdy jsem s ní absolvovala několik předmětů během vysokoškolského studia, se mi nyní zdála pro tuto profesi motivovanější.

3.3.2 Respondent č. 2

Druhou respondentkou je Barbora. Působí druhým rokem na škole B. Vystudovala bakalářské studium v oboru Ruský jazyk a Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání, následně šla studovat navazující magisterské studium, které dostudovává. Stejně tak dokončuje vzdělání v rámci Celoživotního studia zaměřený na Anglický jazyk. Není třídní učitelkou a vyučuje ruský a anglický jazyk průřezově na 1. i 2. stupni Základní školy B.

S Barbarou jsem se dopředu neznala, naše komunikace probíhala pouze přes e-mail. Ačkoliv jsem jí k rozhovoru nemusela nijak přemlouvat a ochotně mi nabídla svoji účast v šetření, v průběhu rozhovoru jsem se u ní cítila spíše na obtíž. Je však možné, že jsme se například setkaly v nevhodnou dobu, kdy mohla řešit jiné záležitosti.

3.3.3 Respondent č. 3

Clara byla třetí respondentkou a učí na stejné škole jako Aneta, tedy na škole A. Pro výzkumné účely jsem jí zvolila především kvůli rozdílné době působení na stejné škole jako Aneta. Clara je úplným nováčkem mezi učiteli, v době rozhovoru měla praxi pouhých pár týdnů ve druhé třídě. Studovala Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, chystala se na poslední státní závěrečnou zkoušku k ukončení studia. Stejně

jako Aneta dostala hned od začátku třídnictví. S „její“ třídou se však seznamovala již průběžně během několika měsíců dopředu, protože absence předešlé vyučující byla plánovaná kvůli mateřské dovolené. Stejně jako Aneta má i Clara vystudovaný modul speciální pedagogiky.

Z rozhovoru s Clarou jsem měla pocit, že mě nejvíce obohatil. I přes to, že má ze všech respondentů nejkratší dobu profesní zkušenosti, zdálo se mi, že je mentálně na učitelství nejlépe naladěná. Měla jasný přehled ohledně tématu, i když zatím nemohla kvůli nedostatku času a prostoru přispět svými osobními zkušenostmi.

3.3.4 Respondent č. 4

Diana je čtvrtou respondentkou, končí druhý rok své učitelské praxe na škole. Na starost má 5. třídu a na další školní rok se chystá na třídu první. Zároveň vyučuje anglický jazyk v dalších třídách. Stejně jako Aneta a Clara vstoupila do praxe hned s funkcí třídní učitelky. Vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Diana byla velmi otevřená. Díky její upovídanosti se častěji dostávala mimo klíčová témata, ale vždy jsme se bez problému dostaly zpět k tazatelským otázkám. Při tomto setkání jsem byla překvapená, jak byla ochotná s pomocí nalezení dalších respondentek.

3.3.5 Respondent č. 5

Na stejné škole jako Diana, tedy na škole C, působí jako učitelka prvního stupně i Eliška, která ukončuje první rok své praxe. I Eliška je od první chvíle třídní učitelkou, konkrétně 2. třídy. K tomu vyučuje v dalších třídách prvního stupně tělesnou výchovu, hudební výchovu a pracovní činnosti. Vystudovala stejný obor jako Aneta, Clara i Diana.

Eliška sice končila první rok profesního života učitele, ale působila na mě, jako by byla na škole úplný nováček. Často moc nevěděla, co odpovědět, když odpovídala, byla často sama zmatená a nedokázala některé věci skoro vysvětlit. Měla jsem z ní dojem, že stále něco neví. S Eliškou jsem se ale předem neznala, mohla hrát roli nervozita.

3.3.6 Respondent č. 6

Šestou a poslední respondentkou je Františka, která učí na škole D. Má vystudovanou Střední školu pedagogickou v Litomyšli. Pro vysokoškolské studium

si zvolila stejný obor jako většina předchozích respondentek, a to Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Kromě základní školy se věnuje výuce ještě na základní umělecké škole. V době rozhovoru končila svůj druhý rok jako učitelka, jako třídní vedla svou třídu druháků a učila je od první třídy.

Františka mě dopředu upozorňovala na nedostatek jejího volného času, za celý pracovní týden měla jen jednu hodinu volna, kdy mohla absolvovat rozhovor se mnou. Kvůli tomu jsem se trochu bála, že rozhovor takzvaně „odbude“ a půjde za dalšími povinnostmi. Opak byl však pravdou, rozhovor byl příjemný, neuspěchaný, respondentka byla otevřená, a stejně jako z Anety nebo Clary jsem z ní cítila radost z učitelské profese a její nadšení.

3.4 Analýza rozhovorů

Jak Švaříček (2007) uvádí, *„zcela nezbytné pro jakoukoli práci s daty je přesný přepis nahrávek rozhovorů. ... Co nejpřesnější přepis vede k tomu, aby si badatel byl schopen vzpomenout na intonaci účastníka rozhovoru, na jeho zámlky či ironii v hlase.“* (str. 41)

Proto jsem si veškeré nahrané rozhovory nejprve přepsala do textové podoby. Jak již bylo avizováno, veškerá vlastní jména jsem v textové podobě rozhovoru změnila z důvodu anonymity.

Při studiu možností analýzy textu jsem si k analýze zvolila metodu otevřeného kódování, která je hojně využívána nejen kvůli své účinnosti, ale především svým způsobem jednoduchosti. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 211)

Pro přehlednost a časovou náročnost jsem začala s kódováním ihned po přepsání prvního rozhovoru, aniž bych měla další rozhovory přepsané, nebo dokonce absolvované. Veškerou analýzu a kódování jsem prováděla ručně, ačkoliv existují softwary, které umí vytvořit seznam kódů současně při kódování. (Šed'ová, 2007)

Jako první jsem si souvislý text rozhovoru rozdělila na úseky podle tématu, o kterém jsme v dané části rozhovoru mluvili. V těchto útvarech jsem si vyznačila důležité jednotky, většinou slova či krátké věty, které souvisí s hledanými odpověďmi na výzkumné otázky. Těm jsem přidělila krátké kódy, které vystihují jejich hloubkovou podstatu. Následně jsem sepsala seznam kódů, a díky očíslování každého jednotlivého řádku jsem tak mohla přiřazovat ke kódům umístění výroků se stejným kódováním ve všech rozhovorech.

Technikou „vyložení karet“ jsem ze vzniklých kategorií kódů utvořila jakýsi celistvý text, který přetlumočí výsledky zjištěné pomocí rozhovorů. *„Není přítomné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie, které jsme vytvořili – můžeme si vybrat jen některé z nich, a to podle toho, do jaké míry se vztahují k naší výzkumné otázce. Všechny kategorie, které zahrneme do analýzy tohoto stupně, spolu musí být nějakým způsobem spjaté.“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 227)

3.5 Etické aspekty realizovaného výzkumného šetření

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) je pro výzkumné šetření důležitý souhlas zúčastněných respondentů. Před každým rozhovorem jsem tedy respondenty seznámila s tématem rozhovoru, včetně skutečnosti, že má být rozhovor nahráván. Optala jsem se jich tedy rovnou, zda budou souhlasit s nahráváním a s použitím získaných informací pro účely závěrečné práce. Po jejich odsouhlasení a následném zapnutí záznamníku jsme se jich zeptala ještě jednou, aby byl jejich souhlas zaznamenaný. Stejně tak jsem ještě jednou poprosila o souhlas na závěr rozhovorů. Vzhledem k povaze rozhovorů, kdy jsem se ptala pouze na jejich osobní zkušenosti a žádné citlivé otázky, souhlasily s nahráváním všechny respondentky na začátku i konci rozhovoru. Dvě však měly podmínku, že budou údaje anonymní, což je samozřejmostí. Jejich osobní údaje, konkrétně jejich jména a názvy a sídla škol jsou tedy v analýze a závěru pozměněny. K orientaci v textu slouží výše popsaná charakteristika každé respondentky v kapitole 3.4.

3.6 Limity výzkumného šetření

Jedním z faktorů, které mohly ovlivnit průběh výzkumného šetření byl ten fakt, že z odeslaných 38 e-mailů s prosbou o kontakty na potenciální respondenty se mi vrátilo jen 7 odpovědí, z toho pouze 2 s kontaktem na nějakého zaměstnance školy,

který splňoval daná kritéria. Neměla jsem tedy dostatek kontaktů a ze začátku procesu hledání respondentů to značně komplikovalo šetření.

Pro hladší průběh rozhovorů jsem preferovala osobní setkání, pokud by nebyly respondentky vyloženě proti, což nebyla žádná. Naopak všechny uvítaly, že jsem za nimi přijela či přišla osobně. Nicméně jsem v celém procesu plánování rozhovorů byla v kontaktu i s jinými začínajícími učitelkami, se kterými byl problém nalézt společný termín pro setkání, což považuji také za jeden z limitů. V období mého kontaktování začaly totiž výjezdy na školy v přírodě a další školní aktivity. Nezbývala by tedy jiná možnost než počkat po jejich návratu nebo uskutečnit rozhovor telefonicky nebo online přes webové rozhraní. Tomu jsem se však chtěla v rámci možností vyvarovat z důvodu primárně svého nekomfortu. Proto jsem nejdříve zkoušela shánět další respondentky, se kterými bychom si časově vyhovovaly, což se podařilo i díky již získaným respondentkám.

S tím souvisí i další limit, a tím bylo více zdravotních komplikací v rodině. Tehdy jsem musela průběh šetření výrazně přizpůsobit podle možností hlídání pro mého syna, který byl navíc neustále nemocný, a nemohl tudíž chodit do školky. Byla jsem tedy časově omezená pro uskutečnění rozhovorů, abych mohla za respondentky dojet osobně podle jejich možností, dokud jsem měla možnosti hlídání. Bez tohoto limitu bych se pravděpodobně snažila o nalezení více vhodných respondentů.

Limitem spíše pro výsledky šetření, byla epidemiologická opatření z důvodu šíření onemocnění Covid-19, právě během studia zvolených respondentů, nebo již během jejich zaměstnání. Situace ohledně tohoto onemocnění výrazně omezila výuku na všech školách, proto mohou být i výsledky zkreslené

4 Výsledky výzkumného šetření

Po hloubkové analýze textové formy rozhovorů mi z kódů vzešly 4 hlavní oblasti, které obsahují odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky. Jednu kategorii jsem ještě navíc rozdělila na dvě podkategorie. Jde o kategorii Hodnocení pregraduální přípravy, kde jsem od respondentek získala dva typy odpovědí, a to pozitivní a negativní. Myslím, že v tomto případě je vhodné vytvořit pro každý typ odpovědi jednu kategorii samostatně. Na závěr vznikla jedna kategorie, ve které shrnuji doporučení respondentů pro další začínající učitele, co jim osobně nejvíce pomohlo nebo usnadnilo jejich pedagogické začátky.

Vzhledem k tomu, že výběr respondentů byl náhodný, a respondentky byly z různých škol s různými podmínkami, dalo se očekávat, že nebudou všechny odpovědi ohledně profesního rozvoje stejné. Na druhou stranu se výzkumné šetření realizovalo v okrese Hradec Králové, z čehož bylo předpokládáno, ačkoliv to nebylo podmínkou pro účast na výzkumném šetření, že zvolené začínající učitelky budou absolventky pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. V první části výsledných kategorií se tedy můžou respondentky více shodovat než v části druhé.

Níže důkladněji představuji výsledky jednotlivých kategorií, které vznikly na základě analýzy přepsaných rozhovorů.

4.1 Hodnocení pregraduální přípravy

Protože prvním krokem k získání potřebného vzdělání pro učitelství je ukončení vysokoškolského studia, naše rozhovory se věnovaly z velké části tomuto tématu. Pět respondentek ze šesti vystudovalo stejný obor, a to pětiletý magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Jedna z respondentek – Barbora – vystudovala jiný obor. I přes většinovou shodu vysokoškolského studia se některé výsledky našich rozhovorů trochu liší.

4.1.1 Největší přínos studia

Ačkoliv se **Barbora** necítí z vysokoškolského studia dostatečně připravená, vychvaluje si například vyučujícího na didaktiku Ruského jazyka, který se jako jeden z mála věnoval kromě vědomostí i jejich praktickému využití ze strany studentů – budoucích učitelů. *„Oceňuji asi na ruštině našeho didaktika, protože on nám dával hodně praktických věcí, programy, s kterými můžeme pracovat. A vlastně v tom posledním roce magisterským, tam jsme zkoušeli před ním i odučit*

Takže ten se nás snažil nějakým způsobem směřovat. “ Smutnou skutečností je to, že jsem se od Barbory jinou pozitivní reflexi studia nedozvěděla.

