UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Bc. Lucie Kučerová

Speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání

Profesní start začínajícího učitele

Olomouc, 2019 Vedoucí práce: Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem „Profesní start začínajícího učitele“ vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 9. 5. 2019 _____

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za její odbornou pomoc, připomínky a cenné rady při zpracovávání mé bakalářské práce.

Dále děkuji všem začínajícím učitelům za vstřícnost a ochotu při realizaci výzkumu.

OBSAH

ÚVOD 5
I TEORETICKÉ POZNATKY 6
1 UČITEL 6
1. 1 Vymezení profese učitel 6
1. 2 Osobnost učitele 8
1.3 Profesní kompetence učitele 9
2 PROFESNÍ START 11
2.1 Studium budoucího učitele 11
2.2 Vývoj profesní dráhy učitele 12
2.3 Profesní činnosti učitele 14
3 ZAČÍNAJÍCÍ UČITEL VE ŠKOLE 16
3.1 Začínající učitel 16
3.2 Uvádějící učitel 17
3.3 Pomoc ostatních učitelů 19
4 PROBLÉMY ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE 20
4.1 Výukové problémy 20
4.2 Nevýukové problémy 23
II PRAKTICKÁ ČÁST 25
5 DESIGN VÝZKUMU 25
5.1 Volba výzkumného souboru 26
6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU 27
6.1 Interpretace výsledků 34
7 DISKUZE 38
ZÁVĚR 41
REFERENČNÍ SEZNAM 42
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ 44
SEZNAM PŘÍLOH 45

ÚVOD

Každý absolvent školy se při příchodu do práce stává začínajícím pracovníkem. Všichni tito nováčci se potřebují ve své nové profesi zaučit, získat cenné rady, zkušenosti a poznatky od svých starších a zkušenějších kolegů. Nejinak je tomu i při učitelské profesi. I začínající pedagog se neobejde bez pomoci, jelikož je pro něj nástup do nového povolání nesmírně náročný.

Ve všech povoláních je nový zaměstnanec zaučován postupně, přechází od jednodušších úkolů k těm složitějším. Pedagog tuto možnost ale nemá. Začínající učitel musí již od prvního dne vykonávat učitelskou činnost v celém svém rozsahu. Nemůže se rozhodnout, že začne nejprve opravovat domácí úkoly a až časem přejde k samotnému vyučování.

Začínajícím učitelům by měl tento velký krok do neznáma usnadňovat přidělený uvádějící učitel. Jak to ale skutečně vypadá v praxi? Dostává se všem nováčkům této možnosti? A je spolupráce opravdu přínosná? S jakými dalšími problémy se nový pedagog ve své praxi potýká? To jsou některé otázky, které mě při zpracovávání této práce zajímaly.

Tato bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to část teoretickou a praktickou. Hlavním cílem teoretické části je definovat pojmy, které se týkají učitelské profese, především problematiku začínajícího učitele a nástrahy, které jej při výkonu učitelského povolání čekají. Pozornost je také věnována profesnímu startu a oblasti uvádějícího učitele.

Cílem praktické části pak je prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pěti začínajícími učiteli zjistit, jaké jsou skutečné problémy, se kterými se při svých začátcích setkávají. Jak se s těmito problémy vyrovnávají a zda mají vliv na jejich pracovní spokojenost. Hlavními kategoriemi zájmu je příprava na vyučování, charakteristika výuky a problémy s ní spojené, zázemí školy a kontakt s rodiči.

I TEORETICKÉ POZNATKY

1 UČITEL

„Učitel nepředává svou moudrost, ale spíše svou lásku a víru.“
Chalil Džibrán

Pedagogický slovník definuje pojem učitel jako „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326)

Podle některých názorů je učitelská profese vznešenou činností, která klade na učitele vysoké požadavky na mravní a charakterové vlastnosti jako je například láska k dětem, objektivita a spravedlnost, pravdivost a pozitivní vidění světa. (Podlahová, Jůvová a kol., 2012)

„Pedagog, učitel je osoba, která se odborně zabývá pedagogikou a profesionálně se věnuje výchově a vzdělávání žáků v různých typech škol. Má pro to příslušnou kvalifikaci.“ (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 84)

Mezi jeho osobnostní i profesní vybavení patří jeho vědomosti, dovednosti a kompetence, kdy vědomost je osvojený poznatek, dovednost je schopnost užívat nabyté vědomosti a kompetence jsou chápány jako postoje, hodnoty, prožívání, poznávání a chování. (Podlahová, Jůvová a kol., 2012)

1. 1 Vymezení profese učitel

„Činnost učitele je velice mnohostranná, široká a tvůrčí.“ (Kohout, 2010, s. 59) Organizuje a řídí svou pedagogickou činnost (zprostředkování vědomostí, dovedností, návyků), ale také činnost žáků. Dále se podílí na výchově žáků a na rozvoji jejich osobnosti, připravuje žáky, aby uměli přijímat stále rychlejší změny ve společnosti a dokázali na ně reagovat. (Kantorová a kol., 2008)

V současné době je pedagog předmětem širokého zájmu veřejnosti, který je většinou pozitivní. Velká část obyvatel si totiž uvědomuje, jak velký význam má pro každého člověka vzdělání. Učitel je jedním z faktorů, jež v procesu vzdělávání mají klíčovou roli. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

„Pedagogický pracovník koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.“ (Podlahová, Jůvová a kol., 2012, s. 35)

Kohout (2010, s. 59) uvádí, že „někteří teoretici tvrdili, že učitelství není vědou, ale uměním, které musí být člověku dáno, kterému se lze jen obtížně vyučit, pokud se vyučit vůbec lze. Dnes víme, že učitelství je profese jako mnohé jiné, samozřejmě s vědomím potřebnosti určitého talentu, který se projeví především v konkrétních vztazích k žákovi.“

„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- je bezúhonný,
- je zdravotně způsobilý,
- prokázal znalost českého jazyka.“ (Podlahová, Jůvová a kol., 2012, s. 36)

Podle Göbelové (2011, s. 11)) patří ke klíčovým rolím učitele rozvíjení postojů k učení, přinášení zvědavosti, podpora nezávislosti a intelektuálního úsilí a účast na formování charakteru a myšlení nové generace. Role učitele v oblastech vytvářejících efektivní prostředí pro učení a účast na formování charakteru nové generace je nesporná. Jedním ze základních úkolů učitele je vytvářet školu takovým způsobem, aby byla pro žáky atraktivní.

S. H. Meer definuje vlastnosti a charakteristiky dobrého učitele. Dle něj by měl dobrý učitel mít odborné komunikační dovednosti, vynikající schopnost naslouchat, měl by mít hluboké znalosti a vášeň pro jeho předmět. Dobrý učitel by měl mít schopnost budovat dobrosrdečný vztah se studenty, měl by být vstřícný, mít výborné organizační schopnosti a silnou pracovní morálku. (Top 9 Characteristics and Qualities of a Good Teacher / Owlcation)

Vašutová (2004) uvádí, že profese učitele je specifická především v následujících oblastech:

- učitel je pod neustálým tlakem, jelikož svou činností vykonává službu společnosti,
- učitel musí mít určité osobnostní vlastnosti a schopnosti jako je psychická odolnost vůči stresu, sebeovládání, rozhodování a zodpovědnost,
- učitelské povolání vykonávají častěji ženy,
- učitel je státní zaměstnanec, jeho práce je považována za veřejnou službu.

Schopnost být dobrým učitelem spočívá v poznání toho, co a jak dělat, aby měl žák vůli se učit a aby byl schopen vykonávat naučené. Dobrý učitel je ten, který využívá efektivní vyučování, to je spojené s používáním takových učebních činností, které u žáka docílí učitelem zamýšlený způsob učení se. Pokud je učitel schopný využít svoje schopnosti a vědomosti tak, že zvyšuje vědomosti žáka a jeho schopnost aplikovat naučené do praktických dovedností, hovoříme o kompetentním učiteli. (Lomnický a kol., 2017)

1. 2 Osobnost učitele

Pedagogický slovník definuje osobnost v psychologickém pojetí jako každého člověka s jedinečnou strukturou psychických vlastností a dispozic. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) „Osobnost je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících kvalitu a efektivitu jeho činností a zároveň také jeho profesní vývoj.“ (Juklová, 2013, s. 36)

„Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je ale formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 17) Osobnost učitele se vyvíjí po celou dobu jeho kariéry, na změny v osobnosti působí délka jeho praxe. V průběhu let může docházet ke změnám pozitivním, ale také negativním.

Mezi požadavky na osobnost pedagoga se řadí fyzická odolnost, zdraví a psychická vybavenost. Učitel by měl znát a dodržovat zásady zdravého učení a být příkladem zdravého životního stylu. Základním požadavkem je ovládání základů první pomoci. Další je požadavek na všeobecné vzdělání, pedagog má mít kulturní, politický, vědecký a filozofický rozhled, má znát základy národní kultury a ovládat jazykovou kulturu. (Svobodová, Šmahelová, 2007)

Jako další uvádí Svobodová a Šmahelová (2007) požadavky na odborné vzdělání a na pedagogické a psychologické vzdělání. V neposlední řadě se zde zařazují požadavky na osobnostní rysy a vlastnosti pedagoga a to vlastnosti charakterově volní a temperament a city. „Charakter se projevuje ve vztahu člověka k lidem, ke společnosti, k práci, učení a hře a také ve vztahu k sobě samému.“ (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 90) Mezi charakterové vlastnosti se řadí např. otevřenost, čestnost, obětavost, svědomitost, odpovědnost, zdvořilost a hrdost. „Volní jednání zahrnuje přípravu, rozhodování a uskutečnění tohoto rozhodnutí a proto je nutno překonávat

překážky, být usilovný, pilný, houževnatý a vytrvalý. Své místo tu mají sebekázeň, sebeřízení, seberozvoj a asertivita.“ (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 90)

Chudý a Neumeister (2014) uvádí charakteristiky, které jsou rozhodující pro výkon učitelské profese. Řadí sem existenci teorie pedagogiky, nutnost osvojit si pedagogickou teorii pro zvládnutí výkonu učitelské profese, existenci specifické společenské potřeby vychovávat, existenci schopnosti organizace a existenci profesní etiky.

Učitel by měl být odborník, který vnímá a formuje osobnost žáka a svým pedagogickým působením rozvíjí jeho schopnosti. Učitel by měl splňovat určité kvality a schopnosti jako je sebeovládání, sebeuvědomění, empatie či sociální cítění. Měl by umět řešit mezilidské vztahy a problémy z nich vyplývající, měl by být přátelský ke svým žákům, dále by měl umět ovládat své vlastní nálady, aby se neodrážely např. v hodnocení žáků. Musí se tedy vyvarovat všech vlastností, které mohou narušit jeho objektivitu.

1.3 Profesní kompetence učitele

Pojem kompetence můžeme chápat jako způsobilost, dovednost nebo schopnost, která se formuje postupně. Musí je mít každý pedagog, jsou závaznými a povinnými dovednostmi pro výkon učitelské profese. Postihují způsobilost požadovanou pro úspěšný výkon učitelského povolání.

Pedagogický slovník chápe kompetence učitele jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130)

Dle Lomického a kol. (2017) je možné chápat kompetence jako vlastnost, chování nebo schopnost, která zahrnuje aspekty jako vědomosti, dovednosti, hodnoty, postoje a názory. Více se zaměřuje na to, co se od zaměstnance očekává a zdůrazňuje schopnost aplikovat získané vědomosti a dovednosti do různých situací.

Kyriacou (2012, s. 18) definuje profesní kompetence jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení.“ Řadí sem vědomosti zahrnující učitelovy poznatky, které se týkají daného oboru, žáků a vyučovacích metod

a jeho vědomosti o svých pedagogických dovednostech. Rozhodování a uvažování v průběhu vyučování, které je zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů a výsledků. A činnosti a chování učitele, jejichž cílem je napomáhat učení žáků.