Aneta ráda vzpomíná na hodiny literatury, chválí si využití náplně předmětu ve výuce. Rady a aktivity z tohoto předmětu využívá doteď především v souvislosti se čtenářskými deníky, protože sama měla nejen ke státním závěrečným zkouškám několik dětských knih číst. Pozitivum studia dále vidí ve výuce hudební výchovy, hlavně v nauce na klavír. Ze studia také využívá nauku o hlasové hygieně, ráda by čerpala inspiraci i z praktických úkolů, které při předmětech hudební výchovy zpracovávali, ale kvůli nevyhovujícímu prostoru ve třídě v kombinaci s početnou třídou se k tomu zatím pořádně nedostala. Sama ale přiznává, že v hudební výchově vidí pozitiva i negativa. Dále byla **Aneta** ráda za hodiny psychologie, kdy měla možnost trochu nahlédnout do psychiky dětí a jejich vnímání světa. Obecně si chválí předměty, které byly více zaměřené prakticky než teoreticky. *„Nebo jsme vlastně měli i předmět se super paní učitelkou, která je taky školní psychologka, a ta nám taky ukázala nějaký situace. Tak to bylo dobré, cokoliv do praxe bylo dobré.“*

Pro **Claru** jsou stále inspirující někteří učitelé z fakulty. *„Těch inspirujících lidí tam bylo víc, i během těch praxí. Není to tak, že můžu říct „tohle nás naučili“ nebo „přesně vám, jak to použít“. Je to spíš o tom, že během těch praxí jsem viděla, že tam vytvářeli nějaké návyky.“* Nejvíce jsem ale z **Clary** pocítovala, že je nadšená z průběhu praxí, z fakultních učitelů a celkově z toho, že jí studium připravilo na proces vyučování. I přes to, že by stejně jako zatím předchozí dvě respondentky souhlasila s více hodinami praktické výuky, připadá si didakticky připravená určitě v českém jazyce i v matematice, ostatně ve všech předmětech pocítuje, že základ didaktiky jí studium přineslo a připadá si, že ve většině situací ví, jak téma z didaktického hlediska pojmout. Vyzdvihuje například i to, že z vysoké školy přibližně ví, jak žáky motivovat, jak vést hodinu, jak pracovat s jejich vnitřní motivací a na kolik používat motivaci vnější.

V neposlední řadě **Clara** kladně hodnotí přípravu studentů ohledně digitální gramotnosti. Což svým způsobem dokazuje i blesková využitelnost ICT v průběhu online výuky v rámci praxí.

Diana i **Eliška** si celkově chválily průběh praxí. **Diana** pociťuje největší přínos v tom, že ví, jak má vypadat struktura hodiny, co všechno má hodina mít nebo se naopak nehodí. Nejvíce to oceňuje v hodinách tělesné výchovy, kterou sice aktuálně neučí, ale suplovat ji může vždycky a tyto vědomosti zcela jistě uplatní.

Dále z průběhu studia nejvíce vyzdvihuje výuku literatury a její vyučující, která dokázala připravit na závěrečné zkoušky. Její hodiny byly prakticky zaměřené na studentovo budoucí působení na základní škole a **Diana** potvrzuje, že z tohoto předmětu inspiraci hodně čerpá.

Trochu netradičně měla na **Dianu** velký pozitivní vliv vyučující na housle, a druhá vyučující též z hudební katedry, která vyučovala několik předmětů v oblasti hudební výchovy. Obě tyto vyučující patřily alespoň v mém ročníku spíše mezi ty méně oblíbené. Shodly jsme se s **Dianou** však na tom, že jsou tyto vyučující v jejich oboru profesionálové, a kdo se chce hudební výchově v praxi věnovat, měl by z jejich hodin čerpat více než dost, protože prodat tyto vědomosti velmi dobře umí.

Zajímavé uvědomění přinesla do tohoto rozhovoru opět **Diana**, při otázce, zda by některý z předmětů během studia například vynechala, z důvodu zbytečnosti. *„Já nevím, jestli mě přijde něco zbytečného, protože já jsem si vždycky jako nějak rozšířila obzor. Přišly mi teda nesmyslné požadavky některé. Ale jinak si myslím, že jsem se vždy něco dozvěděla, i když to nebylo k tomu. Alespoň jsem tím osobně rostla.“* Dá se tedy říct, že **Diana** celé studium minimálně osobně rostla, protože se neustále dozvídala něco nového a rozšiřovala si obzory.

Pro **Elišku**, stejně jako pro **Claru**, byla nejvíce inspirující vyučující předmětu, který byl zaměřený na využití ICT ve výuce. Doteď v hodinách využívá různé aplikace a programy, se kterými se v tomto předmětu na vysoké škole setkala. Stejně jako **Aneta** a **Diana** jmenovala též vyučující na hodiny dětské literatury, ze stejných důvodů. V přínosech studia padla ještě jména dvou vyučujících na některé předměty v rámci tělesné výchovy, jinak v této oblasti nebyla příliš komunikativní.

I když **Františka** momentálně nevyučuje tělesnou výchovu, ráda vzpomíná na hodiny tělesné výchovy, obecně se všemi vyučujícími. Byly to podle ní jedny z nejpřínosnějších hodin, které mají v následující praxi uplatnění. *„Nevím, u koho jsme dělali ten zásobník her, ale to je to, co využíváš. Nebo paní učitelka XY (jméno vyučující), s námi dělala dětskou jógu, a já od ní měla na tenhle předmět kartičky.“*

Stejně jako **Aneta**, **Diana** a **Eliška** vyzdvihuje i hodiny literatury se stejnou vyučující. Často ještě Františka vzpomíná na hodiny s vyučující, se kterou měli zkoušet situace z prostředí základní školy. *„Ještě jsem si vzpomněla na XZ (jméno vyučující), protože od ní mám taky hodně zážitků. Třeba když jsme si hráli na děti a ona nám naschvál dělala ty problémy, tak mi to přijde, že mi to ty děti také dělají teď naschvál. Na ni si často vzpomenu, když oni čtou a já si říkám „Ježišmarja“. Ta mi tak hodně dala.“*

Kromě konkrétních učitelů hodnotí **Františka** přínos studia v tom, jak jsou důležité přípravy na hodinu. Ačkoliv už si je nepíše natolik detailně jako během studia, ví, že je důležité na hodinu se připravit. Jak má vůbec hodina vypadat a na co při výuce nezapomenout. *„Rozhodně mi dala (škola), že ty přípravy jsou důležité, ale já už si je nosím v hlavě. Že mám prostě nějakou strukturu té hodiny. Prostě ta motivace na začátek, že má být ta hlavní část, oddechová část. Že máš hodnotit tu hodinu na konci. To mi určitě dala ta VŠ.“*

Přínos VŠ vidí Františka i v tom, že při hospitacích není nervózní, bere tyto kontroly jako běžnou věc, a nijak se kvůli nim nestresuje, protože na praxe během studia chodili didaktici do jejich hodin také, čímž si na přítomnost někoho „cizího“ zvykla. Více o tomto rozepisují v kapitole 4.4.2.

4.1.2 Nedostatky z průběhu studia

Barbora, tedy jediná respondentka absolventka jiného oboru, pregraduální přípravu z hlediska didaktiky nehodnotí zcela pozitivně. Podle ní byla výuka zaměřená více teoreticky než prakticky, zaměřeno na výuku: „*Oni nám dali znalosti, takže kdybych šla učit, tak na to budu mít znalosti. Ale jakoby nebudu mít způsob, jak to předat. Vlastně poradit, jak to dětem vysvětlit, jak tu vysokoškolskou látku vlastně vzít a nějakým způsobem ji podat, tak to si budu muset sama vymyslet.*“ Zároveň zmínila, že při studiu zažila některé předměty, které jsou pro ni v učitelské praxi zbytečné a nic z nich nevyužívá. „*(konkretizováno na Ruský jazyk) Vědět, že nějaký znak vznikl tak a tak, ... je pro mě zbytečná informace, Pro mě je podstatný, abych uměla dětem vysvětlit, proč se píše ve kterých, proč tam ten znak je. Protože tam je. To je jakoby spousta věcí, které kdyby nahradili těmi praktickými, tak by to bylo asi lepší.*“ V závěru **Barbora** dodala, že je pro učitele spousta naučených vědomostí zbytečná, a ocenila by více didaktické přípravy a praktické výuky.

Aneta, která studovala Učitelství pro 1. stupeň ZŠ byla se studiem spokojená, avšak na ní bylo hodně předmětů, které pro ni neměly praktický význam, dokud nešla učit do reálného prostředí školy. „*Zpětně vidím to, že už bylo hodně předmětů, a já pořád neviděla tu propojenost. ... Bojovala jsem sama se sebou u předmětů, kde jsem cítila, že to nevyužiji, ale že je to nutné, tak to zvládnou.*“ Problém nevidí jen ve „zbytečnosti“ předmětů, ale například na gramatiku v českém jazyce se necítí připravena z didaktického hlediska. „*Oni nás na té vysoké škole učili zase jaké máme slovní druhy, a to už je zase ta teorie, jakou já už jsem se tolikrát učila. Takže z češtiny já si nepřipadala vůbec připravená z té gramatiky.*“ Čímž se částečně ztotožňuje s názorem Barbory, ačkoliv obě studovaly jiný obor. Obě si myslí, že studium bylo zaměřené až moc na znalosti, ale dostatečně se nedozvěděli, jak tyto vědomosti předat žákům.

Stejně tak z matematiky se necítla připravená. Výuka byla sice koncipována zajímavě, ale didaktické pomůcky, které na hodinách vyráběli, jsou nereálné pro velkou třídu jako má **Aneta**. Jedním z důvodů je i časová náročnost přípravy pomůcek pro tolik dětí.

Při průběžných praxích během čtvrtého ročníku navíc **Aneta** postrádala nějaký pravidelný čas na zpětnou vazbu, reflexi vyučovaných hodin. „*Já si pamatuji, jak jsem po té praxi strašně spěchala na nějaký další předmět. A ta paní učitelka to nechápala, protože to se mnou chtěla ještě probrat.*“ Ocenila by také více praxí již od 1. ročníku VŠ.

Je zřejmé, že studium **Clary** velmi ovlivnila situace ohledně onemocnění Covid-19. Chybí jí zkušenosti z praktické výuky na školách, ale pocítuje nedostatky i z průběhu studia. Například v rámci sociální či školní psychologie pocítovala velký přínos během čtyř týdnů, kdy výuka standartně probíhala. Online pak výuka nebyla tak kvalitní jako prezenčně. Chybí jí například probraných více kazuistik a konkrétních případů, a tím jakási inspirace, jak řešit konkrétní problémy v reálných situacích. Stejně tak přišla o prezenční výuku didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. V případě, že by měla učit v první třídě, nebyla by si jistá, jak to správně žáky učit. „*Pokud bych měla učit tou genetickou metodou, tak tam si upřímně jako nejsem jistá v kramflecích, že to udělám správně.* Nicméně to jsou však faktory, které jsou fakultou neovlivnitelné.

Co by **Clara** ocenila z toho, co by mohla fakulta ovlivnit, je větší zapojení simulace krizových situací, ať už v rámci samostatného předmětu, nebo zakomponování do některého stávajícího, který budoucí učitelé tolik nepotřebují. Čili zařadit více konkrétních případů žáků s určitými specifiky, například od učitelů, kteří s tímto mají zkušenosti. „*Co je třeba pro mě aktuálně problematické, tak to jsou jakoby situace, kdy mám děti s určitými specifiky. Dejme tomu, když má dítě záchvat vzteku. Co dělat, nacvičit ty situace, co dělat, když ti dítě jde do záchvatu vzteku a kdy hází věcmi, hází židli, hází batohem, kope do batohu.*“ To všechno jsou projevy žáků, které má **Clara** ve své třídě a občas neví, jak s nimi zacházet. Stejně tak více obeznámit studenty s možnými situacemi s rodiči by podle **Clary** nebylo od věci.

Diana v kontextu s tímto tématem začala vyprávět o kázeňských problémech se žáky, dokonce i s rodičem, a přiznala, že v některých situacích neví, co má dělat. Souzněla tudíž s nápadem **Clary**, která by ocenila více se věnovat krizovým situacím se žáky i rodiči, například během nějakého již vyučovaného předmětu. Matně si vzpomínala, že dokonce pár takových modelových situací možná v rámci některého předmětu zkoušeli, ale nebrali to příliš vážně. Sama si tedy není jistá,

jestli je na to vůbec možné budoucí učitele připravit v rámci studia VŠ. Zároveň jí chybí větší příprava na výuku v první třídě, respektive spíše na skok z páté třídy do té první.

Eliška negativně hodnotila pouze výuku předmětu, kde tvořili projekt. Více si však nemohla vzpomenout. Kromě toho, že by chtěla být více připravená na výuku v první třídě se ani v této oblasti dostatečně nerozpovídala.

Františce chybělo více praktické výuky, ráda by si vyzkoušela i více škol. Na otázku, zda se cítí dostatečně připravena na učení na plný úvazek odpověděla, že se připravena spíše necítí. Chybí jí například více znalostí, jak má co naučit nebo vysvětlit. Opakovaně si nevěděla rady hlavně v první v třídě, kdy měla například problém ve čtení s více dětmi třídy, a sama nevěděla proč. „*Tohle mi třeba chybělo, že nám to nevysvětlili, proč se tohle děje a tak.*“ Má tedy stejný námět jako **Eliška**, a to větší zaměření na výuku konkrétně v první třídě, kdy je ten způsob výuky opravdu trochu více specifický než v dalších ročnících. Řešení vidí právě v tom větším množství praxí, hlavně v tomto ročníku.

S větším množstvím praxí souvisí i to, že by měli být studenti při praxi aktivnější, nejen pasivně koukat na výuku, ale i dříve vyučovat. Podle **Františky** byl první a druhý ročník až moc zaměřený na znalosti studentů, ale raději by hned začala s didaktikou a výukou. „*Nevím, mně přišlo, že třeba prvák a druhák, že se učím něco, čím opakuji střední školu, co bylo k maturitě. Já v tu dobu ještě ani nevěděla, jestli to chci vlastně studovat, protože jsme tam dělali věci, které jsou pro praxi zbytečné.*“ Hlavně matematiku hodnotí v prvních letech studia jako zbytečnou, protože náplň těchto předmětů vůbec nepatří na první stupeň ZŠ. „*Chci se naučit práci s těmi dětmi. Jak jim to vysvětlit. Nechci se tady učit, nechci tady opakovat nějaké kvadratické rovnice složité, když tam ani nejsou.*“

Nevhodný jí přišel předmět výtvarné výchovy, kde si v jejím věku vyráběla z papíru. Pokud taková náplň předmětu musí na této škole být, přesunula by ho alespoň do prvního ročníku. Náměty na takové aktivity se však v dnešní době dají najít kdekoli kolem nás.

4.2 Praxe během studia

Tato podkapitola úzce souvisí s přechozími podkapitolami 4.1.1 a 4.1.2, nicméně je tak obsáhlá, že je vhodnější jí vymezit vlastní kategorií.

Kromě obecné vysokoškolské přípravy **Barbora** není spokojena ani s množstvím praxí. V rámci bakalářského studia měla pedagogických praxí minimálně, a i během navazujícího magisterského jich bylo velmi pomálu. Výuka na školách soustavně probíhá až v závěru tohoto celkem pětiletého studia a fakulty neberou průběh praxe dostatečně vážně. *„Asistentská praxe, kdy vlastně ani ti učitelé kteří jsou nasmlouvání ze školy, protože to byla organizovaná praxe, tak ti učitelé o vás ani nestojí, abyste se jim tam motali.“* Učitelé berou pod svá křídla studenty se slovy *„My vám to napíšeme, posadte se tady a kdyžtak si to dovymyslete.“*

V závěru studia měla **Barbora** absolvovat přibližně měsíční souvislou praxi, kde měla odučit 24 hodin z každého studovaného předmětu. Tuto praxi hodnotí jako nejpřínosnější z celého studia. *„Vlastně ta praxe, kdy jdete učit a sedí vám za zády učitel, tak nevíte, jestli ty děti zvládáte, protože jste tam vy a je hodina zajímavá, nebo jestli tam sedí v klidu a poslouchají, protože tam za nimi sedí prostě ten vyučující, který by je sežral. Takže asi ta praxe samotná prostě byla nejvíc no.“*

Důležitou součástí studentských praxí je i pedagogický deník, který však **Barbora** odevzdávala jen k zápočtu, aniž by za něj dostala jakoukoliv zpětnou vazbu. *„Chybělo mi na VŠ nějaké to zhodnocení od didaktiků, třeba po přečtení pedagogického deníku. ... Vlastně jsme odevzdali deník a dostali jsme zápočet. A nic.“*

Pro **Anetu** byly zásadní praxe ve čtvrtém ročníku, které ji takzvaně nakoply k tomu, že si správně vybrala obor. Praxe byla průběžná, studenti docházeli na fakultní školy pravidelně během semestru na jeden den v týdnu. Jejich úkolem bylo odučit několik samostatných hodin, případně ve dvojici s druhou docházející studentkou. Kromě nedostatku prostoru na zpětnou vazbu, viz kap. 4.1.2 si **Aneta** myslí, že je praxí během studia málo. Stejně tak by zpětně ráda prošla při praxích všechny ročníky prvního stupně. S tím souvisí i to, že by ocenila více praxí během studia, například přidat praktickou výuku již od 1. ročníku studia VŠ. *„V rámci jednoho předmětu jsme museli jít na první týden do první třídy vyzkoušet si tu novotu, ale*

vlastně já další třídy vůbec nezažila. A já jsem potom dostala třetí třídu, a tu jsem opravdu měla z fleku, nikdy jsem na praxi v té třídě nebyla.“

Na průběh praxí však vzpomíná **Aneta** spíše pozitivně, o svých fakultních učitelích, kteří ji při praxích vedli, mluví jako o inspirujících. Hlavně se tyto reference týkaly práce s hlasem a důslednosti ve třídě. Ocenila by však více praxí hned od prvního ročníku studia. *„Oni nám říkali, že nejdřív nás to přeci musí naučit a pak až můžeme jít učit. Tady s tím já jako nesouhlasím. Prostě to je tak specifický obor, že opravdu se to ten člověk naučí, když si to zkusí a když se třeba radí s někým z praxe.“*

Další respondentkou byla **Clara**, která studovala stejný obor na stejné škole jako **Aneta**. Protože své studium teprve dokončuje, pamatovala si relativně přesně, jak její pedagogické praxe během celého studia probíhaly. V průběhu její pregraduální přípravy se praxe dvakrát zkomplikovaly opatřením kvůli šíření pandemie v tehdejší době. Navíc jeden semestr vyjela na studijní program v rámci Erasmu, takže její praxe během studia byly trochu specifické.

Nicméně **Claru** ani tak nic neodradilo, dokonce si již od druhých praxí plnila více aktivit, než bylo potřebné k zápočtům. *„Ve druháku už jsme měli nějaké mikrovýstupy... ta paní učitelka, u které jsem byla, byla řekla bych na mě vstřícná, že mi dávala prostor, že jsem si mohla ty mikrovýstupy vyzkoušet.“* Hned v druhém ročníku měla příležitost odučit si celý den kvůli absenci vyučujících. Následovalo uzavření škol a online výuka, do které však nebyli studenti vpuštěni. Při další online výuce během dalšího roku už se však mohli výuky zúčastnit i touto formou, což **Clara** oceňovala především z důvodu propojení aktuálního předmětu zaměřeného na aktivity na ICT, což mohli ihned v praxi využít a obohatit tím i další učitele. *„Bylo to bezva, protože to bylo propojené s tím, že jsme tenhle předmět měli u paní XY (titul a jméno vyučujících). A to vlastně ona užívala aplikace, které my potom sami mohli využít, přijít s tím do té výuky a vnést něco nového, co třeba ty děti neznaly. Jeden den jsme se naučili a o týden později jsme to používali ve škole.“*

Stejně jako **Aneta** by si ráda vyzkoušela více praxí ve všech ročnících 1. stupně ZŠ. Je si však vědoma, že kdyby nejela na Erasmus a nemusela průběžnou praxi plnit s dvojnásobnými požadavky v jedné třídě, pravděpodobně by měla minimálně o jednu třídu zkušenost větší. Na souvislou praxi měla **Clara** domluvenou třídu starších dětí, ale kvůli předběžnému domlouvání přebírání její současné druhé třídy,

a kvůli vzájemnému zvykání, se nakonec mezi starší děti nepodívala ani v tomto případě. Opět to však bylo více z důvodů na její straně než fakulty. I tak si ale myslí, že *„kdybychom byli na praxích pět let, a kdybychom viděli každý ročník, tak by to bylo v tomhle (přípravenost na zaměstnání) velmi přínosné.“*

Díky dobrovolnému modulu speciální pedagogiky si **Clara** vyzkoušela praxi i ve speciálním školském zařízení. Celkově však množství praxí hodnotí dostatečně, i když úplně stoprocentně připravena se necítí. Není to však z důvodu nedostatku praktické výuky. *„Myslím si, že člověk na to není dostatečně připraven. Že bych si připadala stoprocentně připravená a mohla říct „hele, teď jsem dodělala školu a vím, co jako dělat ve všech situacích“, tak to není.“*

Diana měla podle jejích slov skvělé zkušenosti s učiteli i celkově s průběhem praxí. Množství praxí hodnotí jako dostatečné. Jako největší přínos praktické výuky považuje uspořádání výuky, jak by to mělo vypadat včetně didaktiky. Obecně jak má hodina vypadat, jakou má mít strukturu, například jak má být rozdělena hodina tělesné výchovy, bez toho by údajně byla ztracená.

Diana prošla během školních praxí všechny ročníky a je ráda, že načerpala zkušenosti v různých věkových kategoriích. Ale stejně jako **Eliška** si uvědomuje specifika první třídy, která jí bude čekat následující školní rok. *„Ta čtvrtá, pátá, tak už jsou nějak naučení, nějak fungujeme. Obejdu je, vidím, že to mají, jedeme dál. Kdežto v té první třídě musí umět psát a teď musíš zkontrolovat všechny. Jestli správně sedí, jestli drží dobře tužku, jak to píšou, jestli mají všechno, co potřebují na výuku a další takové věci.“* Myslí si však, že tyto zkušenosti učitel stejně musí získat během své profesní dráhy, ať má během studia dostatek praxí nebo ne.

Ačkoliv **Diana** během praxe neměla problémy, některé její spolužačky ano, například s nevyhovující paní učitelkou nebo s její formou výuky. To však **Diana** bere jako ponaučení jak pro ně, tak i pro ni samotnou, když tyto problémy slyšela. Bere to jako inspiraci, co právě nedělat nebo na co si dávat větší pozor.

Eliška během svých praxí navštěvovala nejvíce druhou a čtvrtou třídu, což teď, jakožto učitelka čtvrtáků, nevidí jako problém. Vyučuje však i pracovní činnosti v první třídě, a na tuto specifickou třídu podle ní vůbec nebyla připravena. Sice absolvovala praxi během prvního týdne školního roku, kdy mají studenti povinnost

navštívit právě první třídu, ale myslí si, že na tento ročník by měla být příprava ze strany VŠ více zaměřena, kvůli specifickým, která tato věková kategorie obnáší.

E: „*Já učím pracovky³ v první třídě. A to je něco teda. To opravdu, to jsem měla být připravena z VŠ na první třídu.*“

T: „*Co konkrétně máš pocit, že ti v té přípravě na první třídu chybí?*“

E: „*Že musím být víc trpělivá, že musím říct „udělej tohle“, „obkresli to do růžku“, a všechno komplet jim říct. Jak mám ty čtvrtáky, tak všechno беру spíš tak automaticky.*“

Kromě většího důrazu na první třídu si však **Eliška** myslí, že praxe v rámci studia byly dostatečné.

Františka měla tu výhodu, že studovala již střední školu v oboru pedagogiky. Měla tedy jistý vhled do pedagogiky už dopředu, více tušila, co by tato práce mohla obnášet. **Františka** již od první pedagogické praxe na VŠ chtěla absolvovat více hospitací, než bylo nezbytně nutné. V průběhu studia měla možnost vyjet na studijní pobyt do Vietnamu, kde měla možnost nahlédnout do místních škol, měla tedy praxi opět trochu specifickou, podobně jako **Clara**. Zpětně jí po praxích, tedy po tom, co začala učit však zamrzela jedna věc. „*Že to tak vůbec není... I učitelé z VŠ kladli důraz na to, že když máš přípravu na deset minut, tak tohle musíš jet deset minut a nesmíš to zastavit dřív, nesmíš dýl.*“ Přitom ona sama již od první třídy denní přípravy nedělá, snaží se připravovat přibližně na týden, ale více hodinu přizpůsobuje žákům a jejich naladění než minutáži přípravy. „*Když vidím, že ty děti jsou unavení, tak je prostě zvednu. Jdu si s nimi zahrát třeba nějakou hru, kterou jsem vůbec neměla připravenou.*“

Františka měla tu výhodu, že ke své oblíbené a nejvíce inspirující, nyní právě její uvádějící učitelce, mohla chodit v průběhu všech pěti let jejího studia. Navíc třída této pedagožky byla v podstatě paralelní s **Františky** studiem. Jinými slovy tato konkrétní třída nastoupila do první třídy, a současně **Františka** nastoupila do prvního ročníku VŠ. Následně si během těch pěti let mohla vyzkoušet všechny ročníky, ale pořád se stejnou vyučující, stejnou třídou, a za stejných podmínek. Je

³ Pracovní činnosti

nutno však podotknout, že některé náslechy si domlouvala sama mimo požadavky Univerzity.

Celkově praxe hodnotí **Františka** kladně. Ale opět zaznělo, jak už jsem výše psala v kapitole 4.1.2., že jí chybělo více praxe, té povinné. „*Nějaké předměty mi přišly zbytečné, a zároveň bych víc do té praxe chtěla, i třeba více škol vyzkoušet a tak.*“

4.3 Úvod do učitelství

Další oblastí, ve které bych ráda zhodnotila výsledky šetření, je Úvod do učitelství. Tedy jak probíhaly respondentů první dny učitelské praxe, kdo nebo co jim toto období usnadnilo, jak se cítili, zda se cítili dostatečně připraveni z pregraduální přípravy, kterou hodnotím v předchozích kapitolách 4.1 a 4.2.

Například **Barbora** měla dokonce zkušební hodinu, zda bude chtít na této škole vyučovat. Mohla si tedy vyzkoušet práci ve třídě, kde by případně učila, stejně tak se seznámit se školou a udělat si představu, jak by byla spokojená. Ačkoliv učitelství pro 1. stupeň nemá vystudované, zmíněnou zkušební hodinu dostala ve 3. ročníku. Ani to ji však neodradilo. *„To bylo hrozný, protože jsem nevěděla, co umí, co neumí, jak s nimi mluvit, pracovat. Ale já naštěstí tady mám dobré kolegyně, takže všechno mi řekly, co ve kterém ročníku mají ovládat.“* Nejvíce jí začátky učitelské praxe usnadnily právě kolegyně a vyhovující zázemí. **Barbora** neměla vyloženě uvádějího učitele, ale kolegyně v kabinetě fungovaly za něj.