Profesní kompetence tvoří nedílnou součást učitelovy osobnosti, jejich kvalita ovlivňuje úspěšnost učitele. Úspěšnost učitele závisí na typu a kvalitě jeho vzdělání, na postavení v pedagogickém sboru, na kvalitní komunikaci s žáky, na objektivitě hodnocení žáků, na jeho vztahu k žákům a na jeho smyslu pro humor a optimismu. (Podlahová, Jůvová a kol., 2012)

Dovednosti učitele je možno definovat souborem charakteristických rysů, které „jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle, berou ohled na konkrétní prostředí (kontext), vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení, jejich provádění probíhá hladce a získávají se výcvikem a praktickým působením.“ (Kyriacou, 2012, s. 15)

„Ideální představa o tom, jaký by učitel měl být, je vyjádřena složkami profesní kompetence učitele. Jsou to: odborně předmětová, psychodidaktická, komunikativní, organizační a řídící, diagnostická a intervenční, poradenská a konzultativní, reflexe vlastní činnosti.“ (Podlahová, Jůvová a kol., 2012, s. 47)

Dytrtová (2008, s. 18) popisuje profil učitele z hlediska naplnění jeho kompetencí. „Kompetentní učitel má vliv na osobnostní a sociální rozvoj žáka, dovede stanovit cíle vyučování orientované na žáka, používá metody a formy aktivizující žáka k učení, ovládá obsah vyučovaného oboru. Kompetentní učitel zná a umí používat metody hodnocení, stanovit kritéria hodnocení, hodnotit žáky vzhledem k jejich individuálním odlišnostem, vytváří pozitivní atmosféru ve třídě, aktivně komunikuje se žáky, vytváří podmínky pro rozvoj žáků. Dokáže zabezpečit materiální a technické zázemí vyučování, spolupracuje s odborníky, s rodiči, s ostatními učiteli a podílí se na nápravě sociálně patologických jevů, dbá na svůj kontinuální profesionální rozvoj a je schopen sebereflexe a sebehodnocení.“

Vyčtené kompetence představují ideální stav, ke kterému by se měl učitel dopracovat v průběhu svého studia, ale také v průběhu učitelské praxe. Tyto kompetence se týkají problematiky hodnocení učitele, které spočívá v různé úrovni zvládání jednotlivých kompetencí. Toto hodnocení je pro nadřízeného, který musí pedagogy hodnotit, náročné. Kompetence učitele dále poukazují na problematiku psychického i fyzického zdraví učitele a na souvislost zdraví s pracovní zátěží. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

2 PROFESNÍ START

„Učitel i žák mají mít týž cíl: prospěch, který má jeden přinášet, druhý získávat.“

Lucius Annaeus Seneca

Budoucí učitel získává základy profesních dovedností během svého studia učitelství na pedagogických fakultách. Během tohoto studia dochází k osvojování psychologických a didaktických kompetencí, jejichž teoretické znalosti se uplatňují v průběhu pedagogických praxí na školách. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Pod pojmem student učitelství si podle Pravdové (2014) můžeme představit studenta vysoké školy, který se na vysoké škole připravuje na výkon učitelského povolání. Takový student učitelství se tedy na vysoké škole učí jak učit. Budoucí učitelé se vzdělávají v různých studijních oborech, kde je výuka zaměřena podle budoucí aprobace.

Každý učitel by měl před svým profesním startem zvládnout jisté složky přípravy. Kohout (2010) mezi tyto složky řadí odborné vzdělávání, v rámci kterého by měl učitel dokonale a v celé své šíři zvládnout obor své aprobace. Dále zde řadí pedagogigicko-metodické a psychologické vzdělání a všeobecný kulturněpolitický rozhled, který je nutný pro syntetickou povahu učitelské práce.

2.1 Studium budoucího učitele

Studium na pedagogické fakultě volí častěji dívky než chlapci, jelikož mají blíže ke vztahu k dětem a k práci s nimi. Mezi základní motivy se řadí zájem o práci s dětmi, touha rozvíjet svou kreativitu a možnost rozvíjet a ovlivňovat životy dětí. (Pravdová, 2014)

Uchazeči o učitelství měli možnost se s touto profesí seznámit a při svých školních letech si vytvořit představu o tom, co je náplní práce. Důvody pro volbu učitelské profese často ovlivňuje i výborný učitel, se kterým se uchazeč během školní docházky setkal. (Vališová, Kasíková, 2011)

Kvalifikace učitelů je dána požadavkem na získání způsobilosti pro povolání. Tato kvalifikace je získávána v procesu systematického a zaměřeného učení, výchovy a vzdělávání. Učitel nabývá základní úroveň učitelského vzdělávání, která ho opravňuje k jeho výkonu, takzvanou pedagogickou způsobilost, studiem v doplňujícím pedagogickém studiu na pedagogických fakultách. (Svobodová, Šmahelová, 2007)

Cesta k tomu, aby se student stal učitelem je dlouhá, je to dlouhodobý proces, který většinou začíná v okamžiku rozhodnutí se pro tuto profesi a pokračuje studiem učitelství. Po celou tuto dobu je postupně vytvářena profesní identita učitelů. Předpokladem naplnění této profesní identity je poznávání sama sebe a toho, kdo jsem a identifikace s tím, kým být chci. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

V systému studia učitelství na vysokých školách jsou studenti často pouze pasivními objekty výuky. Je třeba snažit se o větší zapojení studentů, o jejich vlastní aktivitu, samostatnost a snažit se vést je k vyšší odpovědnosti za vlastní přípravu k učitelské profesi. Je důležité, aby byli studenti učitelství cíleně a z vlastního zájmu aktivní po stránce studijní i praktické. (Havel, Šimoník, 2006)

Na začátku studia se studenti učitelství ocitají v úvodní etapě, v etapě startovací identity. V této fázi jsou vedeni k poznávání své profesní motivace, vytváří se prekoncepce pojetí výuky, se kterou se v průběhu studia dále pracuje. Setkáním budoucího učitele s teorií pedagogiky, psychologií a etikou nastává druhá etapa. Ta začíná utvářením časného pojetí výuky, studenti jsou vedeni k identifikaci svých prekoncepcí a ke konstruování individuálního pojetí výuky. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

„Ve třetí etapě dochází k formování uvědomované koncepce pojetí výuky, v němž je část implicitního již obsažena, pojmenována na základě vlastních zkušeností, které adept učitelství získává reflexí vlastních vyučovacích pokusů. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 13)

Při svém studiu by měli být budoucí učitelé vedeni k schopnosti uplatnit získané teoretické znalosti v praxi, měli by se naučit řešit různé pedagogické situace a získávat tolik důležité vlastní zkušenosti. Praktická příprava na budoucí povolání by měla být nedílnou součástí všech učitelských oborů, protože v praxi se člověk vždy naučí nejvíce.

2.2 Vývoj profesní dráhy učitele

Profesní dráha je „objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází jí vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných škol.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 222)

„Odbornou i laickou veřejnost zajímá, zda určitá etapa profesní dráhy učitelů má vliv na kvalitu jejich práce. Výzkumy v této oblasti často zjišťují, zda je pro žáky výhodnější, když je vzdělává mladý, zatím málo zkušený učitel, nebo zkušený starší

učitel. Bohužel doposud je jen málo spolehlivých údajů získaných z objektivních výzkumů, které by daly jednoznačnou odpověď.“ (Kantorová a kol., 2008, s. 201)

Podlahová (2004, s. 27) uvádí, že je v systému přípravy učitelů „velmi málo prostoru pro pedagogické předměty (školní didaktika, oborové didaktiky), a proto je student po dlouhá léta zaměřen na studium nikoliv školního předmětu, ale na studium vědní disciplíny, která je koncipována zásadně jinak než školní předmět. Vědní obor je v programech vysoké školy rozdělen na specializované oblasti. Školní předmět podává naopak jen nejdůležitější a nejzákladnější poznatky z celého vědního oboru, navíc s respektováním didaktických, pedagogických, psychologických a hygienických zřetelů.“

Průcha (2002, s. 24) v souvislosti s profesní drahou učitelů rozlišuje následující fáze: „volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství), profesní start (učitel-začátečník), profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání), profesní stabilizace, (zkušený učitel, učitel-expert) a profesní vyhasínání (vyhoření).“

Učitel by měl splňovat určité profesionální kvalifikace, tedy něco jako odborné předpoklady pro svou učitelskou dráhu. Kantorová a kol. (2008) uvádí následující kvalifikace: diagnostické schopnosti, didaktické schopnosti, což je schopnost umět žákům srozumitelně vysvětlit učivo. Dále schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí, schopnost pronikat do vnitřního světa žáka, tedy schopnost empatie. Jako další by měl být učitel schopen vyjádřit své vlastní myšlenky, pocity a postřehy, mít schopnost pedagogické expresivnosti. Rovněž by měl mít konstruktivní schopnosti, schopnost vybírat a organizovat učivo s ohledem na žáky, výrazové schopnosti, umět vyjadřovat své pocity a myšlenky, komunikační a organizační schopnosti. Učitel by měl být taktéž schopen získat si u žáků autoritu.

Podlahová, Jůvová a kol. (2012) rozdělují profesní dráhu do 3 etap. Profesní dráha začíná volbou učitelské profese, následuje pregraduální příprava učitelů, která bývá kritizována jako příliš akademická a málo praktická. Poslední etapou je profesní start absolventa, který je plný problémů a nečekaných situací.

Přibližně po pěti letech praxe nastává etapa profesní adaptace a následně profesního vzestupu a stabilizace, kdy se pedagog stává učitelem expertem. Učitel v této fázi se stává odborníkem v určité oblasti, dokáže improvizovat a přizpůsobit své jednání situaci a již nepotřebuje pomoc v takovém rozsahu. Po 25-30 letech výkonu profese se pedagog stává konzervativním a vyhasínajícím učitelem. V tomto období je pedagog velmi zkušený, zároveň u něj ale dochází k negativním jevům, jako je

rezignace či stereotyp. U mnohých se objevuje syndrom vyhoření a s ním spojené zdravotní potíže. (Podlahová, Jůvová a kol., 2012)

2.3 Profesní činnosti učitele

„Učitel disponuje určitými profesionálními znalostmi a dovednosti, které se navenek projevují v jeho pozorovatelné a hodnotitelné pedagogické práci a ve výsledcích, kterých s žáky dosahuje. Nejde však jenom o to, co umí a co objektivně prokazuje ostatním lidem – neméně důležité je, co si o svých profesionálních znalostech a dovednostech myslí sám, jak sám sebe hodnotí. Může hodnotit svoje psychické předpoklady pro pedagogickou činnost, svoje emoční prožívání činnosti, ale také intenzitu, nasazení a výdrž při provádění této činnosti.“ (Mareš, 2013, s. 444)

Škola se pro učitele stává místem, kde se při plnění svých pracovních povinností potkává s kolegy, se svými žáky a jejich rodiči. Velkou část své pracovní doby tráví ve třídě, kde se věnuje vyučování, prostřednictvím kterého předává žákům učivo. Učitel působí didaktickými prostředky na žáky s cílem podpořit jejich učení a rozvíjet jejich osobnost. (Vašutová, 2007)

„Učitelovo pojetí výuky, jeho pracovní metody a přístup k žákům, spolu s vlastnostmi obecně lidskými a zejména morálními, ovlivňují velmi významně rozvoj osobnosti žáka.“ (Havel, Šimoník, 2006, s. 8)

Vyučovací činnosti učitele tvoří tři stádia a to projektování, vyučování a hodnocení. „Projektování je systémové promýšlení vyučování a vyjádření představy učitele o jeho vzdělávacích záměrech, o předpokládaném průběhu pedagogických dějů, o vyučovacích strategiích v konkrétních vzdělávacích podmínkách. Výsledkem projektování jednotlivých učitelů bývá tematický plán a příprava na vyučovací hodinu.“ (Vašutová, 2007, s. 23)

Vyučování je pak provedení projektu za pomocí interakce žáka s učitelem a to nejčastěji v prostředí třídy. Učitel dosahuje cílů, které si v projektu stanovil, prostřednictvím didaktických metod, pomůcek a forem. Jako hodnocení je označována konečná etapa procesu vyučování. Je to zpětná vazba pro žáky i učitele. (Vašutová, 2007)

Ve vyhlášce č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí je v § 3 stanoveno, že v pracovní době vykonávají pedagogičtí pracovníci přímou pedagogickou činnost a „další práce

související s přímou pedagogickou činností dohodnuté s pedagogickým pracovníkem, například příprava na přímou pedagogickou činnost, příprava učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků a dále práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, jako je dohled nad dětmi a nezletilými žáky (dále jen „žáci“) ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.“ (Vyhláška č. 263/2007. Sb.)