T: „Takže je to spíše více z iniciativy vás a kolegyně?“ (více než ze strany vedení)

B: „Vlastně kolegyně, myslím si, že i ony chtěly, aby to tu fungovalo nějak dobře. Hrozně se snažily.“

Aneta ještě před oficiálním nástupem do zaměstnání měla možnost se se svou budoucí třídou seznámit během průběžných hospitací na konci předešlého školního roku. To usnadnilo následnou adaptaci její i jejich žáků. Na začátku školního roku pak dostala hned první den v zaměstnání svoji uvádějí učitelku. Ta vyučuje paralelně stejný ročník jako **Aneta**, a doteď jí se vším pomáhá. Vysvětlila jí veškerou administrativu v interním systému školy, radí si s výukou i kázeňskými problémy, a obecně se inspirují navzájem. *„Vlastně když jsem přišla, tak mi to takhle bylo řečeno, že je tu uvádějí učitel. A vlastně do teďka, ta XY (jméno uvádějí učitelky) se o mě zajímá furt stejně, a od začátku opravdu ve všem poradí.“*

O této uvádějí učitelce mluvila **Aneta** průběžně během celého rozhovoru, ačkoliv jsem se na ni zpočátku ani neptala. Bylo vidět, že je jí opravdovou inspirací a pomocnou rukou. Dodala však, že jsou obě rády, když se role obrátí, a ukáže své uvádějí učitelce i **Aneta** něco nového. *„Na spoustě věcech se domlouváme společně. Tak jsme si třeba řekly, že bychom mohly dětem doporučit pár knížek a*

spolu jsme je vybraly a daly je oběma třídám. Já to vidím, že když si spolu sedneme a něco vymyslíme spolu, a vlastně obě to použijeme, že to ohromně ušetří čas. Já mám třeba nějaký materiál, a tak ho můžu automaticky tisknout dvakrát, a to stejný obráceně.“

Jak jsem již psala v předchozí kapitole 4.2, **Clara** se se svojí současnou druhou třídou seznamovala už několik měsíců dopředu. Během ledna a února u nich absolvovala povinnou souvislou praxi v rámci fakulty, a následně do této třídy docházela po dobu přibližně jednoho měsíce jednou týdně na další hospitace a výuku do té doby, než jejich původní třídní paní učitelka odešla na mateřskou dovolenou. Od té doby převzala třídu na plno **Clara**.

Její nástup do zaměstnání byl tedy trochu specifický, neměla typicky uvádějícího učitele, ale její předchůdkyně jí vše potřebné a neznámé stihla ukázat a naučit. Největší část úvodu byl tedy na ní. Následně jí ale i tak byla stanovena uvádějící učitelka, která nastoupila sice po mateřské, ale už před ní na škole působila, takže jak to tam funguje znala. A jako jediná neměla třídnictví, pravděpodobně proto byla jako uvádějící učitelka zvolena právě ona. Nicméně role se zhostila výborně a **Clara** její funkci oceňuje. *„Vlastně mi teďka pomáhá víc, když si jí řeknu, něco hledám, nebo nevím, kde to najít ve školním systému. Spíš to jsou takové víc technické věci.“*

Diana se svěřila, že dokud nepodepsala pracovní smlouvu, nevěděla zatím, jakou třídu jí vedení svěří, natož za jakých podmínek. Až po podpisu smlouvy ji upozornili na problémového žáka, kterého ve třídě bude mít. Bylo jí ale řečeno, že dostane uvádějícího učitele, a ať se v případě problémů a nejasností ptá. Sama přiznává, že *„všechno potřebuje zvládnout sama a dělalo jí dost problém se na cokoliv zeptat.“* Čemuž jí tato praxe hodně naučila, že se ptát zkrátka musí. Z její uvádějící učitelky ale neměla pocit, že by jí chtěla vyloženě pomáhat. *„Když jsem si třeba nevěděla rady s nějakou kázeňskou věcí, tak jsem za ní přišla a vybavuji si tuhle větu: „Já nevím, já tohle ve své třídě řešit nemusím.“* Takže ve výsledku hledala podporu a rady více u jiných kolegů než u své uvádějící učitelky, která sice měla vzhledem k dlouhé pedagogické praxi mnoho zkušeností, ochotná však moc nebyla.

Eliška, která vyučuje na stejné škole jako **Diana**, tedy na škole C, nevzpomíná na svůj úvod do zaměstnání o moc lépe. Přímou hodnotí její začátek jako „hrozný“. Nejvíce vzpomíná na to, že jí předhodili hodně papírů a desek a nikdo jí k tomu nic neřekl. Oproti **Dianě** ale hodnotí svojí uvádějí učitelku jako fungující a když něco **Eliška** potřebuje, je ochotna jí pomoci. Problémem však je, že má kabinet o patro níž, takže více využívá pomoc kolegyň, které jsou s ní na patře nebo přímo v kabinetě. Její další výhodou oproti **Dianě** byl fakt, že nebyla jako nováček na škole jediná, ale byli tři. Mohli si tedy radit mezi sebou, protože „byli na stejné koleji“ a měli tím bližší vztah. Hodně jí pomáhala právě i **Diana**, která na škole působí o rok déle, takže některé věci už znala. Na začátek ale vzpomíná se slovy: „Ze začátku to bylo hrozný, jsem říkala, že tady tu práci přeci dělat nemůžu. To prostě nezvládnou.“

Poslední respondentkou byla **Františka** ze školy D. Oproti škole C, kde působí **Diana** a **Eliška**, probíhá úvod začínajících učitelů zase o něco lépe a příjemněji. I **Františka** dostala zavádějí učitelku, a dokonce to byl důvod, proč si pro svoje zaměstnání vybrala právě tuto školu. „Já tady na té škole učit nechtěla... Ale dostala jsem nabídku, že dostanu uvádějí učitelku, a to byl můj největší vzor, který prostě mám, a ještě k tomu bychom jeli paralelku.“ Kromě toho, že je tato učitelka pro **Františku** vzorem, chodí si k ní pro radu ohledně čehokoliv – jaké sešity používá, co by doporučila za postup, za aktivitu, nebo jaké používá internetové stránky. Hodně kolegy informuje o různých školních i mimoškolních akcích, které by se jim mohly do výuky hodit. **Františce** poskytuje i materiály pro výuku, což jí hodně usnadňuje práci i čas s přípravou. „Za mě je ta uvádějí učitelka poměrně dost důležitá a mně to strašně jakoby ulevuje.“

4.4 Využívané formy a možnosti profesního rozvoje

Protože forem profesního rozvoje je více, každou tuto podoblast bych opět zhodnotila v samostatných kapitolách. Vzhledem k množství se mi zdá tento způsob přehlednější.

4.4.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Na škole B, kde učí **Barbora**, dostávají pedagogové pravidelně katalog či seznam nabízených školení, kurzů a jiných aktivit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Součástí seznamu je vždy náplň aktivity, kdy bude probíhat, a které akreditované pracoviště je organizátorem. Následně ředitel školy schválí, zda se může učitel zúčastnit. *„Když to je v době vyučování, tak je to v době vyučování. Ale není problém nikdy pro to další vzdělávání ty hodiny nesuplovat.“*

Na této škole nemají žádnou účast na těchto akcích povinnou, ale **Barbora** má po ukončení studia v plánu do vzdělávat se v didaktice pro první stupeň. V tuto chvíli na to nemá prostor především z důvodu ukončování svého studia a nedostatku času s tím spojeným. *„Já jsem teďka byla na tom Steve a Maggie⁴, na tý angličtině, což vlastně přišla nabídka panu řediteli. Nikdy se mi zatím nestalo, že by to nařídil... Je pravda, že jsem dobrovolně jsem si nechala naposlat další možnosti kurzů a webinářů a právě seminářů. Takže až dodělám školu, tak mám v plánu tyhle ty prvostupňový.“*

Jak **Aneta** v rozhovoru řekla, po nástupu do zaměstnání cítí, že má v mnoha věcech mezery. A proto je ráda, kolik možností, jak se do vzdělávat, je. Dokonce jí neustále chodí nabídky, a v době našeho setkání měla naplánovaný seminář o hudební výchově hravou formou. Z nabízených kurzů si může sama vybírat, stejně tak má možnost si jakoukoliv aktivitu DVPP vyhledat sama, a vedení je vstřícné i co se financí týče. V případě konání v týdnu během vyučování není problém zařídit suplování, aby učitel mohl na kurz či seminář jet. **Aneta** bere tyto aktivity DVPP jako přirozenou součást její profese. Absolvovala již několik online webinářů, například čtenářské dílny nebo kurzy hudební výchovy formou her, které by ráda absolvovala i další.

⁴ Akreditované kurzy angličtiny pro učitele. Online. Dostupné na <https://www.wowenglish.com/cs/kurzy-pro-ucitele-59/>

Clara díky krátké době působení na této škole, a rovněž kvůli nastávajícím závěrečným zkouškám studia, zatím neabsolvovala žádnou aktivitu v rámci DVPP. V budoucnu by si však ráda zařídila kurz „Respektovat a být respektován“, což si myslím, že v učitelské profesi se určitě hodí. Ráda by se více vzdělala v didaktice anglického jazyka i přes to, že splnila část modulových předmětů z angličtiny během vysokoškolského studia. Modul nakonec nedodělala kvůli preferenci modulu speciální pedagogiky. Angličtinu by ale ráda vyučovala a chce si být jistější v tom, že jí vyučuje správně. Zvažuje i nějaký základní kurz dětské krizové intervence. Obecně má **Clara** velký přehled, co DVPP nabízí a v čem by se chtěla rozvíjet, od osobního rozvoje, přes didaktiku až po digitální gramotnost. Dodává však, že její vize nejsou o nepřipravenosti ze strany univerzity, ale prostor, kam by mohla směřovat a dál se rozvíjet, je zkrátka hodně velký.

Diana přiznává, že se od začátku své profesní dráhy nijak cíleně nevzdělávala. „*Nějaký webináře jsem teďka nedělala, protože jsme přišly nové. Tak jsem si říkala, že jsem vlastně přišla z té školy a mám spoustu věcí nových, tak to bylo poslední, na co bych myslela, že bych se měla přihlásit na nějaké školení.*“ Když si však nějakou aktivitu DVPP hledala sama, došla k závěru, že je ještě relativně čerstvě po škole, kde by jí všechno to, co je náplní takových seminářů a jiných aktivit, měli naučit. „*Zatím jako čerpám z toho. Za pár let už se třeba budu k něčemu chystat.*“ Cítí se tedy z průběhu studia natolik připravena, že nemá potřebu profesního rozvoje. Ze strany vedení žádné povinné sebevzdělávání nařízeno nemá.

Eliška absolvovala jedno školení z matematiky, zaměřené na desítkovou soustavu, ze kterého nebyla příliš nadšená. Vypadalo to, že jí akce skutečně nezaujala, protože ani během rozhovoru nebyla pořádně schopná popsat, co bylo náplní semináře. „*Paní nám ukazovala spousty aplikací a pak furt nějaké kostičky.*“ Více akcí zatím za rok působení na škole jako paní učitelka nestihla, nebo neměla potřebu.

Na škole C, kde však **Diana** i **Eliška** učí, dostávají pravidelně nabídky takovýchto kurzů a seminářů, kam se mohou přihlásit. **Diana** tvrdí, že je na každém z učitelů, zda možnost využijí a na nějakou akci se zapíší, nebo se zúčastnit nechtějí. **Eliška** si však myslela, že je jejich účast povinná, jinak by se na předchozí školení nepřihlásila.

U **Františky** ve škole, tedy ve škole D, mají povinná interní školení, například „Jak pracovat s dítětem s autismem“. Aktivit DVPP však povinné nemají, i když nabídku dostávají od vedení neustále. V případě, že by si **Františka**, nebo jiný pedagog, našli svůj kurz, webinář nebo jinou vzdělávací aktivitu, která by se měla konat ve všední den, mají možnost si vzít neplacené volno nebo se domluvit s družinářkami na takzvané výměně. Den školení by tedy odučila ve třída paní vychovatelka z družiny, a vyučující by šla za vychovatelku jiné odpoledne do družiny. Vedení jim v zásadě vychází v sebevzdělávání vstříc. Je to však vždy o domluvě, v rámci možností i o financích školy. Zatím však **Františka** neměla příliš možností nějakou aktivitu v rámci DVPP absolvovat. Především kvůli časovým možnostem a nedostatku „*mentální kapacity a energie*“.

4.4.2 Hospitace

Naopak třeba s hospitacemi **Barbora** nemá moc zkušeností. Kolegyně jí nabízí svoji účast na výuce **Barbory**, ale i v opačných rolích, že by šla **Barbora** sledovat výuku kolegů. Nebyl však zatím prostor kvůli časovým možnostem rozvrhu. „*Ještě jsem to nevyužila, protože paradoxně já ty předměty, hodiny, co by mě zajímaly a který bych potřebovala se na ně podívat, tak učím paralelně.*“

Na rozdíl od Barbory má **Aneta** větší zkušenosti s hospitací ostatních kolegů, ať už jako vyučující, nebo z druhé strany sledující. Na škole A, kde **Aneta** učí, by se měl každý učitel během pololetí podívat do jiné třídy, a to jednou na 1. stupni, a jednou na 2. stupni. Ráda na hospitace vybírá ověřené a oblíbené aktivity, kterými by chtěla inspirovat jiné kolegy. „*Ty hospitace tady určitě probíhají a za mě to je úplně super. Protože opravdu každý učí jinak, každý má jiný styl a načerpáte zase spoustu aktivit. Když třeba vím, že mi někdo přijde na hospitaci, tak třeba popřemýšlím, jakou aktivitu bych mu chtěla ukázat, aby se ten učitel taky třeba něčemu přiučil. Aby to nebyla třeba jen čtecí hodina, ta hodina mu nic nedá.*“

Aneta považuje za neustálou hospitaci i tandemovou výuku. „*Ono když jsi s někým v tandemu, a s někým zkušenějším nebo možná ani nemusí být zkušenější, ale je jinačí než ty, tak vlastně je to taková neustálá hospitace, neustále čerpáte, ať už jako hry, ty aktivity, ale vůbec ten přístup.*“ O tandemové výuce však více píše v další podkapitole 5.4.3.