3 ZAČÍNAJÍCÍ UČITEL VE ŠKOLE

„Po ukončení školy se člověk stává absolventem, což je specifická a mimořádně různorodá kategorie na trhu práce. Vzápětí se stává zaměstnancem, pracovníkem nebo účastníkem trhu práce. V každém případě se stává začátečníkem.“ (Podlahová, 2004, s. 14)

V mnoha povoláních, a to i takových, která nevyžadují přípravu k povolání na vysoké škole, je začínající pracovník zaučován do výkonu své profese postupně. Pozvolna přebírá pracovní odpovědnost za svou činnost a může se spolehnout na spolupráci se svými zkušenějšími kolegy. V učitelské profesi tomu takto není, učitel od prvního dne přebírá všechny povinnosti pedagoga, nese plnou zodpovědnost za vykonávanou činnost. Ve svých hodinách navíc nemá nikoho, kdo by mu v potřebnou chvíli mohl pomoci či poradit. (Průcha, 2017)

Těžký vstup do nové životní role by měl začínajícímu učiteli usnadnit jeho uvádějící učitel. Tím by měl být zkušený pedagog, který dokáže být nováčkovi psychickou oporou a zároveň je mu nápomocen po odborné stránce. Spolupráce s uvádějícím učitelem může ovlivnit celou pedagogickou kariéru nového učitele.

3.1 Začínající učitel

Podle pedagogického slovníku je začínající učitel „učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 377)

Chudý a Neumeister (2014) definují začínajícího učitele jako učitele, který získal během studia základní pedagogické znalosti, učí se novým edukačním postupům, umí objektivně hodnotit vlastní strategie výchovné činnosti a upravuje je podle získaných praktických zkušeností a rad zkušenějších kolegů. Zároveň provádí sebereflexi vlastní činnosti.

„Začínající učitel by měl být dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě, mít dobrý profesní znalostní a dovednostní základ a měl by ho umět využívat k usnadnění učení žáka, umět využívat metody kontroly a vhodné

strategie vedení žáků v procesu učení, dokázat vytvořit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 14)

Nováček přichází na své první učitelské místo do školy vybaven nezbytnými znalostmi a dovednostmi a určitou dávkou pedagogické zkušenosti. Mnoho nových učitelů se obává, že náročnou pedagogickou práci nezvládnou, že nezvládnou úspěšně ovlivňovat své žáky. Někteří začínající učitelé jsou naopak přesvědčeni o svých kvalitách, nepochybují, že jsou dobrými učiteli a věří, že nebudou mít při vstupu do své profese problémy. (Vašutová, 2007)

Začínající učitel musí již od prvního dne nástupu do školy zvládat všechny stránky učitelské práce. Nemůže se rozhodnout, že na začátku bude pouze opravovat domácí úkoly nebo písemné práce a postupně přecházet k dalším úkolům. Musí od začátku své profesní dráhy učitele plnit všechny úkoly, které vyplývají z povahy jeho práce, tedy výklad nové látky, hodnocení, motivování, ale i řešení kázeňských a výukových problémů. Rovněž přebírá odpovědnost za bezpečnost žáků. (Podlahová, 2004)

Začínající učitel většinou neví, do jakého prostředí nastupuje, nezná své nové kolegy a vzájemné vztahy na pracovišti, neví, jaké žáky bude vyučovat, nezná materiální vybavení školy, neumí si představit časovou náročnost učitelského povolání. Během svého studia sice absolvoval několik desítek hodin náslechů, asistenčních nebo učitelských praxí, které mohou být obrovským přínosem, ale nedokáží zcela zachytit to, co se odehrává, když najednou absolvent vysoké školy stojí před třídou sám. Čeká na něj spousta nových a mnohdy nečekaných situací, které jej mohou zaskočit. Jeho úkolem je ale naučit se s těmito problémy vyrovnávat. (Podlahová, 2004)

3.2 Uvádějící učitel

Podle pedagogického slovníku je uvádějícím učitelem „zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládání činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy. V ČR není dnes instituce uvádějícího učitele systematicky uplatňována, její realizace závisí na kultuře jednotlivé školy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 334)

Jako uvádějící učitel bývá označován ten, jemuž je přidělen začínající učitel. Jeho úkolem je pomáhat nováčkovi, hodnotit jeho pokroky, být mu oporou. Uvádějícím

učitelem bývá již zkušený pedagog s mnohaletou praxí, zároveň by měl mít stejnou aprobaci jako začínající učitel. Začínajícímu učiteli by měl být psychickou i odbornou podporou a měl by mu pomoci usnadnit období uvádění do praxe a zaučování.

Uvádějícího učitele by měl nováčkovi určit ředitel školy. Po vzájemné domluvě a po předchozích zkušenostech a dřívější spolupráci, např. při praxi během studia, si může začínající učitel svého uvádějícího učitele vybrat. Stejně tak se může učitel rozhodnout, že chce konkrétního nováčka uvádět do praxe on sám.

Přístup uvádějících učitelů k začátečníkům bývá různý. Jedna skupina se na nového učitele těší, očekávají totiž nové nápady a inspiraci. Možnost uvést někoho do praxe berou jako velikou čest a kladné hodnocení své práce. Druhá bere nováčky jako přítěž, uvádění považují za práci navíc, za obtěžování a za ztrátu času.

Uvádějící učitel pomáhá v různých oblastech, které je možno rozdělit do různých oblastí a skupin. Podlahová (2004) uvádí např. seznámení s provozem školy, pomoc při přípravě a realizaci výuky, seznámení s prací třídního učitele a výchovnou prací školy, pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči, informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy.

Uvádějící učitel by jako dobrý pomocník a poradce neměl u nováčků vyvolávat strach, měl by se vyvarovat přehnanému poučování a odsuzování v případě nezdaru, ale zároveň by měl používat konstruktivní kritiku. Měl by být přístupný výměně názorů a zkušeností a být schopen empatie. (Havel, Šimoník, 2006)

Formy spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele jsou různé. Podle Podlahové (2004) sem patří vzájemné hospitace s rozborem hodin, pravidelné konzultace, které mají předem určené obsahové zaměření (např. příprava třídní schůzky, sestavení tematického plánu), příležitostná setkávání s učiteli vyučujícími stejný předmět, ale i s učiteli s odlišnou aprobací, kteří rovněž můžou předat nováčkovi cenné rady. S těmito učiteli může začínající učitel navazovat kontakty ve sborovně nebo v kabinetě, při setkáních s nimi může probíhat diskuze o práci, o žácích či učivu. Jako další formu spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele lze uvést společné organizování školních i mimoškolních akcí pro žáky, rodiče a širokou veřejnost.

V souvislosti s pomoci začínajícímu učiteli staršími a zkušenějšími kolegy se hovoří o metodě mentoringu, což je vedení a poskytování rad a podpory. Podobnou formou pomoci je koučink, tedy proces doprovázení a souvisí s přípravou a profesním zráním učitelů. (Havel, Šimoník, 2006)

Jako metodu práce je třeba zmínit i konzultování, které spočívá v konzultacích a vzájemném ovlivňování obou učitelů. Začínající učitel má přirozenou potřebu hovořit s někým o své práci, o prožitých situacích a zkušenostech, které si následně přeje rozebrat se zkušenějším kolegou a přijít tak na případné chyby a těm se do budoucna vyvarovat. (Podlahová, 2004)

3.3 Pomoc ostatních učitelů

Práce učitelského sboru je týmová. Všichni pedagogové učitelského sboru mohou být pro nováčka velkou oporou a mohou mu být nápomocni při jeho začátcích. Začínající učitel by si měl uvědomit, že mají už jisté zkušenosti, které od nich může pochytit a omezit tak počet svých chybných kroků a zrychlit svou adaptaci na práci a pracovní prostředí.

Tato možnost ale záleží na vstřícnosti ostatních učitelů, kteří by měli předpokládat, že začínající učitel nemá dostatečné teoretické a praktické znalosti. Většina nastupujících učitelů ale vypovídá, že ochota pomoci není veliká. (Podlahová, 2004)

Pedagogický sbor může být tedy velkým zdrojem pomoci začínajícímu učiteli, ale jak je zmíněno výše, záleží na ochotě a vstřícnosti jednotlivých pedagogů. V tomto hraje důležitou roli složení pedagogického sboru a vztahy mezi jednotlivými pedagogy, ale i celková atmosféra ve sborovně, kterou z velké části ovlivňuje i vedení školy. Začínající učitel by měl mít možnost určitých hospitací či náslechů i v hodinách jiných učitelů, než je jeho uvádějící učitel. Zkušení učitelé jsou studnicí moudrosti a každý ve výuce užívá jiných metod práce, má jiný vztah se svými žáky a pro práci začínajícího učitele by mohlo být prospěšné mít možnost srovnání.

Pro nováčka může být obrovským zdrojem informací také ředitel školy a jeho zástupci, tito pedagogové mají největší povědomí o chodu školy a o jejím fungování. Tito vedoucí pracovníci navštěvují v rámci hospitací všechny pedagogy školy ve výuce. Pro nezkušeného začínajícího učitele můžou být připomínky ředitele školy i zástupce ředitele velmi hodnotné, přínosné a motivující.

4 PROBLÉMY ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE

Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, učitel se ve svých začátcích potýká s velkým množstvím různorodých problémů. Na většinu těchto problému jej však studium na pedagogické fakultě nepřipraví. Může se stát, že začínající učitel o sobě začne pochybovat, začne pochybovat o své profesní kompetenci, má pocit, že jej studium na nic nepřipravilo, že v praxi potřebuje něco úplně jiného. (Podlahová, 2004) Důležité ale je, aby tento pocit bezmoci překonal a aby jej tento počáteční stav neodradil od další práce.

Nejčastěji se začínající učitelé bojí, že nedokážou zaujmout své žáky, nebudou si umět získat jejich pozornost, nezvládnou reagovat v nečekaných situacích a odpovídat na nečekané otázky, nezvládnou objektivně hodnotit výkony žáků, nezapadnou do kolektivu

V učitelské profesi se vyskytuje vyšší množství problémů než v jiném povolání. To může být způsobeno tím, že se učitelská činnost zakládá na práci s lidmi, respektive dětmi, ale i tím, že je to povolání velmi náročné a důležité. Činnost školy a učitelů je sledována nejen rodiči, ale celou společností, na problémy bývá často poukazováno a učitelé jsou tedy pod velkým tlakem.