Dalo by se říct, že **Clara** zažila hospitace v jejím úvodu do pedagogické praxe, kdy se sžívala s její budoucí třídou a některé hodiny vyučovala ještě s původní paní učitelkou. Ta viděla **Clary** hodiny a naopak. Vyloženě ale nevyužívaly nějakou systematickou reflexi. Na další vzájemné hospitace zatím neměla dostatek prostoru, a jak řekla „na to momentálně nemá kapacitu.“ Na její hodiny se přišla podívat školní speciální pedagožka, více však kvůli problémovým žákům než kvůli **Clare**. Zpětnou vazbu od ní ale **Clara** dostala.

Clara má ve třídě i asistentku pedagoga, která by jí částečně mohla hospitovat také. Ta se ale více věnuje žákovi, kterému je přiřazena, takže zatím nebylo moc prostoru, kde by **Clara** získala zpětnou vazbu, která i jí samotné chybí. „*Je pravda, že mi nějaká systematictější zpětná vazba teďka asi trošku chybí. Do budoucna by se tak mělo dít.*“

Diana ani **Eliška** hospitace nezažily, protože to na jejich škole C není běžné. V případě, že by o vzájemné hospitace měly zájem, by však byl komplikací totožný rozvrh s paralelními třídami. Takže například inspiraci pro výuku v jejich třídě nemohou čerpat formou hospitace primárně z časových důvodů..

Pravidelně na škole C však chodí vedení, tedy hlavně zástupce ředitele. Navštěvuje hlavně hodiny českého jazyka a matematiky, ale kvůli nedávným problémům s výukou tělesné výchovy nyní koncentruje pozornost hlavně na tyto hodiny. V hodině tělesné výchovy navštívili právě hodinu **Elišky**, ale nedostala v podstatě žádnou zpětnou vazbu. **Diana** hospitaci od vedení zatím nezažila.

Františka sama na hospitace nechodí, primárně kvůli nedostatku časových možností. Na škole D, kde **Františka** působí, fungují takzvané pohotovosti, pro případ nemocného kolegy, aby bylo zařízené suplování. Právě tyto hodiny pohotovostí jsou jedinou volnou hodinou v rozvrhu **Františky**. Když se však **Františka** rozhodla jít na tuto volnou hodinu do výuky nějaké kolegyně, musela jít nakonec suplovat. Z tohoto důvodu se k náslechům zatím nedostala.

Do jejích hodin však chodí na hospitace paní zástupkyně, pan ředitel, a dokonce jí už dvakrát přidělili i praktikantky. S vedením její výuku vždy důkladně proberou a **Františka** dostane zpětnou vazbu. Zaujala mě věta ohledně její nervozity před hospitací. „*Za mnou vždycky chodil pan ředitel, ať si to neberu, že prostě přijde a ať jsem v klidu. Tak jsem mu říkala, že je mi to jedno.*“ To hodnotí jako jeden

z dalších přínosů VŠ, jak jsem již zmínila výše v kapitole 4.1.1. Oproti **Cláře**, která tvrdí, že „je na těch hospitacích samozřejmě nějaký stres“ je to zcela jiný pohled na tuto záležitost. **Františka** si ale díky hospitacím během studia na přítomnost cizího člověka v hodině zvykla, a na rozdíl od **Anety** si hodiny nějak speciálně nepřipravuje. „*Nejsem nervózní. Připravuji si to, ale jsem připravená normálně na hodinu. Že nemám ani tak sepsané od kdy do kdy budu tohle dělat a tak.*“ **Aneta** si před hospitací naopak ráda připraví alespoň aktivitu, kterou by chtěla hospitujícímu ukázat. Je to však spíše z důvodu inspirace, než nějakého stresu či strachu, aby byla struktura hodiny v pořádku.

4.4.3 Tandemová výuka

Stejně jako s hospitacemi, nemá **Barbora** zkušenosti ani s tandemovou výukou. A kdyby měla možnost si ji vyzkoušet, nestála by o to. „*Nerozumím tomu konceptu.*“

Na škole A není výjimkou ani tandemová výuka. Dokonce jsou na škole pedagogové pouze na doplnění tandemových hodin a své samostatné hodiny nevyučují. I běžní učitelé ale mají tento způsob výuky pravidelně zakotven v rozvrhu, závisle na jejich pracovním úvazku. Nejčastěji se tandemově vyučuje český jazyk, matematika, přírodověda, tělesná výchova, na druhém stupni dokonce mají i hodiny dějepisu, zeměpisu i chemie. Podle **Anety** je tandemová výuka obohacující a velmi si ji chválí. „*Já mám tělocvik v tandemu s učitelem stejně starým, jako jsem já. On je tělocvikář druhého stupně, a je to úplně perfektní. On má opravdu širokou škálu těch her. Perfektně umí tu metodiku, vysvětlit to těm dětem.*“ Během našeho rozhovoru mluvila i o své bývalé tandemové kolegyni, která doteď z tandemových hodin těží, a to nejen díky získaným sborníkům aktivit a her, ale celkově ji začátek učitelské profese tento styl výuky hodně usnadnil.

Tandemová výuka je z pohledu **Anety** výhodná i pro žáky, v případě nerovnosti úrovně žáků se jeden z učitelů může věnovat žákovi, který je například pozadu, protože látce nerozumí. Jinak převažuje forma tandemu taková, že učitelé vyučují společně a vzájemně se doplňují. Záleží však vždy na osobnostech vyučujících a na jejich vzájemné domluvě.

Zajímavou zkušeností s tandemovou výukou bylo vyučování v období uzavření škol a následné online výuky v rámci epidemiologických opatření⁵. Jejich

⁵ Kvůli tehdejšímu onemocnění Covid-19

tandemová výuka probíhala nejdříve současně, a každá vyučující se připojila ze svého domova, nebo se sešly a společně se k dětem připojily z jednoho počítače ve škole. Nicméně kvůli většímu množství dětí a nedostatečným technologickým podmínkám se nakonec rozhodly pro rozdělení třídy. Každá tedy učila polovinu třídy, a na další hodinu a předmět si poloviny vyměnily, aby každá učila všechny děti. Vždy se jen předem domluvily, jaká bude náplň práce. „*To bylo lepší, protože jak ještě přesakovaly mikrofony... My se normálně střídaly ve výuce, ale tady jak jsme začaly mluvit obě naráz, prostě to se nedá, neuhlídá.*“

Stejnou zkušenost jako s hospitací má **Clara** i s tandemovou výukou. I přes to, že učí na stejné škole jako **Aneta**, která má tandemovou výuku pevně zakotvenou v rozvrhu, **Clara** se svojí druhou třídou tandemově ještě neučí, čeká jí nejspíše od příštího roku. Stejně jako hospitaci zažila s předchozí paní učitelkou i tandemovou výuku, kdy do třídy chodila jednou týdně. Většinou hodiny probíhaly tak, že **Clara** hodinu připravila a třídní učitelka jí pomáhala nebo **Claru** doplňovala.

Diana má jedinou zkušenost s tandemovou výukou, a to spíše z iniciativy jejího kolegy. Její kolega je učitel občanské výchovy, dějepisu a zeměpisu na druhém stupni, téma s žáky tedy probíral více do hloubky, než by s nimi probírala **Diana**. V rámci takového menšího projektu proběhly takto tři hodiny – jednu hodinu odučil **Diany** kolega, druhou sama **Diana**, třetí hodinu si naplánovali. „*Tak jsme se jako prostřídali. A fungovalo to, bylo to jako zajímavé.*“ Iniciativně by se do další tandemové výuky pravděpodobně nehrnula, možná s jiným učitelem či učitelkou, ale bere to jen jako příležitostnou zkušenost.

Elišku by možná lákalo vyzkoušet tandemovou výuku s nějakou kolegyní, se kterou je tzv. na stejné vlně, například právě s **Dianou**, se kterou si rozumí. Jedinou její zkušenost s touto formou výuky má jen z praxí během studia, kdy výuka probíhala online. v rámci hodiny však měla jen prezentaci, kde se střídala s kolegyní ve čtení, což se jí zdálo fajn. Ale ve třídě zatím neměla nutkání to zkoušet, nedovedla si to oproti online prostředí představit. Je ale otevřená to do budoucna vyzkoušet, pokud sežene vhodného kolegu či kolegyni.

Františka je zvyklá obstarat ve třídě všechno sama. Vyhovuje jí to, že může během hodiny změnit průběh oproti původní přípravě, když jsou například žáci unavení. A že se nemusí na nikoho jiného spoléhat. Z toho důvodu nepotřebuje zkoušet

tandemovou výuku. Kdyby však měla možnost si ji s nějakým z kolegů vyzkoušet, pravděpodobně by ji využila. Sama totiž připouští, že ji to možná neláká, protože na to není jen zvyklá. Má totiž známé učitelky, které si tandemovou výuku chválí. *„Mě to asi neláká z toho důvodu, že jsem si to nikdy nezažila. A jsem prostě zvyklá sama na sebe.“*

4.4.4 Další formy profesního rozvoje

Barbora v době výzkumného šetření neměla zkušenosti s dalšími formami profesního rozvoje. Má však v plánu minimálně samostudium pro kvalitnější výuku primárně na 1. stupni ZŠ. Prvním krokem je však dokončit své vysokoškolské studium.

V rámci rozhovoru **Aneta** zmínila, že je pro ni běžné samostudium, například v hodinách vlastivědy. *„Já si nepamatuji všechno... Ten učitel se to pak stejně trošku ještě přečte sám a vymyslí ty aktivity... Podívá se na to, jsou různá videa, takže se dovzdělávám.“* Takový přístup si myslím, že by měl mít každý, nejen začínající učitel, a nejen na prvním stupni ZŠ.

Na škole A vyučují někteří učitelé matematiku formou Hejného, ze které **Aneta** ráda čerpá některé prvky. Proto by se ráda zúčastnila několikadenního výjezdu intenzivně zaměřeného na tuto metodu.

Pro **Claru** bylo v době našeho setkání prioritní studijní volno na samostudium pro dosažení vzdělání. *„Ač mám nápady třeba na to, jakým způsobem se rozvíjet dál, v tenhle moment na to nemám kapacitu, na další vzdělávání nad rámec, co si potřebuji teďka primárně dodělat. Ten základ, který mám mít – magisterský titul.“*

Škola A, na které **Aneta** i **Clara** působí, organizuje i interní školení pro její zaměstnance, každý rok mají údajně zaměřený na jiné téma. Před začátkem školního roku mají dokonce víkendovou akci na stmelení kolektivu a seznámení například s novými kolegy. Na tomto výjezdu mají i několik workshopů. **Aneta** toto školení zažila hned při nástupu do zaměstnání, **Clara** díky krátké době působení na škole zatím nemá informace o tom, že by taková akce měla proběhnout znovu. V době našeho setkání se však chystala na státní závěrečné zkoušky, není proto vyloučené, že by se k ní tato informace nedostala například jen kvůli nedostatku času.

Diana ani **Eliška** nemají zkušenosti s žádnou další formou profesního rozvoje. Obě se cítí dostatečně připraveny z pregraduálního studia na nějakou dobu dopředu.

Kromě interních školení v rámci školy se Františka dalším formám profesního rozvoje nevěnuje. Jak už bylo zmíněno, kvůli dalším mimoškolním aktivitám je časově omezená, a hlavně se hodně věnuje přípravě pomůcek do výuky. *„I když se říká, že učitelé u nás končí ve 12, tak nekončí. Já doma střihám, laminuji. To je pak i o učitelích, ale já jsem kartičková. Takže nonstop střihám, nonstop vybarvuji. Tohle je prostě žrout času.“* Z tohoto důvodu Františka nemá zatím potřebu dalšího vzdělávání. Má však v plánu omezit mimoškolní aktivity, aby měla čas právě i na další seberozvoj. *„Je ta asi dané i tím, že zatím nemám čas. Takže proto chci skončit v té ZUŠ, abych se právě proto pak třeba dál já rozvíjela.“*

4.5 Rady začínajícím učitelům

V poslední podkapitole bych ráda shrnula, co začínajícím učitelům nejvíce pomáhalo v začátcích učitelské kariéry, a čím by se mohli inspirovat budoucí začínající učitelé.

Vzhledem k odpovědím **Barbory** se dalo očekávat, že pro ni největším přínosem byla praxe samotná, protože z VŠ si toho dle jejích slov moc neodnesla, kromě souvislé praxe v posledním ročníku, kdy ji ve třídě nechala vyučující samotnou, a **Barbora** si zkrátka musela poradit.

Aneta v tomto souhlasí s **Barborou** a tvrdí, že praxe naučí nejen začínajícího učitele nejvíce, proto si myslí, že praktické výuky mělo být během studia více. Kromě praxe však nejvíce vyzdvihuje funkci uvádějícího učitele. S tím však souvisí i to, že se člověk nesmí bát ptát se, ať už uvádějícího učitele nebo jiných kolegů. V tomto kontextu **Aneta** popisovala i začátky svých příprav, jak dlouho hodiny připravovala, ale zároveň musela vyplňovat administrativu. *„Já jsem se hodně ptala, byly vždycky ochotny (kolegyně) mi říct. Takže tady to, nebát se zeptat, zjišťovat si ty informace mi přijde jako největší lekce v tom začátku.... Protože oni vás v tom nenechají. Opravdu ten začátek pro toho učitele může být náročný, protože je na to sám.“* Proto **Aneta** opravdu nejvíce klade důraz na radu *„nebát se zeptat kolegů.“*

Pro **Claru** je nejdůležitější podpora kolegů a dalších lidí ve škole. *„Důležité je mít tu podporu. Tady (na škole A, kde působí) je speciální pedagožka, poradkyně,*

logopedka, máme skvělou výchovnou poradkyni a mám svoji uvádějící učitelku. Tyhle věci mi přijdou, že tu připravenost posouvají.“

Stejně tak je podle **Clary** důležité být v kontaktu s dalšími začínajícími učiteli. Vyrazit a řešit osobní profesní problémy s dalšími začínajícími učiteli nejen na prvním stupni, kteří mohou mít podobné problémy, a mohou řešit podobné věci. Stejně tak několikrát během rozhovoru kladla důraz na to, že nejlepší škola je poptat se, nebát se a vzdělávat se dál, stejně jako **Aneta** i **Barbora**. A hlavně „*nebýt v tom sám.*“

Diana, **Eliška** i **Františka** se shodují, že je v tomto období nejdůležitější komunikace s kolegy, nebát se jich zeptat, ať už svého uvádějícího učitele nebo jiných kolegů a kolegyň. A obecně se nebát role učitele, protože praxe a zkušenost podle nich naučí ze všeho nejvíc. Nenechat se odradit špatnou zkušeností a poučit se z ní. To ostatně koresponduje i s názory předchozích respondentek – **Anety**, **Barbory** i **Clary**.

Hliněnská (2015) ve své závěrečné práci sepisuje výčet konkrétních rad budoucím začínajícím učitelům do začátku pedagogické profesní dráhy, které získala od svých respondentů v rámci svého výzkumného šetření. Hned první respondentka radí, aby se budoucí pedagogové nenechali odradit, a aby se nebáli říct si o pomoc. Což se shoduje i s radami respondentů této závěrečné práce. Tím je v podstatě shrnuta tato kapitola, ale ráda bych zmínila ještě další rady z obohacujícího seznamu rad v práci Hliněnské (2015). Mezi další tipy dalších učitelů patří například spoleh sám na sebe, být spravedlivý a důsledný, během prvního roku pedagogické praxe se opravdu věnovat přípravám, ale také třeba individuální přístup ke každému žákovi, zároveň ale umět odštíhnout problémy žáků od svého osobního života.

5 Diskuse

V diskusi bych ráda shrnula výsledky výzkumného šetření, a odpověděla na výzkumné otázky této diplomové práce. První hlavní výzkumná otázka zní:

- **V čem by mohli být začínající učitelé lépe připraveni na učitelství? Co by se pro změnu dalo udělat?**

K této hlavní výzkumné otázce jsem si předem zvolila dvě specifické výzkumné otázky:

- **Cítí se respondenti dostatečně připraveni na roli učitele z VŠ?**
- **Co by ze zpětného pohledu uvítali během studia jinak?**

Na tyto otázky není možné odpovědět jednoslovně, protože příprava na roli učitele má mnoho faktorů. Zároveň se tyto dvě otázky prolínají, proto jsem je shrnula dohromady.

Barbora, která jako jediná studovala jiný obor, se cítila dostatečně připravená znalostmi, ale vůbec ne didakticky. A to jak z důvodu nedostatku praxí, tak i nevhodně nastavených požadavků předmětů, které plnila během studia. Chybělo jí více didaktiků, kteří měli reálné zkušenosti z prostředí základní školy. To například potvrzuje tvrzení Podlahové (2002), která tvrdí, že české školy mají oproti jiným evropským státům méně praxí. Stejně tak to potvrzuje mé očekávání, které jsem měla před zahájením výzkumu.

Paní učitelky, které studovaly obor Učitelství pro 1. stupeň, se shodly na tom, že jsou nejvíce připraveny na výuku předmětů, které měly praktickou náplň předmětu během studia. Polovina z tázaných se shodla na tom, že obecně bylo studium zbytečně zaměřené teoreticky, ale ocenily by více praxe. Mají pocit, že by se pak cítily připravenější na svou profesi. Celkově se ale neshodly na tom, zda je praxí obecně dostatek nebo ne. Ze všech mých respondentek se na tomto tvrzení shodla polovina, druhá polovina si myslí, že je praxí dostatek.

Z našeho výzkumného šetření se všechny, kromě jedné respondentky, shodly jednoznačně například na hodinách literatury. Jediná respondentka, která nezmínila konkrétně tento předmět, odpovídala obecněji. Není proto vyloučené, že by s tím souhlasila též. Dále zazněly kladné ohlasy na tělesnou výchovu, hudební výchovu, digitální gramotnost. V těchto předmětech se tázané začínající učitelky cítily

připravené. Obecně i v tom, že ze studia vědí, jaké náležitosti má vyučovací jednotka mít.

Na druhou stranu jedna z respondentek uvedla, že si nějaké zkušenosti odnesla z každého předmětu, i z těch, které byly změřené více teoreticky. *„Já nevím, jestli mě přijde něco zbytečného, protože já jsem si vždycky jako nějak rozšířila obzor. Přišly mi teda nesmyslné požadavky některé. Ale jinak si myslím, že jsem se vždy něco dozvěděla, i když to nebylo k tomu. Alespoň jsem tím osobně rostla.“* Klušáková (2005) ve své práci cituje Vašutovou a Chvála (2002, s. 163): *„V pregraduální přípravě se utváří jádro profese, které se ale dále rozvíjí působením profesního prostředí, další vzděláváním a prostřednictvím vlastní zkušenosti.“* Tedy naučení teoretických znalostí je podle nich základ učitelské profese. To však nemění nic na tom, že by studenti ocenili více praxe v běžném prostředí škol, kde chtějí v budoucnu působit.

Co se týče právě pedagogických praxí, dvě respondentky kladly důraz na větší přípravu do první třídy, kvůli specifikům této věkové kategorie. Uvítaly by tedy rozšíření povinné praxe v první třídě z jednoho týdne, například na delší časový úsek, nebo častější návštěvy. Tři další respondentky se shodly na tom, že by se praxi měli studenti věnovat již od prvního ročníku, a celkově během doby studia jich absolvovat více. Všechny respondentky se shodly, že je přínosné vyzkoušet si práci se všemi ročníky.

Když však srovnáme respondentky absolventky učitelství pro 1. stupeň ZŠ, a Barboru s vystudovaným oborem pro starší žáky, myslím, že prvostupňové paní učitelky mají praxi mnohem dostatečněji než právě Barbora. Další otázkou ale je, jak je možné, že Barbora vůbec na 1. stupni ZŠ vyučuje, když k výuce této věkové skupiny nemá žádnou průpravu? Dle mého názoru by se toto nemělo ve výuce příliš objevovat. Myslím, že na prvním stupni získávají žáci základ vědomostí, které si na druhém stupni pak rozšiřují. Měli by pak takoví učitelé jako Barbora mít alespoň povinné nějaké aktivity v rámci DVPP, protože práce na 1. a na 2. je odlišná a je potřeba si doplnit alespoň základní znalosti. Ostatně to i Barbora zmínila, že první vyučovací hodinu ve třetí třídě absolutně netušila, co žáci umí a jak s nimi pracovat. Oceňuji na Barboře, že tyto svoje mezery pocítuje a po ukončení studia má v plánu se pořádně dovzdělat.

Pedagogickými praxemi se zabývala například i Bušková (2020). V jejím šetření téměř polovina respondentů odpověděla, že by ocenili během studia více praxí. Což je srovnatelný výsledek s výsledky mojí diplomové práce. Z jejích výsledků vyplývá, že začínající učitelé při nástupu do zaměstnání měli spíše nedostatek praktických zkušeností. Důležitý je však fakt, že Bušková (2020) provedla výzkumné šetření na jiné univerzitě v jiném městě, než proběhlo v rámci této práce.

Stejně tak Klušáková (2013) a její respondenti hodnotí vysokoškolskou přípravu podobně jako Bušková (2020). „*Na otázku, jak by zhodnotili svoje studium na vysoké škole, odpovídají všichni respondenti víceméně stejně. Jana: Vybaveni jsme odborně, to bych mohla říct, ale v rámci té pedagogiky, didaktiky, tak to vůbec, praxe veškerá žádná.*“ Její respondenti si však uvědomují, že praxe během studia má svá specifika na rozdíl praxe, kde už je učitel sám za sebe.

Je důležité však vědět, že i fakulty musí splňovat několik kritérií, podle kterých mohou akreditovat studijní programy. Náplň studijních oborů může do jisté míry samozřejmě přizpůsobovat potřebám studentů vedení. Jsou však i záležitosti, které neovlivní. Podle Strategie 2030+, která má za cíl řešit některé přetrvávající problémy vzdělávací politiky, by se do roku 2024 mělo splnit několik cílů. Mezi tyto cíle patří právě i rozvoj oborové didaktiky a proměna pedagogické praxe v průběhu pregraduální přípravy učitelů. (edu.cz – Strategie 2030+, 2022) Je tedy možné, že tyto náměty jsou již v řešení, ale výsledky budou až po odevzdání této diplomové práce.

V první řadě by tedy mohli být začínající učitelé více připraveni na roli učitele v první třídě. Již několikrát bylo uvedeno, že tato skupina dětí má jistá specifika, protože prostředí školy je pro ně něco úplně nového. Musí si zvyknout na nový režim, na to, že mají nějaké povinnosti a úkoly, některé děti se teprve učí socializaci, a učitel tam zpočátku nefunguje jen jako vyučující, ale svým způsobem děti „vychovává“, a postupem času se pro ně stává vzorem. Proto bych se zaměřila více na praxe v průběhu studia konkrétně v první třídě. Na UHK je sice povinný jeden týden na začátku školního roku, pro některé studenty je to ale jediná praxe v tomto ročníku. V případě většího množství povinných praxí v první třídě by se musel rozšířit seznam fakultních škol, což by však mohlo být na úkor kvality. Jednou z dalších možností by mohlo být rozdělení studentů ne paralelně, ale střídali by se

například v již stávajících fakultních školách po týdnech, případně v jinak domluveném režimu. Musíme však brát v potaz, že pro učitele v těch třídách by to bylo mnoho práce navíc po celou dobu vysokoškolského semestru.

S tím souvisí i další námět na zamyšlení, a další odpověď na hlavní výzkumnou otázku. A to nějaký ucelenější systém rozdělování praxí, aby si každý student vyzkoušel každý ročník základní školy. Jak již bylo uvedeno, pro některé je týdenní praxe během třetího ročníku v první třídě nedostatečná, protože na ostatních praxích navštěvuje třeba jen vyšší ročníky. A při nástupu do zaměstnání ve většině případů nemají možnost výběru, jakou třídu pod svá křídla dostanou. A měli by být připraveni na jakoukoliv možnost. Tento problém je podle mě více řešitelný než dvojice nebo skupinky studentů střídající se po týdnu v první třídě. Je také nutné podotknout, že některé z praxí si studenti domlouvají sami, tento deficit si tak mohou relativně snadno vyřešit sami.

Jeden z dalších námětů, co respondentům v přípravě na budoucí povolání chybělo, by byla větší příprava na specifické situace s problémovými žáky, nebo jen se žáky se specifickými problémy či potřebami, a také práce s rodiči. Nicméně si myslím že takových situací může nastat tak obsáhlé množství, a každá by byla jiná, že na to není možné ze strany VŠ připravit. Může se nějaký předmět více zaměřit na modelové situace, ale ani tak není možné připravit na vše. Ideální pro učitele je v takových případech mít kolegy či uvádějící učitelku, zkrátka někoho, kdo by právě začínajícím učitelům pomohl se s takovou situací vypořádat.

V návaznosti na pregraduální přípravu jsem měla za cíl odpovědět na další výzkumnou otázku:

- **Jaké jsou možnosti profesního rozvoje začínajících učitelů a jaké formy jsou pro učitele v prvních letech praxe nejpřínosnější?**

Potřebovala jsem tedy od začínajících učitelů zjistit, jak proběhlo jejich uvádění do pedagogické profese, co pro ně bylo náročné, co nebo kdo jim pomohl vypořádat se s nástupem do této nové životní etapy jednodušeji, a jak to vnímají s odstupem. Stanovila jsem si opět dvě specifické výzkumné otázky, které mi pomohly odpověď na hlavní výzkumnou otázku najít.