Dalším problémem je, že učitel musí někdy vyučovat předměty, na které nemá aprobaci, nemá o nich žádné teoretické znalosti. Příprava na vyučování takových předmětů je pro učitele časově a psychicky náročná. (Podlahová, 2004)

Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 377) patří k problémům začínajícího učitele to, že „od prvního dne vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů), mívá problémy s ubytováním, dojížděním apod.“

4.1 Výukové problémy

Autorita

Pojem autorita můžeme chápat jako vážnost, odpovědnost, moc či ráznost. Za autoritativního člověka je považován ten, který ve svém okolí vzbuzuje vážnost, úctu, obdiv a respekt. Za autoritu považujeme rovněž člověka, který je kapacitou ve svém oboru. (Podlahová, Jůvová a kol., 2012)

Göbelová (2011, s. 28) chápe autoritu jako sociální institut, který hraje významnou roli v socializaci mládeže, jako institut, který představuje soubor neformálních pravidel a hodnot, které regulují sociální chování lidí. Podle ní autorita hraje důležitou roli nejen u dětí a mládeže, ale také u dospělé populace, neboť pomáhá stabilizovat společnost a realizovat procesy sociálních změn.

Vašutová (2007) rozlišuje autoritu formální a přirozenou. „Formální autorita vyplývá z charakteru profese, která zahrnuje řízení, kontrolu a hodnocení a také zodpovědnost. Je garantována prostřednictvím pracovního řádu učitelů vymezující pracovní povinnosti a míru zodpovědnosti, dále školního řádu, který stanoví pravidla školního chování žáků a sankce proti jeho porušení, klasifikačního řádu a hierarchií vztahů nadřízený-podřízený.“ (Vašutová, 2007, s. 44, 45) Přirozenou autoritu si musí učitel získat vlastním úsilím, pokud není již součástí jeho osobnosti, a stává se projevem učitelovy profesionality.

Pro učitele je autorita nezbytná, považují ji za základ své práce s žáky. Její budování je závislé na čtyřech hlavních stránkách učitelovy role – vyjadřování statusu učitele, kompetentní vyučování, výkon manažerského řízení a účinný přístup k projevům nežádoucího chování žáků. (Kyriacou, 2012)

Kázeň

„Termín kázeň se užívá k označení vědomého plnění úkolů a činností, které vyplývají z role žáka, včetně respektování autority učitele. Není možné učit žáky, kteří odmítají spolupracovat, porušují pravidla a autoritu učitele nerespektují. Kázeň je založena na vědomém dodržování pravidel společné práce“ (Podlahová, Jůvová a kol., 2012, s. 86)

Začínající učitel může od žáků očekávat stejné projevy chování, které byly typické během jeho školních let. Dnešní děti jsou ale jiné, změnilo se jak jejich chování, tak i způsob komunikace v hodině. (Podlahová, 2004) Děti nechtějí odpovídat učitelům na otázky, zapojovat se aktivně do výuky, jejich chování je volnější a otevřenější, děti více zlobí, vyrušují, při hodinách používají mobily a jinou elektroniku.

Učitel ze své pozice může projevům kázeňských problémů předcházet tím, že bude dokonale ovládat svůj obor, bude vyučovat zajímavými metodami, bude vytvářet podmínky pro spolupracující klima třídy a určí si pravidla spolupráce se svými žáky. Bude ovládat a vhodně používat motivující a výchovné prostředky. (Podlahová, Jůvová a kol., 2012)

Je vhodné si spolu s žáky na začátku první společné hodiny domluvit pravidla a požadavky během výuky. Kázeň žáků se odvíjí od přípravy a průběhu vyučovací hodiny, pokud učitel neumí žáky zaujmout, nemůže očekávat, že mu budou věnovat pozornost a minimalizují projevy nevhodného chování.

Mezi projevy nevhodného chování se řadí povídání a mluvení bez vyvolání, hlučnost, nevěnování pozornosti učiteli, neplnění zadaných úkolů, opouštění svého pracovního místa, rušení ostatních nebo pozdní příchody. (Kyriacou, 2012)

Příprava na vyučování a realizace vyučovací hodiny

Jedním z hlavních problémů na začátku učitelské kariéry je příprava na vyučování a plánování vyučovací hodiny. Začínající učitelé mají často problém odhadnout časovou náročnost obsahu, metod a struktury vyučování či práce s pomůckami a různými materiály. Problémem může být také přizpůsobení vyučované látky možnostem a schopnostem žáků. Důležité je naplánovat si vyučovací hodinu tak, aby žáky zaujala a udržela jejich pozornost.

Při přípravě by se měl učitel držet čtyř hlavních prvků – stanovení výukových cílů, výběr náplně hodiny, příprava pomůcek, stanovení způsobu sledování a hodnocení úspěšnosti žáků. (Kyriacou, 2012)

Při samotné realizaci vyučovací hodiny se můžou objevit různé nedostatky přípravy. Připravené činnosti nevystačí na celou hodinu a učitel začíná přemýšlet, co použít dále nebo má učitel připravených aktivit na jednu vyučovací hodinu příliš a nestihne probrat danou látku. Můžou se vyskytnout problémy se začátkem hodiny a motivací, nováček je nervózní a neví, jak a čím začít, aby žáky zaujal a po celou hodinu jejich pozornost udržel, případně je dokázal zapojit do průběhu vyučování. Nemusí se mu podařit dobře zorganizovat čas věnovaný jednotlivým činnostem, což prohloubí jeho nervozitu.

Hodnocení a klasifikace žáka

Nedílnou součástí učení a vyučování ve škole je pravidelné hodnocení prospěchu žáků, které slouží k posouzení výkonů žáků. Hodnocení představuje techniky, které se využívají ke sledování prospěchu žáků v konkrétních výsledcích učebních činností. Hodnocení má být zpětnou vazbou učitelům o prospěchu žáků, rovněž poskytuje zpětnou vazbu žákům o jejich pokroku, má je motivovat k další činnosti a umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. (Kyriacou, 2012)

Hodnocení žáků je pro začínající učitele velký problém. Mohou nastat dvě situace, buď nasadí laťku vysoko, nebo je jejich hodnocení příliš mírné. Negativní hodnocení může vést u žáka k znechucení ke škole, deprivaci a nervozitě. Většinou si ale učitelé brzy najdou svůj systém, ke kterému jim mohou pomoci jejich uvádějící učitelé.

Učitel při klasifikací žáků hodnotí zároveň i sebe samého, své jednání, výsledky své práce, schopnost předat žákům informace. „Hodnocení se vztahuje vždy k cíli, kterého chtěl učitel spolu se žáky v průběhu vyučovacího procesu dosáhnout. Učitel by se měl vždy snažit o to, aby každý žák měl příležitost zažít úspěch a pozitivní hodnocení. Hodnocení ve škole zahrnuje všechny procesy, které bezprostředně ovlivňují výuku a výkony žáků. Je to systematický proces, který vede k určení kvality učení a výkonu žáka.“ (Podlahová, Jůvová a kol., 2012, s. 92)

Hodnocení žáků probíhá průběžně, učitelé žákům sdělují hodnocení na jejich výkony, úspěchy či znalosti, a to slovně nebo písemně. Hodnocení může být pozitivní nebo negativní, případně i neobjektivní s negativními důsledky pro žáky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

4.2 Nevýukové problémy

Kromě spousty různých problémů spojených s vyučováním, může začínajícího učitele překvapit materiální vybavení školy. Absolvent nastupuje do práce většinou s nemalými očekáváními, představuje si rovněž, s jakými pomůckami může pracovat a dělat díky nim vyučování zajímavějším.

Rozsah administrativních a jiných povinností

„Učitel se stal učitelem, protože chtěl učit. Při nástupu do zaměstnání je však zavalen administrativně byrokratickými povinnostmi, o kterých neměl dříve tušení, mnohdy je pověřen řadou funkcí. Někdy se stane hned v prvním roce třídním učitelem.“ (Podlahová, 2004, s. 33)

Mezi další funkce, které mu mohou být přiděleny, patří například správcovství knihovny, odborných kabinetů, skladu učebnic a dalších místností, členství v inventarizační komisi či vedení zájmového kroužku. Všechny tyto činnosti vyžadují spoustu času. Časově náročné jsou rovněž dozory o přestávkách. Proto by bylo vhodné, aby tyto a další funkce byly přidělovány již zkušeným učitelům.

Vztahy na pracovišti

Pedagogický sbor je velkou profesní skupinou, která ne vždy bývá ve svých zájmech sourodá. Specifikem pedagogického sboru je výrazná heterogenita a vysoká míra feminizace, která je vnímána společností, žáky, ale i samotnými učiteli, jako negativní. Nejčastěji je kritizován chybějící mužský vzor pro žáky, kdy mnoho žáků pochází z neúplných rodin bez otce. I když pedagogy spojuje společná práce, tedy výuka žáků, neobjevuje se vždy spolupráce a prosazování stejných zájmů. (Urbánek, 2005)

Vztahy na pracovišti „nemusí být vždycky ideální a idylické. Vztahy v pedagogickém sboru jsou ovlivněny jeho kvalifikačním a věkovým složením, feminizací, způsobem řízení. Nově nastoupivší učitel je vnímá, ale nemůže je zásadním způsobem ovlivnit.“ (Podlahová, 2004, s. 38)

Postoj rodičů ke škole

Rodiče tvoří různorodou skupinu. Někteří rodiče spolupracují se školou a s učiteli, jsou přístupní diskuzím o chování svých dětí. Jsou ale také rodiče, kteří spoléhají, že škola převezme výchovu jejich dětí, pokud ale dojde k problému, odmítají vinu svého dítěte, jsou přesvědčeni o jeho nevině, selhání vidí ve škole a v učiteli. Začínající učitel může mít rovněž problém s komunikací s rodiči svých žáků. Někteří rodiče nemusí přijmout, že jejich dítě učí mladý učitel, který zrovna vyšel ze školy a nemá tak dostatek zkušeností. Pro nováčka může být velkým problémem najít způsob, jak s těmito rodiči vycházet a komunikovat.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

Pro získávání informací do praktické části bakalářské práce byla využita kvalitativní metoda rozhovor. Kvalitativní výzkum je nenumerická metoda s cílem odhalit témata a vztahy do hloubky. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených otázek pomocí kterých je možno nahlédnout do zkoumané problematiky. Rozhovory probíhaly s pěti začínajícími pedagogy s praxí do tří let. Otázky použité při rozhovorech jsou uvedeny v Příloze 1.

Hlavním cílem praktické části je zjistit problémy, se kterými se začínající učitelé ve své praxi nejčastěji setkávají. Jedná se o problémy v oblasti přípravy na vyučování a samotné realizace výuky, o problémy s kázní, motivací a hodnocením žáků. Dílčími cíli bylo zjistit, jaká je spolupráce s uvádějícím učitelem a s celým pedagogickým sborem, jaké je materiální vybavení školy, jaké bylo vyrovnávání se s rozdílem mezi očekáváním a realitou pedagogické praxe, následná zpětná vazba a pracovní spokojenost.

Hlavní výzkumná otázka zní tedy takto: S jakými hlavními problémy se začínající učitelé ve své nejčastěji setkávají? Dílčí výzkumné otázky vypadají následovně: Jaká je spolupráce s uvádějícím učitelem? Jaké je materiální a technické vybavení školy? Jak obtížná je komunikace začínajících učitelů s rodiči žáků.

Pro výběr výzkumného souboru byl zvolen záměrný výběr. Za pomoci mých přátel a kolegů bylo osloveno a požádáno o rozhovor 9 začínajících pedagogů různého věku a pohlaví, kteří ale splňovali mnou stanovená kritéria. S rozhovorem souhlasilo 7 respondentů, pro účely této práce bylo nakonec vybráno 5 začínajících učitelů, 4 ženy a 1 muž.

Získaná data je dále nutno analyzovat. V této bakalářské práci se bude jednat o zpracování dat získaných při rozhovorech, o textové přepisy rozhovorů. Získaná data je nutno podrobit analýze a interpretaci, pro účely výzkumu bakalářské práce byla zvolena analýza dat metodou kódování.

5.1 Volba výzkumného souboru

Na začátku výzkumu jsem si stanovila kritéria, která museli oslovení respondenti splňovat. Vzhledem k povaze výzkumu nebyl pro volbu výzkumného vzorku důležitý věk ani pohlaví respondentů. Důležité ale bylo, aby respondenti byli absolventi, případně studenti pedagogické fakulty a vykonávali učitelské povolání na druhém stupni základních škol. Délka jejich učitelské praxe nesměla přesáhnout tři roky.

Zvolení učitelé pracují v různých krajích České republiky, jedná se o kraj Moravskoslezský, Olomoucký a Jihomoravský. Dva z učitelů působí na vesnické základní škole, jedna z učitelek na soukromé škole v menším městě, dvě učitelky ve velkých městských školách. Věk respondentů se pohybuje v rozmezí 23 až 30 let.

Prvním respondentem je žena, která ve svém věku 30 let pracuje ve školství druhým rokem. Další rozhovor probíhal s mladou studující paní učitelkou ve věku 23 let, která učí teprve prvním rokem. Třetím respondentem je muž, 28 let, pracující jako učitel třetím rokem. Čtvrtý respondent, žena 26 let, pracuje ve školství druhým rokem. Posledním, pátým respondentem je žena, 25 let, která učí prvním rokem.

Jednotliví respondenti byli poté osloveni, aby vybrali termín a místo konání schůzky. Jeden rozhovor probíhal ve škole, kde učitelka působí, další tři v kavárně v Olomouci a jeden rozhovor se odehrál v domácnosti dotyčné učitelky. Všichni učitelé byli na začátku setkání seznámeni s tématem mé bakalářské práce a byli požádáni o vyjádření souhlasu s nahráváním průběhu rozhovoru.

Délka jednotlivých setkání se pohybovala v rozmezí 45 až 70 minut, jednotlivé rozhovory byly nahrávány na dvě záznamová zařízení. Poté následoval doslovný přepis jednotlivých rozhovorů. Z důvodu zachování anonymity jednotlivých respondentů nikde neuvádím celá jména učitelů, školu jejich působnosti ani další osobní údaje.

6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola bude věnována kategoriím výzkumu a vztahům mezi nimi. Kategorie výzkumu byly získány při zpracování dat získaných při rozhovorech, jedná se tedy o textové přepisy rozhovorů. Získaná data je nutno podrobit analýze a interpretaci, pro účely výzkumu bakalářské práce byla zvolena analýza dat metodou kódování.

Proces analýzy dat byl zahájen poslechem rozhovorů a jejich následným doslovným přepisem, tedy transkripcí. Následovalo pozorné čtení přepsaných rozhovorů. Text byl následně rozdělen na jednotky, a to podle vzájemné souvislosti položených otázek. Během dalšího podrobného čtení docházelo k vymezení a popisu kategorií, podle předem určených kódů. Jednotlivé kategorie byly v rozhovorech barevně označeny, zároveň byla vytvořena tabulka se sledovanými kategoriemi.

V průběhu dalšího čtení byly jednotlivé kategorie konkretizovány. Při opakovaných čteních docházelo v rámci jednotlivých kategorií k porovnávání názorů jednotlivých učitelů a k vymezení důležitých informací. Následně docházelo k hledání vztahu mezi jednotlivými kategoriemi, hledání souvislostí a spojitostí mezi nimi. Na závěr přichází interpretace a prezentace získaných dat.

Odpovědi respondentů, výsledky výzkumu, byly rozděleny do šesti kategorií. Jedná se o kategorie motivace a představy, příprava na vyučování, charakteristika výuky a problémy s ní spojené, zázemí školy, kontakt s rodiči a zhodnocení.

Tabulka 1. Kategorie výzkumu, 1. část

NÁZEV KATEGORIE	KONKRETIZACE	PŘÍKLADY OTÁZEK	PŘÍKLADY ODPOVĚDÍ
1. Motivace a představy	Důvody pro volbu učitelského povolání, vztah mezi očekáváním a realitou	Přál/a jste si vždycky být učitelem nebo je to rozhodnutí poslední doby?	„Ano, přála. Už jako malá jsem vždycky říkala, že až vyrostu, budu paní učitelka ve školce. Akorát jsem teda mateřskou školu vyměnila za základní, postupem času mě to začalo táhnout spíše ke starším dětem.“
2. Příprava na vyučování	Časová náročnost přípravy na vyučování, realizace příprav ve výuce	Jak probíhala příprava na první vyučovací hodinu? Kolik času Vám příprava zabrala?	„Byla velmi náročná a plánovala jsem snad každou minutu vyučování. Zabrala asi 3 hodiny. Snažila jsem se, aby to bylo pro žáky především zajímavé a abychom naplnili cíl hodiny.“
3. Charakteristika výuky a problémy s ní spojené	Přizpůsobování výuky žákům, vztahy s žáky, problémy s kázní, motivací a hodnocením žáků, vztah s asistentem pedagoga	Bylo pro Vás náročné naučit se hodnotit a klasifikovat žáky? Máte připravené nějaké hodnotící tabulky nebo hodnotíte intuitivně?	„Velmi! Vůbec jsem nevěděla, jak mám známkovat. Pomoc jsem našla u svých kolegů. Teď už mám zažité, jakým způsobem známkuji 6. třídu, až budu mít v budoucnu ale jiný ročník, opět nebudu vědět.“

Zdroj: vlastní

Tabulka 2. Kategorie výzkumu, 2. část

NÁZEV KATEGORIE	KONKRETIZACE	PŘÍKLADY OTÁZEK	PŘÍKLADY ODPOVĚDÍ
4. Zázemí školy	Spolupráce s uvádějícím učitelem, vztahy na pracovišti, materiální a technické vybavení školy	Jak jste se cítil (a) jako nováček v pedagogickém sboru?	„Vzhledem k tomu, že učím na ZŠ, kterou jsem dříve navštěvoval, mě téměř celý pedagogický sbor v dětství učil. Byl jsem ve sboru navíc výrazně nejmladší. Shrnuto necítil jsem se zde dobře.“
5. Kontakt s rodiči	Přijetí mladého pedagoga rodiči, komunikace s rodiči, vedení třídních schůzek	Jak Vás vnímali rodiče jako nového a mladého učitele? Jaké pro Vás bylo vedení prvních třídních schůzek? A co komunikace s rodiči v případě problémů?	„Nevím, jak mě rodiče vnímají. První třídní schůzky byly velmi nepříjemné. Když za mnou rodiče přišli, moc jsem nevěděla, co jim mám vlastně říkat. Nejhůře se mi hovořilo o žácích, kteří mají potíže. Během roku, když se vyskytl nějaký problém, tak komunikace s rodiči byla dobrá.“
6. Zhodnocení	Zpětná vazba, spokojenost a pracovní naplnění	Když teď víte, jaké to je být učitelem, vybral/a byste si toto povolání znovu?	„Ne.“ „Ano, zatím u mě převažují klady nad zápory.“

Zdroj: vlastní

Jako první bylo logické zařadit kategorii s názvem „Motivace a představy“. Představa této kategorie se mi vyjasňovala už při zpracovávání teoretické části, jelikož mě zajímaly pohnutky, které vedly učitele k tomu jít učit. S motivací souvisí i mínění o učitelském povolání, tedy to, zda si studenti učitelství představovali, jaké to bude, až budou učit a jak se pak vyrovnávali s případně odlišnou realitou.

V další kategorii s názvem „Příprava na vyučování“ jsou zařazeny otázky věnující se problematice časové náročnosti přípravy na vyučování a její následné aplikování do vyučování. Tato kategorie tvoří důležitou součást profesních činností učitele, protože práce pedagoga je založena na řízení vyučování a na jeho přípravě.

Třetí kategorie „Charakteristika výuky a problémy s ní spojené“ se věnuje problémům s kázní a motivací žáků. Rovněž je zde věnována pozornost hodnocení žáků, jelikož je to velký problém většiny začínajících učitelů. Čtvrtá kategorie „Zázemí školy“ mapuje vybavení školy, vztah začínajícího učitele s uvádějícím učitelem a vztahy s ostatními pedagogy.

Pátá kategorie „Kontakt s rodiči“ se, jak z názvu vyplývá, zabývá problémem začínajících učitelů hovořit s rodiči žáků. Zařazení této kategorie vyplynulo z rozhovorů s respondenty, jelikož problém komunikovat s rodiči uvedli skoro všichni začínající učitelé. Poslední, šestou kategorii „Zhodnocení“ tvoří shrnutí a ohlédnutí pedagogů za svými úplnými začátky. Proběhla zde zpětná vazba se spokojeností se zvolenou profesí.

Po vytvoření kategorií a jejich konkretizaci následoval jako další bod porovnání jednotlivých kategorií a popsání případných vztahů a propojenosti mezi nimi.

Vliv kategorie „Motivace a představy“ na kategorii „Příprava na vyučování“:

Motivace a představy mají velký vliv na přípravu na vyučování. Pokud byly představy začínajícího učitele o zvoleném zaměstnání naplněny, je spokojený s učitelskou profesí, rád vykonává činnost učitele a jeho práce jej naplňuje, má pak kvalitní přípravy na vyučování. Nebaví-li učitele jeho práce, je nespokojený, do práce chodí s nechutí a pouze v ní setrvává, nemá zájem na svém pedagogickém umění cokoliv měnit, odráží se to i na kvalitě jeho přípravy na vyučování, kterou může vykonávat s nelibostí.

Vliv kategorie „Příprava na vyučování“ na kategorii „Charakteristika výuky a problémy s ní spojené“:

Kategorie s názvem „Příprava na vyučování“ ovlivňuje výuku pozitivně i negativně. Má-li pedagog připravenou výuku kvalitně a poutavě, střídá výklad s názornými ukázkami, využívá pomůcek a zapojuje aktivně žáky do výuky, je samotné vyučování pro žáky zajímavé a zábavné a nemají poté potřebu vyrušovat. Pokud má začínající učitel své hodiny živé a dynamické, je větší pravděpodobnost, že bude u žáků oblíbený a bude si lépe budovat a posilovat svou autoritu. Je-li ale vyučování stereotypní a omezené pouze na monotónní výklad, žáci neudrží pozornost, nejsou dostatečně motivovaní být ve výuce aktivní, nudí se a objevují se prvky nekázně. Na takové hodiny se pak žáci ani netěší, jelikož ví, že je nečeká nic zajímavého. Samotné vyučování ovlivňuje i naprostá nepřipravenost, pokud učitel nemá nic nachystané a odbíhá od tématu podle toho, co jej zrovna napadne, můžou být žáci z výkladu zmateni a rovněž mohou ztrácet motivaci být v hodině aktivní a ukáznění.

Vliv kategorie „Zázemí školy“ na kategorii „Příprava na vyučování“

Kategorie „Zázemí školy“ může rovněž ovlivňovat přípravu na vyučování pozitivním i negativním směrem. Při dobrém materiálním a technickém vybavení školy, kdy si učitel může vybírat z mnoha názorných pomůcek, má k dispozici dataprojektor, interaktivní tabuli, notebook a spoustu dalšího, se mu plánuje výuka lépe. Při velkém výběru pomůcek může pedagog připravit zajímavou, dynamickou a bohatou vyučovací hodinu. Přípravu na vyučování může začínajícímu pedagogovi usnadnit i dobře spolupracující uvádějící pedagog, případně jiný ochotný kolega, kteří mohou nováčkovi předat spoustu cenných rad a učitelských zkušeností. Dobrý pedagog by měl samozřejmě zvládnout přichystat zajímavou výuku i bez použití techniky, příprava na vyučování je s její pomocí ale samozřejmě jednodušší.