- **Jak proběhlo uvedení do praxe?**

- **Jaké formy profesního rozvoje začínající učitelé nejvíce využívají?**

Polovina respondentek nemá na první dny v zaměstnání dobré vzpomínky, shodují se, že to bylo náročné. Jedna z těchto respondentek nedostala uvádějícího učitele, ale měla v kabinetě ochotné kolegyně, které jí i tak pomáhaly. Zbylé dvě z těchto tázaných zavádějícího učitele dostaly, ale nebyly spokojeny s tím, jak funguje, nebo jaké jsou podmínky pro jejich kontakt. Jedna zavádějící učitelka v podstatě nefungovala, jak by měla, druhá měla kabinet dál o začínající učitelky. Tyto dvě začínající učitelky byly tedy hodně závislé na ostatních, ale často se nedozvídaly informace, které potřebovaly.

Druhá polovina respondentek zažila příjemnější první dny, možná i díky tomu, že nastupovaly do prostředí, se kterým se již mohly seznámit dopředu. Aneta se se svojí budoucí třídou seznamovala již během konce školního roku, než je v září dostala ona. Clara měla dost specifický nástup do školy, protože nastoupila během druhého pololetí školního roku. S její třídou se ale seznamovala již během souvislé praxe a následně při dalších návštěvách, aby si na změnu třídní učitelky zvykli žáci, a Clara jakožto nová paní učitelka na svoji roli. Františka nastupovala do školy, kam pravidelně chodila na praxi, a její budoucí uvádějící učitelka byla již léta její vzorem. Všechny ale měly fungující uvádějící učitelky, na které se mohly se čímkoliv obrátit.

Z výsledků šetření je tedy zřejmé, že role uvádějícího učitele je pro začínající pedagogy velmi důležitá. Bohužel ředitelé škol již nemají povinnost jmenovat někoho uvádějícím učitelem, je jen v jejich zájmu, zda chtějí pomoci začínajícím kolegům v začátcích jejich nové profese. (Starý a kol. 2012) Z výzkumu však vyplývá, že kromě jedné respondentky dostaly uvádějícího učitele všechny ostatní. Otázkou je však důvod, proč dvě respondentky nebyly spokojeny s rolí uvádějícího učitele? Shodou okolností byly tyto dvě respondentky ze stejné školy. Možná by tyto konkrétní pedagogové fungovaly lépe, kdyby cítili větší podporu ze strany vedení. To by mohl částečně vylepšit právě zamýšlený kariérní systém, který by takové pedagogy mohl finančně motivovat.

Ani legislativa zatím oficiálně neuznává roli uvádějícího učitele (Cohnová, 2021), může být někde problém s tím, že uvádějícího učitele nikdo dělat nechce. Pro pedagoga to může být dost práce a zodpovědnosti navíc, ale nemá za to žádné

finanční ohodnocení navíc. Pokud by však nastala změna profesního řádu, a uvádějící učitelé by měli v legislativě své místo, mohlo by to některé schopné pedagogy motivovat, a tím i zlepšit jejich přístup k začínajícím učitelům. (MŠMT, 2009) Podle výzkumného šetření OECD z roku 2013 (zveřejněno 2014) je mentoring/koučování, jinými slovy právě funkce uvádějícího učitele, na třetím místě ve využívaných aktivitách profesního rozvoje učitelů. Myslím, že tato forma se stává čím dál více využívaná. Je také důležité podotknout, že toto šetření neprobíhalo jen v ČR.

Z dalších forem profesního rozvoje, které začínající učitelé využívají, se jen zřídka objevila zkušenost s nějakou aktivitou v rámci DVPP. Ještě méně oblíbená mezi začínajícími učiteli je tandemová výuka, stejně tak hospitace. Většina respondentek ani neměla zájem tyto formy zkoušet. Dvě z respondentek dokonce uvedly, že nemají potřebu se vůbec dále vzdělávat, protože „jsou čerstvě po škole“, kde by se to všechno měly naučit. Na jednu stranu jsem ráda, že jsem tuto odpověď získala jen od dvou respondentek, i tak si ale myslím, že by si takové myšlení neměli začínající učitelé dovolit. Další tři respondentky nevyhledávaly možnosti z důvodu nedostatku časových možností, ať už kvůli dokončování vysokoškolského vzdělávání, nebo dalších mimoškolních aktivit, respektive další výuky mimo základní školu. To potvrzuje tvrzení Klementa (1969, in Buchtová, 2020), že začínající učitelé jsou k sobě nenároční a nemají na sebe vysoké nároky, a proto ani nemají potřebu prohlubovat svoje vzdělávání a seberozvoj. Je k zamyšlení, že tento výrok pochází z literatury již před více než padesáti lety, a situace zůstává i nadále stejná.

Jen jedna respondentka měla zkušenost aktivně využívala tandemovou výuku, hospitace, aktivity v rámci DVPP, tedy různé semináře, webináře, kurzy. Na škole A, kde tato respondentka působí, mají pravidelně i interní školení, které mají pro všechny zaměstnance povinné. Stejně tak na škole D, kde je zaměstnána Františka, mají takovéto školní akce povinné. Na zbylých školách nemají povinnou žádnou formu dalšího vzdělávání.

Výsledky šetření tedy vypovídají, že na všech školách mají dostatek možností minimálně aktivit DVPP, většinou jsou učitelům pravidelně posílány nabídky. Problém tkví spíše v nezájmu začínajících pedagogů o jakýkoliv seberozvoj,

alespoň ve většině případů, což nekoresponduje s mým očekáváním před zahájením výzkumu. Vystává otázka, co by mohlo začínající učitele k tomuto seberozvoji více motivovat. Pravděpodobně by mohlo hrát roli vyšší finanční ohodnocení, na což by ale ředitelé škol museli mít více financí. Platy učitelů však nezáleží jen na řediteli školy, ale řídí se podle platové tabulky. I tato změna je v současné době v řešení, a byl by to možná vhodný námět na další závěrečnou práci, zaměřenou například na motivaci učitelů z pohledu finančního ohodnocení.

Ostatní formy profesního rozvoje nejsou na školách příliš časté, kromě školy A, kde aktivně využívají tandemovou výuku, hospitace, ale i další formy profesního rozvoje. Může to ale být i osobností konkrétního učitele. Tato respondentka ze školy A totiž působí už na první pohled, že jí její práce baví a nabíjí, a proto chce využít jakoukoliv formu seberozvoje.

Všechny respondentky se však shodly na tom, že je pro ně nejdůležitější jednak praxe samotná, kterou sbírají zkušenosti a alespoň tím se rozvíjejí, jednak uvádějící učitel, nebo alespoň další kolegové. Že je takový kolega nápomocný každému začínajícímu učiteli, a že se díky této pomoci čerství učitelé méně stresují, dokazuje i zahraniční článek, který porovnává kontrast mezi učiteli s pedagogickou přípravou a bez ní. (Clement, Cohran, 2020).

6 Závěr

Cílem diplomové práce bylo získat vzhled do tématu profesního rozvoje začínajících učitelů, zjistit možnosti dalšího vzdělávání, a zhodnotit pregraduální přípravu a učitelů a poukázat na její nedostatky. Cílem bylo i navrhnout nějaké reálné řešení těchto problémů.

K dosažení cílů práce byly stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky, ke kterým byly stanoveny ještě ke každé další dvě specifické výzkumné otázky, díky kterým jsem dokázala přesněji získat odpověď na hlavní výzkumné otázky.

První výzkumná otázka byla zaměřena na zhodnocení pregraduální přípravy, konkrétně jsem se ptala: *V čem by mohli být začínající učitelé lépe připraveni na učitelství? Co by se pro změnu dalo udělat?*

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že by začínající učitelé mohli být více připraveni především v oblasti výuky první třídy základní školy. Na první třídu byl kladen větší důraz, kvůli specifickým, která výuka v této věkové kategorii obnáší. Obecně by mohli mít více zkušeností z praktické výuky v každém ročníku základní školy. Řešením by bylo kromě navýšení praxí navíc vymyslet jednotný systém rozdělování studentů na praktickou výuku do fakultních škol, aby tyto dvě problematické oblasti mohly být vyřešeny.

V druhé výzkumné otázce jsem hledala odpověď na otázku: *Jaké jsou možnosti profesního rozvoje začínajících učitelů a jaké formy jsou pro učitele v prvních letech nejpřínosnější?*

Na druhou výzkumnou otázku byly odpovědi celkem jasné. Z výzkumného šetření totiž vyplývá, že většina začínajících učitelů nemá zájem o další profesní rozvoj, nebo na ně nemá dostatek volného času. Většina nevyužívá tandemovou výuku, hospitace, kurzy ani webináře či semináře na různá témata. Ačkoliv forem je mnoho, nabídky aktivit DVPP všechny dostávají, téměř je nevyužívají. Všechny respondentky se shodly na stejném výsledku, tedy na tom, že největší přínos v období začínajícího učitele má bezpochyby uvádějící učitel, případně jiný kolega, který je nápomocný.

Vhled do tématu profesního rozvoje jsem jistě získala, do možností dalšího vzdělávání jsem také nahlédla, ačkoliv jsem čekala odlišný přístup respondentek. Myslím, že i další stanovené cíle se podařily splnit.

Dle mého názoru se podařily splnit i cíle, které jsem si stanovila před výzkumným šetřením. Konkrétně je jím intelektuální cíl, kde jsem měla za cíl získat představu o průběhu přechodu z vysoké školy do začátku profesní kariéry, praktickým cílem jsem si stanovila zprostředkování zpětné vazby pedagogické fakultě ohledně pedagogické přípravy, a inspirovat začínající učitele formami profesního rozvoje, které jim vstup do zaměstnání můžou ulehčit. Posledním personálním cílem bylo získání představy o tom, jak může vypadat průběh mého uvádění do budoucího povolání. Zda byl splněn i personální cíl dosažení titulu, to se teprve dozvím.

Od respondentů – začínajících učitelů jsem také získala rady pro budoucí absolventy pedagogických fakult, co by jim v průběhu adaptace na nové zaměstnání a působení jako učitel, mohlo tento proces mírně zjednodušit. Nejvíce se opakovala rada, aby se nikdo nebál ptát se, na cokoliv. Celkově přijmout pomoc kolegů a nebát se komunikovat. A nenechat se odradit jednou chybou nebo špatnou zkušeností, protože zkušenosti a praxe, ať jsou jakékoliv, člověka naučí nejvíce.

7 Použité zdroje

1. BENDL, S. a kol. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-517-1.
2. BUCHTOVÁ, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
3. BUŠKOVÁ, L. (2020). *Začínající učitel na primární škole*. Diplomová práce. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
4. CLEMENT, Mary C., COCHRAN, J. (2020). A Sharp Contrast: First-Year Teachers With and Without Teacher Preparation. *Delta Kappa Gamma Bulletin* [online]. Vol.87, issue 1, p. 51-56 [cit. 2022-09-14]. ISSN 00118044
5. COHNOVÁ, K. (2021). Jak proměnit pregraduační přípravu učitelů? : inspirace ze zahraničí a vize pro ČR. *Řízení školy*. Roč. 18, č. 6, s. 29-30. ISSN 1214-8679.
6. COUFALOVÁ, J. (2010). *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-869-5.
7. Česká školní inspekce (2023). [online, cit. 1. 4. 2023]. Dostupné na: <https://csicr.cz/cz/>
8. Edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT. (2022). [online]. *Pregraduální příprava učitelů*. [cit. 1. 4. 2023]. Dostupné na: <https://www.edu.cz/pregradual/>
9. GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0
10. HENDL, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9
11. HLINĚNSKÁ, P. (2015). *Subjektivní vnímání faktorů ovlivňujících profesní vývoj začínajících učitelů (výzkumná sonda)*. Diplomová práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
12. JUKLOVÁ, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-266-9
13. KARIKOVÁ, S. (2015) *Učitelky primárního stupňa vzdelávania v biodromálnom kontexte*. In Vítěčková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7

14. KLUŠÁKOVÁ, M. (2013). *Pregraduální příprava a vstup do profese z pohledu začínajícího učitele*. Magisterská diplomová práce. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
15. KOLÁŘ, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3710-2
16. KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H., CHALOUPKOVÁ, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7894-9.
17. KOHNOVÁ, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-148-6
18. LONG, R. (1999), 20/20 *Hindsight: Teacher Change and Advice*. The internet TESL Journal, 5(11). In Vítěčková (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7
19. LUKAS, J. (2007) Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 58(1), 36-49. In Vítěčková (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7
20. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6
21. MARINIČ, P. (2021). *Vývoj vzdělávací politiky v ČR od 90. let do současnosti*. [Diplomová práce]. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
22. Masaryk university (2004). [online] *Pregraduální a postgraduální příprava učitelů v ČR*. [cit. 9. 4. 2023]. Dostupné na: https://archive.math.muni.cz/project/comenius/docs/CZ_Priprava_ucitelu.pdf
23. Masarykova univerzita: KISK – Kurz práce s informacemi (2021). [online]. *IMRAD: struktura pro čtení a psaní studií*. [cit. 8. 4. 2023]. Dostupné na: <https://kisk.phil.muni.cz/media/3412053/kisk.phil.muni.cz/kpi/aktualne/aktuality/imrad-struktura-pro-cteni-a-psani-studii.html>
24. MAXWELL, J. A. (2005) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. ISBN 0761926089
25. McKenzie, P., Santiago, P. (2005),. *Teachers Matter: Attracting , Developing, and Rising Effective Teachers* [online] OECD Paris in MŠMT: *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České*

- republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* [cit. 21. 5. 2023] Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>
26. Ministerstvo financí České republiky. (2021). [online]. *OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.* [Cit. 4. 4. 2023]. Dostupné na: <https://www.mfcr.cz/cs/zahranicni-sektor/mezinarodni-spoluprace/mezinarodni-institute/oecd-organizace-pro-hospodarskou-spolup-11634/>
27. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2009). [online]. *Analýza naplňování cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* [cit. 12. 4. 2023]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>
28. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). [online]. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.* Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-47-1. [cit. 4. 4. 2023]. Dostupné na: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
29. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8
30. MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1362-4
31. *OECD (2014): Indicator D7: How extensive are professional development activities for teachers?“, in Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing.* [online, cit. 28. 5. 2023] Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1787/888933120461>
32. Organisation for Economic Cooperation and Development - Better policies for better lives [online]. [cit. 4.4.2023]. Dostupné na: <https://www.oecd.org/>
- PODLAHOVÁ, L. (2002). *Ze studenta učitelem. Student – praktikant – začínající učitel.* Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého. ISBN 80-244-0444-3
33. PRŮCHA, J., MAREŠ, J, WALTEROVÁ, E. (2003). *Pedagogický slovník.* 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-772-8

34. PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. (2013). *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9
35. SOLFRONK, J. (1997). *Pedagogická praxe – pedagogická praxeologie*. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK v Praze dne 4-5.11. 1996. Praha: PedF UK v Praze. ISBN 80-86039-15-3
36. STARÝ, K., DVOŘÁK, D., GREGER, D., DUSCHINSKÁ, L. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9
37. ŠIMČÍKOVÁ, R. (2013). *Cesta studentů k profesi učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Diplomová práce*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
38. ŠIMONÍK, O. (1995). *Začínající učitel*. 1. dotisk. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6
39. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0
40. VAŠUTOVÁ, J., CHVÁL, M. *Vzdělavatelé učitelů: reflexe učitelů pedagogické fakulty*. In Klušáková (2013). *Pregraduální příprava a vstup do profese z pohledu začínajícího učitele*. Magisterská diplomová práce. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
41. VÍTEČKOVÁ, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7
42. VONDROUŠOVÁ, J., JUKLOVÁ, K. (2020). *Učit (se) spolu: dva roky zkušeností*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-774-9
43. WattsEnglish Ltd. (2023). [online]. *WOW English*. Portál s nabídkami kurzů angličtiny pro učitele i rodiče. [cit. 4. 6. 2023] Dostupné na <https://www.wowenglish.com/o-nas/>
44. Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících [online]. [cit. 4. 4. 2023]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

8 Rešerše:

1. FASNEROVÁ, M. (2020). *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnoticím období podle současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
2. HANUŠOVÁ, S., PÍŠOVÁ, M., KOHOUTEK, T. et al. (2018). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
3. HORÁK, F., CHRÁSKA, M. (1989). *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
4. JANDERKOVÁ, D. (2010). *Slovník základních pojmů z pedagogiky, psychologie a metodologie*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.
5. KOHNOVÁ, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
6. KISS, A. (3/2022) Rozhovor s Arnoldem Kissem o podnikavosti jako důležité složce učitelské profese. *Komenský*. Roč. 146, č. 3, s. 13-18.
7. KOHNOVÁ, J. (1995). *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
8. LAZAROVÁ, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
9. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
10. MATĚJÍČEK ROZSYPALOVÁ, M. (2020). Uvádějící a začínající učitel a jejich spolupráce v čase uzavření škol. *Řízení ve školství*. Roč. 28, č. 4, s. 16-18.
11. NAJMONTOVÁ, M., VÍTEČKOVÁ, M., PROCHÁZKOVÁ, M., et al. (2020). *Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
12. PÍŠOVÁ, M, DUSCHINSKÁ, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
13. PODLAHOVÁ, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
14. PRAVDOVÁ, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

14. SEIDLOVÁ, M. (2022). Školské odpory pro začínající učitele. *Týdeník školství*. Roč. 30, č. 15-16, s. 6-7.
15. SMETÁČKOVÁ, I., MARTANOVÁ, V., FRANCOVÁ, V., et al. (2021). *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
16. SPILKOVÁ, V., ZAVADILOVÁ, B. (2021). Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace*. Roč. 31, č. 1, s. 4-34.
17. SPILKOVÁ, V. (2015). Pojetí kvality učitele v mezinárodní perspektivě. In D. Greger et al., *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
18. SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
19. SPILKOVÁ, V. & VAŠUTOVÁ, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
20. ŠVEC, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido
21. ŠEVČÍKOVÁ, J., PLISCHKE, J. (2020) Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů. *E-pedagogium*. Č. 1, s. 7-15.
22. ŠTEFFLOVÁ, J. (2022). Šok z reality nemusí přijít až ve škole: studenti PedF MU se setkávají s praxí mnohem dříve, než bývalo zvykem. *Učitelské noviny*. Roč. 125, č. 1, s. 4-7.
23. URBÁNEK, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec, Technická univerzita.
24. URBÁNEK, P. (2012). Učitelské vzdělávání na rozcestí: historie, současnost a rizika. In M. Somr et al. *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU.
25. ZORMANOVÁ, L. (2020). Příprava budoucích učitelů ve Francii. *Učitelské noviny*. Roč. 123, č. 24, s. 21-22.

9 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Osnova rozhovorů

Příloha č. 2 – Ukázka kódování rozhovorů

Příloha č. 1 – Osnova rozhovorů

Seznámení s tématem rozhovoru, souhlas s nahráváním rozhovoru

SOUHLAS S NAHRÁVÁNÍM ZVUKOVÉHO ZÁZNAMU

1) Úvodní otázky:

- Učíte na malotřídní nebo plně organizované škole?
- V kolikáté třídě učíte?
- Kolik máte dětí ve třídě?
- Jak dlouho učíte?
- Proč jste šla/šel zrovna na učitelství?

2) Studium

- Kde jste studovala VŠ?
- Byl to pětiletý magisterský obor jako jinde na školách?
- Jak hodnotíte vaši pregraduální přípravu na učitelství? Cítíte se dostatečně připraven/a na výuku?
- V čem máte pocit, že vás VŠ připravila nejlépe?
- A v čem se cítíte naopak nejistá? V čem máte podle vás mezery?
- Je nějaký předmět/vyučující, který vám utkvěl v paměti, na kterého třeba teď během učitelské praxe vzpomínáte?
- Jak probíhaly pedagogické praxe v průběhu studia?
- Jak by podle Vás měla vypadat ideální pedagogická praxe?

3) Profesní rozvoj

- Jaký byl Váš úvod do pedagogické praxe? Dostala jste hned třídnictví?
- Měla jste uvádějícího učitele?
 - o Popis průběhu uvádění
 - o Přidělil Vám ho sám ředitel/ředitelka školy?
 - o Jak byl aktivní? Jak se choval?
 - o Co pro Vás udělal?
 - o V čem byla jeho role přínosná?
 - o Pořád uvádějícího učitele využíváte nebo fungoval jen chvíli?
- S jakou formou profesního rozvoje jste se setkala během své praxe?
- Jakou cítíte podporu ze strany ředitele?
- Jaké aktivity profesního rozvoje Vám ředitel/ka umožňuje?

- Posílá vás vedení na nějaké semináře, kurzy, školení? Z čí iniciativy je to více?
- Který kurz/seminář byl pro vás největším přínosem? Máte za sebou nějaký, který pro Vás nebyl přínosný ničím? Zdá se vám dostatečné množství možností pro DVPP?
- Jakou stránku více vyhledáváte pro profesní rozvoj? Práce s dětmi? Didaktika?
- Jak probíhá samostudium? Hospitace?
- Máte dostatek prostoru pro další vzdělávání?
 - o Opora v zákoníku práce – vyhrazených 12 dní na další vzdělávání
 - o Probíhají tyto vzdělávací akce spíše v běžné době výuky nebo je navštěvujete více ve volném čase? Preferujete spíše školní či mimo školu?
 - o Jak tento prostor pro DVPP využíváte?
- Shrnutí rozhovoru
 - o Dodatečné otázky?
 - o Opětovné ujištění souhlasu s použitím nahrávky pro účely diplomové práce

Příloha č. 2 – Ukázka kódování rozhovorů

- 288 **A chodíte si vzájemně, dejte tomu třeba i s ostatními učiteli na nějaký vzájemný hospitace?**
- 289 **Ne.** HOSPITACE
- 290 **Je to spíš z důvodu, že není zájem, není čas, není potřeba?**
- 291 Řekla bych, že je to z důvodu toho, že nemáme kdy ani. Já mám třeba dvě pohotovosti za týden, což jsem
- 292 třeba loni neměla. Já jsme jela od pondělka až do pátku, a teprve pátou hodinu v pátek teprve jsem měla
- 293 volno, kdy jsem měla pohotovost. Takže kdykoliv byl někdo nemocný, tak jsem šla já. Takže bych řekla, že i
- 294 kvůli tomuhle. A zároveň nevím, proč to tak není.
- 295 **A třeba tobě sem někdo chodí, třeba i vedení jako by na hospitace takhle?**
- 296 Měla jsem tady už dvakrát paní zástupkyni. Jednou byl pan ředitel. Měla jsem taky už dvě praktikantky. Což
- 297 bylo jako hrozně vtipný, v první třídě, a ještě k tomu. Ještě, než za mnou přišel na hospitaci pan ředitel se
- 298 zástupkyní, tak mi sem dali praktikantku. Ale to je možná tím, že oni vědí z předchozích roků, nebo
- 299 z předchozích let z té mé praxe, jak učím nebo prostě jako to tak nějak vedu. A věděli, že prostě, co ode mě
- 300 čekat nebo tak nějak.
- 301 **A bylo to pro tebe přínosné, ty hospitace od těch praktikantek i od toho vedení? Dali ti nějakou zpětnou**
- 302 **vazbu nebo jen odešli.** ZPĚTNÁ VAZBA
- 303 Nene, to my probereme vždycky. Vlastně pan ředitel, ten má vždycky takové lejštro, který musí vyplnit, vepsat
- 304 tam, paní zástupkyně, stou máme vždycky konzultaci o tom, nebo rozběr té hospitace. Praxe jakoby ne, ale já
- 305 jsme měla holky z prváku, tak to byli takový ty následový praxe, jak jsem říkala, že mají projít několika
- 306 ročníky, kdy se jdou prostě se podívat. A... a nevím, co jsem chtěla říct ještě. Jo. Už vím, co jsem chtěla říct.
- 307 Chtěla jsem říct, jak jsi se ptala, jestli to pro mě bylo příjemné nebo nepříjemné nebo takhle. Tak za mnou
- 308 vždycky chodil třeba ředitel. Ten za mnou byl asi třikrát, ať si to jako neberu, že prostě přijde a ať jsem jako v
- 309 klidu. Jsem mu říkala, že mi to je jedno. Prostě ten člověk je třeba zvyklý právě z těch praxí, to bych řekla, že
- 310 nám to hodně dalo, na těch praxích, že se naučíš. Když k nám na praxi přišla z ničeho nic taky hospitace z naší
- 311 školy. Chodili na češtinu, na prvouku a na matematiku. Tak to bych řekla, že v tu chvíli seš nervózní, protože
- 312 neumíš učít, ale ta hospitace stejně na tebe přijde, aby oni to věděli, a tak a díky tomu já prostě nejsem
- 313 nervózní, když má přijít někdo na mě. Nejsem nervózní, když má přijít praktikantka, i ředitel, i zástupkyně.
- 314 Takže nejsem nervózní. A připravuji si to, tak že jsem připravená normálně na hodinu, že nemám prostě ani,
- 315 když mi oznámí, že přijdou, tak nemám ani tak prostě sepsaný od kdy do kdy budu tohle dělat a tak. Takže to
- 316 je to, co mi hodně dalo, ta vysoká třeba.
- 317 **Máš ještě zkušenosti s nějakou jinou formou profesního rozvoje, třeba jestli na kurzy vás pan ředitel posílá**
- 318 **nebo třeba nějaký seminář, webinář.**
- 319 **Posílá nás** ale třeba on, že by nás poslala. Ale posílá nám, že jsou třeba nějaké webináře, tak nabídky ty nám
- 320 posílají vlastně skoro pořád. Máme školení, ty jsou většinou povinný. Takhle, když je to školení ve škole, tak
- 321 ho máme povinný všichni. Ne že tady je „si pojdte kdo chce, kdo nechce ne“. Teď jsme vlastně měli od
- 322 začátku školního roku, od 2022/2023 tak jsme měli asi tři školení už. Na autismus, jak se vypořádat s něčím a
- 323 prostě takhle. Ale jako nemáme nic povinného, co bysme, kam bysme měli jít.
- 324 **Třeba, kdyby sis takovou tu akci našla sama, máš možnost, máš zkušenost, že třeba by jsi jet nebo mohla**
- 325 **bys odjet i v době vyučování, kdybys třeba přišla za panem ředitelem. Chtěla bych jet na tohle školení, je to**
- 326 **třeba tady ve středu. Je možnost, že by ti to povolil?**
- 327 Já si myslím, že je to hodně o domluvě. O tom, co by to asi dalo škole. Takže, kdybych řekla, že jdu na nějakou
- 328 speciální pedagogiku na nějaký jednodenní kurz, tak si myslím, že by mi to povolili, protože tá integrace ve
- 329 školách je teďka hodně velká. Ale záleželo by asi kolik by to stálo, jestli by mi na to škola přispěla, nebo ne. To