Vliv kategorie „Charakteristika výuky a problémy s ní spojené“ na kategorii „Kontakt s rodiči“:

I tyto dvě kategorie na sebe mohou mít pozitivní nebo negativní vliv. Pokud jsou žáci ve výuce aktivní, ukázněni, nevyrušují a nevyskytují se problémy, nemusí pedagog řešit zásadní a negativní situace s rodiči a komunikace je jednodušší. Pokud se ale jedná o žáka, který má dlouhodobě problémy s kázní, je nesoustředěný ve výuce a je nutno tuto situaci řešit s rodiči, může být začínajícímu učiteli kontakt s rodiči nepříjemný, nemusí umět vhodně reagovat, případně rodič může dávat vinu za problém pedagogovi.

Vliv kategorie „Zázemí školy“ na kategorii „Zhodnocení“:

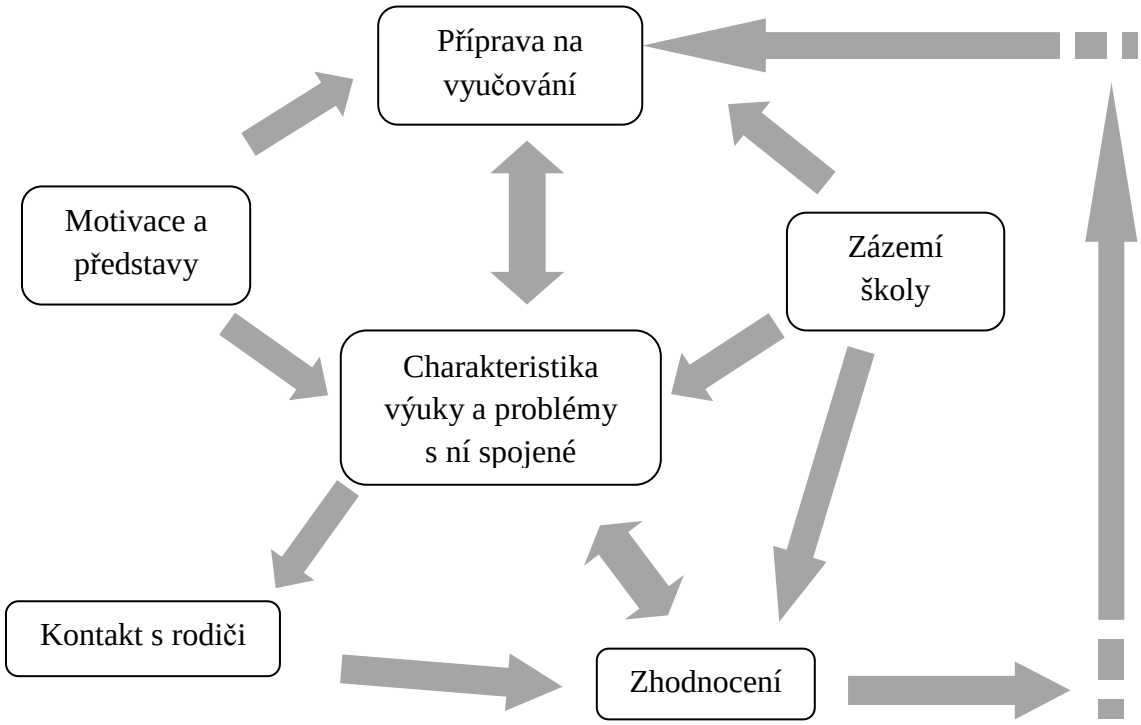
Kategorie s názvem „Zázemí školy“ může mít velký vliv na kategorii „Zhodnocení“. Pokud je škola dostatečně vybavena, vedení vychází vstříc novým nápadům pedagogů a nebrání se zakoupení nových pomůcek a technologií, může se učiteli pracovat lépe než ve škole, kde si musí pedagog nakupovat pomůcky z vlastní výplaty. Pokud se začínající učitel cítí v pedagogickém sboru příjemně, má jiný náhled na svou práci, než pokud se cítí vyřazen z kolektivu.

Vliv kategorie „Kontakt s rodiči“ na kategorii „Zázemí školy“:

Kategorie „Kontakt s rodiči“ nepůsobí na kategorii s názvem „Zázemí školy“. Komunikace učitele s rodiči žáků neovlivňuje spolupráci mezi začínajícím a uvádějícím učitelem, nemá vliv ani na vztahy na pracovišti. Setkávání rodičů s učitelem na třídních schůzkách nemá spojitost s materiálním a technickým vybavením školy.

Dále následuje grafické znázornění vzájemného působení jednotlivých kategorií a zhodnocení vztahů mezi jednotlivými kategoriemi a jejich ovlivňování.

Obrázek 1. Grafické znázornění interakcí mezi jednotlivými kategoriemi



Zdroj: vlastní

První kategorie „Motivace a představy“ přímo ovlivňuje, pozitivně či negativně, dvě kategorie, a to kategorii „Příprava na vyučování“ a kategorii „Charakteristika výuky a problémy s ní spojené“. Mezi kategoriemi „Příprava na vyučování“ a „Charakteristika výuky a problémy s ní spojené“ je oboustranný vztah. Příprava přímo ovlivňuje vlastní vyučování a průběh vyučovací hodiny ovlivňuje další přípravu na vyučování. Učitel při výuce zjistí, jaké metody a postupy se mu nejvíce osvědčily a ty poté zařazuje do svých dalších příprav.

Třetí kategorie „Charakteristika výuky a problémy s ní spojené“ je v oboustranném vztahu s kategorií „Zhodnocení“. Pokud učitele pedagogická činnost naplňuje, hodnotí pak svou pracovní spokojenost kladně a činnosti spojené s učením vykonává rád. A zároveň, je-li pedagog ve své profesi spokojen, vyučování jej baví. Průběh vyučovací hodiny, respektive chování žáků ve výuce, ovlivňuje učitelův „Kontakt s rodiči“. Pokud jsou žáci ve výuce ukázněni a nemají žádné problémy

s chováním, učiteli se lépe hovoří s rodiči, než když je žák neukázněný a často vyrušuje a učitel musí problémy řešit s rodiči.

Čtvrtá kategorie „Zázemí školy“ ovlivňuje tři kategorie, na ni samotnou nemá vliv ale žádná z uvedených kategorií. Materiální a technické vybavení školy působí na kategorie „Příprava na vyučování“, „Charakteristika výuky a problémy s ní spojené“ a „Zhodnocení“. Způsoby ovlivňování jsou popsány výše. Vybavení školy má velký vliv na samotný proces vyučování, pokud je škola kvalitně vybavena, jsou vyučovací hodiny pro žáky zajímavé. Ve vedení vyučovacích hodin může začínajícímu pedagogovi pomoci i dobrá spolupráce s jeho uvádějícím učitelem, případně další ochotní kolegové.

Kategorie „Kontakt s rodiči“ působí pouze na „Zhodnocení“. Pokud musí pedagog často řešit problémové chování žáků s jejich rodiči, může se to odrazit na jeho pracovní spokojenosti, rodiče mohou navíc často dávat vinu za problémy svých dětí právě učiteli.

„Zhodnocení“ je ovlivňováno kategoriemi „Charakteristika výuky a problémy s ní spojené“, „Zázemí školy“ a „Kontakt s rodiči“. Spokojenost, případně nespokojenost, učitele v jeho práci ovlivňuje „Přípravu na vyučování“ a samotný proces výuky. Pokud pedagoga jeho práce baví, dělá se zájmem přípravy do vyučování a odráží se to i na jeho stylu výuky. V případě, že jej ale práce nenaplňuje, vykonává obě činnosti s nechutí, což se odráží na kvalitě.

6.1 Interpretace výsledků

Metodou polostrukturovaný rozhovor byly získány odpovědi na předem připravené otázky. Tyto odpovědi byly roztříděny do šesti kategorií.

V rámci kategorie „Motivace a představy“ byly zmíněny důvody pro volbu učitelského povolání, představa o práci učitele před nástupem do zaměstnání a způsoby vyrovnávání se s nesouladem mezi očekáváním a realitou. Na otázku, zda si přáli být vždy učitelem, odpovídali pedagogové různě. *„Nepřál. Mou původní volbou nebyla pedagogická fakulta. Nevěděl jsem, kam jít, a rodiče na vysoké škole trvali, navíc jsem měl ve druháku ségru, tak jsem si myslel, že mi bude pomáhat. A rodiče jsou oba učitelé, takže mě možná ovlivnilo i tohle.*“ Pouze jedna učitelka uvedla, že je učitelství její celoživotní sen. *„Ano, přála. Už jako malá jsem vždycky říkala, že až vyrostu, budu paní učitelka ve školce. Akorát jsem teda mateřskou školu vyměnila za základní, postupem času mě to začalo táhnout spíše ke starším dětem.“*

Všichni respondenti se shodli, že jejich představy o učitelském povolání byly zkreslené a neodpovídali realitě. *„Nemyslela jsem si, že je tato práce tak náročná. Už jenom celý den mluvit je velmi náročné a trvalo mi, než jsem si na to zvykla. Navíc jsem vůbec neměla tušení o věcech kolem, které musí učitel řešit, především časově náročné přípravy na hodiny, dozory na chodbách, v jídelně, porady a další věci.“*

Způsoby vyrovnávání se s nesouladem mezi očekáváním a realitou byly různé. *„Práce mě baví, takže zatím se s nesouladem vyrovnávám dobře. Každopádně se obávám, že nevydržím být učitelkou celý život. Přijde mi, že člověk do této práce musí vkládat opravdu hodně energie, aby ji dělal dobře.“* Jeden respondent považuje své začátky za nepříjemné a s realitou se vyrovnával postupně. *„První rok až dva roky považuji za čisté utrpení. Pak přišlo období spokojenosti. Bohužel nevydrželo až doteď.“*

Druhá kategorie „Příprava na vyučování“ se věnovala časové náročnosti příprav na vyučování a jejich následné realizaci ve výuce. Shodli se ale, že příprava na první vyučovací hodinu byla náročná. *„Strávila jsem s tím spoustu času, chtěla jsem mít první hodiny dokonalé, ať mě nic nepřekvapí a nezaskočí. Měla jsem naplánovanou fakt každou minutu, doma jsem si to zkoušela několikrát přeříkávat, z přítele jsem dělala žáky, no hrůza. Je teda fakt, že jsem byla hrozně natěšená a plná elánu a radosti, že jdu fakt konečně učit.“*

Všichni respondenti uvedli, že první vyučovací hodina nakonec proběhla jinak a měli problém s časovým harmonogramem, aktivit měli příliš moc. *„Rozvrhnutí času správné nebylo, měla jsem toho připraveného hrozně moc, nestihli jsme ani polovinu.“* Jedna učitelka dokonce nepoužila ze své přípravy žádnou činnost. *„Ze své podrobné přípravy jsem nakonec vůbec nic nepoužila. První hodina probíhala tak, že se mě žáci pořád na něco ptali, chtěli se o mně něco dozvědět a já o nich vlastně taky. Takže v každé třídě byla první hodina nakonec seznamovací.“*

Třetí kategorie „Charakteristika výuky a problémy s ní spojené“ byla zaměřena na získávání informací v oblasti navazování vztahu s žáky, na řešení výukových problémů. *„Záleží, jaká to byla třída, jaký byl kolektiv třídy. Někde jsem s kázní měla problém, například v klučičí třídě plné kluků hokejistů. Tam byla práce náročná. Dá se říct, že se to podařilo až v pololetí. Zde jsem musela uplatnit i tresty typu úkoly navíc, práce navíc, více písemek i více zkoušení.“* Jeden z respondentů uvedl následující: *„Na začátku kariéry jsem zvolil nevhodnou metodu ‚budeme kamarádi‘ a byl problém s kázní. Autoritu jsem si začal budovat až po roce praxe.“*

Čtyři dotazovaní se shodli, že hodnocení žáků pro ně bylo velmi obtížné, pouze jedna učitelka uvedla, že pro ni hodnocení žáků problémové nebylo. *„Velmi. Vůbec jsem nevěděla, jak mám známkovat. Pomoc jsem našla u svých kolegů.“* Další uvádí následující: *„Hodnocení bylo strašné, doteď je to občas peklo. Na doporučení zkušenější kolegyně mám udělané bodovací tabulky. Takže sečtu počet bodů v testu, počet dosažených bodů, mrknu do tabulky a je to. Obtížnější je pro mě hodnotit ústní zkoušení. Taky mám bodovací tabulky, ale je to prostě náročnější.“*

Pozornost byla také věnovaná žákům se specifickými vzdělávacími potřebami a spolupráci s asistentem pedagoga. Čtyři dotazovaní učitelé uvedli, že v některých třídách mají k dispozici asistenta pedagoga, tři z nich dále uvedli, že spolupráce není optimální. *„Mám dojem, že se asistent mnohdy nudí a žák by to zvládnul i bez něj. Pak jsem zažila i asistenta, který mi mluvil do výuky a byl chytrý jak rádio. To bych byla mnohem radši, kdyby ve třídě nebyl a obstarala bych si všechno sama.“ „…je to teda hrůza. Je o dva roky starší jak já, pracuje ve školství už 5 let a má pocit, že je nejchytřejší na světě a pořád mě poučuje. Stěžují si na něj teda všichni učitelé.“*

Čtvrtá kategorie „Zázemí školy“ pojednává o spolupráci s uvádějícím učitelem a o materiálním a technickém vybavení školy. Jeden z respondentů uvedl, že uvádějícího učitele neměl, u dvou dalších byla spolupráce dobrá. *„Probíhala dobře, byla velmi ochotná. Byla pro mě velkou oporou, předala mi spoustu dobrých rad, dělila se o své zkušenosti, měla jsem štěstí.“* Další dva hodnotí spolupráci negativně. *„Dostala jsem hroznou uvádějící učitelku, v ničem mi nepomáhá. Když se na něco ptám, řekne, že za ní to taky nebylo a musela na všechno přijít sama. Háže mi klacky pod nohy. Třeba že zástupkyně chce vidět moje podrobně vypracované přípravy na vyučování a když tam dojdu, zástupkyně na mě hledí, že nic nechce.“*

Vybavení školy hodnotí všichni respondenti kladně. *„Materiální a technické vybavení je v této škole na dobré úrovni. V každé třídě je diaprojektor s interaktivní tabulí a notebookem. Když jsem požadovala do třídy větší tabuli, bylo mi vyhověno.“*

V kategorii „Kontakt s rodiči“ se všichni shodli, že první třídní schůzky pro ně byly nepříjemné a náročné. *„Z prvních třídních schůzek jsem byla velmi nervózní, ale stres po chvilce opadl.“* Další uvádí: *„První třídní schůzky byly velmi nepříjemné. Když za mnou rodiče přišli, moc jsem nevěděla, co jim mám vlastně říkat. Nejhůře se mi hovořilo o žácích, kteří mají potíže.“* Jeden s respondentů má problém komunikovat s rodiči i po pár letech praxe. *„První třídní schůzky byly horor. Vůbec jsem nevěděla, co mám dělat, co mám říkat. Jak řešit problém. Byla jsem, a pořád jsem, hrozně*

nervózní a vím, že to ze mě ti rodiče cítí. Snad se to časem poddá. Zatím je to ale tak, že když mám hovořit s nějakým rodičem, je mi předtím dost zle.“

Poslední kategorie „Zhodnocení“ se zabývá pracovní spokojeností. „*Ano, je to moje práce snů, baví mě to, užívám si to. Libuju si v opravování písemek, připadám si pak hrozně důležitá. A celkově cítím, že jsem užitečná. Je to skvělé, trefila jsem se do svého povolání.“* Pouze jeden respondent uvedl, že by si učitelské povolání nikdy nevybral a práce pedagoga jej nenaplňuje.

7 DISKUZE

Cílem výzkumného šetření a zároveň hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit problémy, se kterými se začínající učitelé při své práci nejčastěji setkávají. Dílčími cíli této práce bylo zjistit, jaká je spolupráce s uvádějícím učitelem, jaké je materiální a technické vybavení školy a jak obtížná je pro začínající učitele komunikace s rodiči žáků. Z mého pohledu byly tyto cíle naplněny. Z rozhovorů s pěti začínajícími pedagogy vyplývají, až na pár výjimek, ve stanovených kategoriích stejné problémy. Dotazovaní pedagogové se ve většině výpovědí shodují.

Při výzkumném šetření byly odhaleny problémy v oblasti vyrovnávání se s rozdíly mezi očekáváním a realitou, s přípravou na vyučování a její následnou realizací, problémy s kázní a motivací žáků. Komplikovaná je rovněž spolupráce pedagogů s asistenty pedagoga a s uvádějícími učiteli. Velmi obtížná je komunikace učitelů s rodiči žáků.

Některé z kategorií budou porovnávány s výzkumem Kateřiny Juklové (2013). Ta prostřednictvím rozhovorů se začínajícími pedagogy zkoumala vývoj učitele, naplňování učitelovy role a procesy a vlivy, které se podílejí na utváření vztahu začínajících pedagogů k profesi učitele.

Jak uvádí Pravdová (2014) určitá část uchazečů si zvolí studium na pedagogické fakultě, aniž mají do budoucna v plánu tuto profesi vykonávat. Nebo si zvolí pedagogickou fakultu, protože nevěděli, kam jinam jít. To se ukázalo i během mého výzkumného šetření. Pouze jeden z respondentů uvedl, že být učitelem je jeho dlouhodobé přání.

Všichni respondenti se shodli na časové náročnosti příprav na vyučování. Ani jednomu z respondentů se nepodařilo v prvních hodinách své přípravy realizovat, měli problémy odhadnout čas a nachystali si příliš aktivit, které ani nevyužili. Souhlasně odpovídali i na otázku, jak dlouho stráví při přípravách s odstupem času. U všech respondentů se tato doba pohybuje mezi 15 až 30 minutami na jednu vyučovací hodinu.

Podle Juklové (2013) jsou pro začínající učitele naprosto zásadní žáci, kteří ne vždy ocení učitelovu snahu. Učitelé své žáky shledávají jako nemotivované, nesoustředěné a narušující učitelův záměr realizovat výuku. Většina začínajících učitelů se ale vyslovuje pozitivně o mladších žácích (6., 7. třída), kteří jsou spontánní a umí dát

najevo radost. Výsledky výzkumného šetření této bakalářské práce s uvedeným souhlasí. Dotazovaní respondenti nemají s motivací u těchto mladších žáků přílišné problémy.

Tři z pěti respondentů uváděli problémy s kázní, která podle nich souvisí s nevhodným způsobem budování vztahu učitel-žák. Tito respondenti jsou si vědomi, že byli zpočátku příliš mírní, mají volné hodiny nebo zvolili metodu „budeme kamarádi“. Což opět souhlasí s výzkumem Juklové (2013). Podle ní si začínající učitelé uvědomují svůj mladý věk, jsou blíž svým žákům, kteří ale často testují autoritu učitelů. Hledání vlastního stylu interakce s žáky se jeví jako významné téma každodenní práce učitele.

Důležitou součástí práce učitele je hodnocení žáků. Tato činnost je pro pedagoga náročná a zodpovědná. Hodnocení má být objektivní a citlivé, protože pocit křivdy ze špatného hodnocení může žáka provázet po dlouhou dobu. (Šimoník, 2003) Že se opravdu jedná o náročnou součást pedagogické práce, vypovídá i výsledek výzkumného šetření této bakalářské práce. Pouze jeden respondent uvedl, že pro něj hodnocení nebylo náročné, protože od první chvíle vychází z bodové hranice, kterou mu poradila uvádějící učitelka. Zbylí čtyři respondenti se shodli, že se jedná o nesnadný úkol.

Výzkum Juklové (2013) se zabýval i kontaktem učitelů s rodiči žáků. Dle jejího výzkumu se učitelé necítí při komunikaci s rodiči jistí, ale vnímají je jako potenciální zdroj stížností a obtíží. Z výzkumného šetření této bakalářské práce rovněž vyplývá problém při jednání s rodiči žáků, respondenti uváděli, že je rodiče vnímají jako mladé a nezkušené pedagogy a objevují se obtíže v komunikaci při řešení problému žáka.

Další kategorie tohoto výzkumného šetření, která se shoduje s výzkumem Juklové, je „Zhodnocení“. Juklová (2013) uvádí, že s přibývajícími zkušenostmi a znalostmi sebe samého začíná začínající učitel bilancovat a reflektovat původní záměry a úspěšnost pokusů o jejich realizaci. Respondenti v jejím výzkumu vypovídali v této oblasti různě, stejně jako respondenti výzkumného šetření této bakalářské práce. Jednoho respondenta práce učitele nenaplňuje a znovu by si toto povolání nezvolil, další se už v prvním roce praxe obává, že nevydrží učit celý život. Tři další respondenty práce naplňuje a svého rozhodnutí nelitují.

Při zpětném zhodnocení považuji použitou výzkumnou metodu za vhodnou. Jsem si ale vědoma všech limitů, které mohli ovlivnit výsledek výzkumu. Jedním

z těchto limitů může být nezkušenost s vedením rozhovorů. Další limit shledávám v aktuálním rozpoložení respondentů v době vedení rozhovoru.

Získané výsledky by bylo možné ověřit dalším výzkumem prostřednictvím kvantitativní výzkumné metody, a to například dotazníkovým šetřením.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, s jakými problémy se začínající učitelé nejčastěji potýkají. K dosažení tohoto cíle vedla i struktura práce, která je rozdělena na dvě části. Na teoretickou část, díky které jsem získala spoustu cenných poznatků z různých zdrojů a v jednotlivých kapitolách je stručný a jasný náhled do terminologie dané problematiky. A na část praktickou, která se opírala o teoretické poznatky.

Cílem teoretické části této bakalářské práce bylo definovat pojmy týkající se učitelské profese. Pojmy související s problematikou začínajícího učitele a nástrahami, které jej při výkonu učitelského povolání čekají. Nastíněn byl i vztah mezi začínajícím a uvádějícím pedagogem, formy a metody pomoci.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, které konkrétní problémy začínající pedagogy nejčastěji potkávají. Dílčími cíli této práce bylo zjistit, jaká je spolupráce s uvádějícím učitelem, jaké je materiální a technické vybavení školy a jak obtížná je pro začínající učitele komunikace s rodiči žáků. K zjištění potřebných informací byla použita kvalitativní metoda polostrukturovaný rozhovor. Pro účely těchto rozhovorů bylo záměrným výběrem zvoleno pět začínajících učitelů s délkou praxe do tří let, jednalo se o čtyři ženy a jednoho muže.

Ve své bakalářské práci jsem dosáhla všech cílů, které jsem si stanovila. Podařilo se mi opatřit dostatečné množství odborné literatury, která sloužila k vytvoření teoretického rámce této práce. V praktické části byla prostřednictvím rozhovorů zjištěna velká shoda v obtížích, se kterými se noví učitelé nejčastěji potkávají.

Z výsledků výzkumného šetření by mohla vzejít následující hypotéza: Začínající učitel, se kterým uvádějící učitel spolupracuje, má jednodušší profesní start než začínající učitel, se kterým uvádějící učitel nespolupracuje. Tuto hypotézu by bylo možné dále rozpracovat a ověřit pomocí kvantitativní výzkumné metody, například prostřednictvím dotazníku.

Doufám, že tato bakalářská práce neposlouží pouze mým účelům, ale že pomůže i dalším začínajícím pedagogům alespoň trochu se připravit na to, co mohou při příchodu do praxe očekávat, protože kdo je připraven, není tak moc překvapen.

REFERENČNÍ SEZNAM

1. DYTRTOVÁ, R. *Začínající učitel.* Brno: Tribun, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.
2. DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
3. GÖBELOVÁ, T. *Authority in the teacher's work.* Ostrava: University of Ostrava, 2011. ISBN 978-80-7464-073-5.
4. HANZL, D. *Metody a techniky sociálního výzkumu.* Třebíč: AMPRINT-Kerndl, s.r.o., 2012. ISBN 978-80-87710-01-2.
5. HAVEL, J.; ŠIMONÍK, O. *Kooperující učitel.* Brno: MSD spol. s.r.o., 2006. ISBN 80-86633-43-8.
6. CHUDÝ, Š.; NEUMEISTER, P. *Začínajúcí učitel a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy.* Brno: Paido, 2014. ISBN 978-80-7315-250-5.
7. JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-366-9.
8. KANTOROVÁ, J. A KOL. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: HANEX, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
9. KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9.
10. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* Praha: Portál, s. r. o., 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
11. LOMNICKÝ, I. A KOL. *Teoretické východiská a svislosti hodnotenia kompetencií učiteľa.* Praha: Verbum, 2017. ISBN 978-80-87800-40-9.
12. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál, s. r. o., 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
13. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele.* Praha: TRITON, s. r. o., 2004. ISBN 80-7254-474-8.
14. PODLAHOVÁ, L.; JŮVOVÁ, A. *Učitel sekundární školy.* Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-234-5.
15. PRAVDOVÁ, B. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství.* Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7604-4.
16. PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

17. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, s. r. o., 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
18. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, s. r. o., 2013. ISBN: 978-80-262-0403-9.
19. SVOBODOVÁ, J.; ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky.* Brno: MSD s. r. o., 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
20. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. A KOL. *Psychologické aspekty v práci učitele.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1.
21. ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky.* Brno: MSD, spol. s.r.o., 2003. ISBN 80-86633-04-7.
22. ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
23. ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností.* Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.
24. URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese / Aktuální analýza.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.
25. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
26. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
27. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
28. ZHÁNĚL, J.; HELLEBRANDT, V.; SEBERA, M. *Metodologie výzkumné práce.* Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6696-0.
29. ČESKO. Vyhláška č. 263/2007 Sb. *Vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí*
30. Top 9 Characteristics and Qualities of a Good Teacher | Owlcation. *Owlcation - Education* [online]. Copyright © 2019 HubPages Inc. and respective owners. Other product and company names shown may be trademarks of their respective owners. HubPages [cit. 22.05.2019]. Dostupné z: https://owlcation.com/academia/Characteristics-Of-A-Good-Teacher

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

A Seznam tabulek

Tabulka 1. Kategorie výzkumu, 1. část

Tabulka 2. Kategorie výzkumu, 2. část.

B Seznam obrázků

Obrázek 1. Grafické znázornění interakcí mezi jednotlivými kategoriemi

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Otázky k rozhovoru

Příloha 2. Rozhovor se začínajícím učitelem

Příloha 1.

Otázky k rozhovoru

1. Souhlasíte s nahráváním našeho rozhovoru?
2. Souhlasíte, abych anonymně zveřejnila informace, které mi poskytnete? Budou sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce.
3. Přál/a jste si vždycky být učitelem nebo je to rozhodnutí poslední doby?
4. Jaká byla Vaše představa o práci učitele před nástupem do zaměstnání?
5. Jak jste se vyrovnal/a s nesouladem mezi očekáváním a realitou?
6. Jak probíhala příprava na první vyučovací hodinu? Kolik času Vám příprava zabrala?
7. Jak nakonec první hodina proběhla? Povedlo se Vám správně si rozvrhnout čas vyučovací hodiny?
8. Jak dlouho Vám trvá příprava na vyučování nyní s odstupem času?
9. Jak zvládáte přizpůsobení výuky žákům, každý žák je individuální a má jiné pracovní tempo. Míváte připravenou práci pro „rychlejší“ žáky při samostatné práci?
10. Máte ve třídě integrovaného žáka? Jak probíhají přípravy na vyučování pro tohoto žáka? Má asistenta pedagoga? Jaká je spolupráce s asistentem?
11. Jakým způsobem jste si budoval/a vztah ke svým žákům?
12. A co problém motivace? Je náročné žáky motivovat k práci a aktivitě při výuce, je obtížné udržet jejich pozornost?
13. Jak Vás vnímali žáci jako nového učitele? Byl problém s kázní? Jak jste si vybudoval/a svou autoritu?
14. Bylo pro Vás náročné naučit se hodnotit a klasifikovat žáky? Máte připravené nějaké hodnotící tabulky nebo hodnotíte intuitivně?
15. Jak probíhala Vaše spolupráce s uvádějícím učitelem, byl Vám k dispozici a ochoten pomoci, pokud se vyskytl problém?
16. Jak jste se cítil/a jako nováček v pedagogickém sboru?
17. A co materiální a technické vybavení školy? Bylo vedení přístupné, pokud jste požadovali něco nového?
18. Jak Vás vnímali rodiče jako nového a mladého učitele? Jaké pro Vás bylo vedení prvních třídních schůzek? A co komunikace s rodiči v případě problémů?

19. Jak hodnotíte své začátky zpětně?
20. Naplňuje Vás práce učitele?
21. Když teď víte, jaké to je být učitelem, vybral/a byste si toto povolání znovu?

Příloha 2

Rozhovor se začínajícím učitelem

1. Souhlasíte s nahráváním našeho rozhovoru?
   „Ano, samozřejmě.“
2. Souhlasíte, abych anonymně zveřejnila informace, které mi poskytnete? Budou sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce.
   „Jistě.“
3. Přál/a jste si vždycky být učitelem nebo je to rozhodnutí poslední doby?

„Nepřála, dokonce mám vystudovanou první vysokou školu mimo učitelství. Pro učitelství jsem se rozhodla asi před 5 lety. Teď si dokonce rozšiřuju svou aprobaci dalším studiem.“

4. Jaká byla Vaše představa o práci učitele před nástupem do zaměstnání?

„Představy se týkaly hlavně druhu práce, domnívala jsem se, že vyučování je a může být hlavně zábavné, stejně jako práce s žáky.“

A je to pro Vás zábavné?

„Ve většině případů ano.“

5. Jak jste se vyrovnal/a)s nesouladem mezi očekáváním a realitou?

„Musela jsem se s tím vyrovnat a zkusit si najít takový styl vyučování a práce s žáky, který baví mě i je a kdy zároveň splníme tematické plány.“

6. Jak probíhala příprava na první vyučovací hodinu? Kolik času Vám příprava zabrala?

„Byla velmi náročná a plánovala jsem snad každou minutu vyučování. Zabrala asi 3 hodiny. Snažila jsem se, aby to bylo pro žáky především zajímavé a abychom naplnili cíl hodiny. Sháněla jsem materiály v učebnicích, na internetu, šlo mi hlavně o pestrost v hodině.“

7. Jak nakonec první hodina proběhla? Povedlo se Vám správně si rozvrhnout čas vyučovací hodiny?

„Byla jsem nervózní a cítila jsem, že to děcka poznaly, takže jsem si uvědomila, že se v tom musím víc uvolnit. Dopadlo to tak, že jsem zdaleka nestihla všechny aktivity, které jsem si připravila.“

8. Jak dlouho Vám trvá příprava na vyučování nyní s odstupem času?

„O mnoho méně. Vždy záleží, kolik hodin následující den vyučuji. Tak například na jednu vyučovací hodinu se chystám 15 min průměrně, někdy i méně (pokud se jedná o téma, které jsem již probírala a mám podklady pro výklad, zápis a tak). Pokud mám probírat úplně novou látku, kterou jsem ještě nikdy neprobírala, je příprava delší - půl hodiny až hodinu. Je to velmi individuální a skoro se to nedá zobecnit. Úplně jinak je to tehdy, pokud mám do dané třídy například ještě opravit písemky.“

9. Jak zvládáte přizpůsobení výuky žákům, každý žák je individuální a má jiné pracovní tempo. Míváte připravenou práci pro „rychlejší“ žáky při samostatné práci?

„Snažím se i při běžné práci v hodině dávat rychlejším žákům další práci. Jenomže vzniká organizační problém - rychlému žákovi dám práci, ostatní (zpravidla celá třída kromě toho jednoho rychlého) dopisují. Jakmile dopíší, tak úkol společně kontrolujeme a pak často nestíhám zkontrolovat tu práci "navíc" pro rychlého žáka, jelikož je třeba probírat dál. Pak nastává problém, že pokud kontroluji práci rychlého žáka, zbytek třídy se nudí a tak.“

10. Máte ve třídě integrovaného žáka? Jak probíhají přípravy na vyučování pro tohoto žáka? Má asistenta pedagoga? Jaká je spolupráce s asistentem?

„Máme takových žáků ve třídách několik. Záleží vždy na tom, co zvládá. Většina integrovaných žáků zvládá takovou práci, jako ostatní (s pomocí asistenta, někdy i sami). V jedné třídě mám však takového, kterému vždy chystám speciální písemky. Spolupráce s asistenty byly zpravidla dobré. Jen mám dojem, že se asistent mnohdy nudí a žák by to zvládnul i bez něj. Pak jsem zažila i asistenta, které mi mluvil do výuky a byl chytrý jak rádio - to bych byla mnohem radši, kdyby ve třídě nebyl a obstarala bych si všechno sama.“

11. Jakým způsobem jste si budoval/a vztah ke svým žákům?

„Pokud je začátek roku a vidíme se úplně poprvé, děláme ‚představovací‘ hodinu. Vztah se buduje postupně, nedá se říct, jak konkrétně se to děje. Vždy se snažím najít si v hodinách čas i na to, abych je poznala jinak, než z hlediska výuky, například děláme komunikační cvičení, kdy žáci hovoří o tom, co dělají ve volném čase, co je baví. Začínáme tak, že nejdřív mluvím já. V některých třídách se toto bohužel nedá, začne být hluk a nedá se v klidu pracovat.“

12. A co problém motivace? Je náročné žáky motivovat k práci a aktivitě při výuce, je obtížné udržet jejich pozornost?

„Ano, někdy je to velmi obtížné. Hlavně v pondělí první hodinu. Snažím se je motivovat, někdy se to podaří, jindy ne. Řekla bych, že je to u mladších děcek lehčí, tak v té 6., 7. třídě, pak už je to horší“

13. Jak Vás vnímali žáci jako nového učitele? Byl problém s kázní? Jak jste si vybudoval/a svou autoritu?

„Záleží, jaká to byla třída, jaký byl kolektiv třídy. Někde jsem s kázní měla problém, například v klučičí třídě plné kluků - hokejistů. Tam byla práce náročná. Dá se říct, že se to podařilo až v pololetí. Zde jsem musela uplatnit i tresty typu úkoly navíc, práce navíc, více písemek i více zkoušení. V jiných třídách takový problém nebyl, stačilo je nějakým způsobem napomenout, upozornit a byl klid.“

14. Bylo pro Vás náročné naučit se hodnotit a klasifikovat žáky? Máte připravené nějaké hodnotící tabulky nebo hodnotíte intuitivně?

„Nebylo. Vycházím z bodové hranice, kterou mi poradila uvádějící učitelka. Jinak jsem si vždy nastavila bodovou hranici a hodnotila dle ní. Pokud se jedná o diktáty a slohové práce, tak tam bodová hranice není a hodnotím spíš intuitivně a zvažuji několik faktorů.“

15. Jak probíhala Vaše spolupráce s uvádějícím učitelem, byl Vám k dispozici a ochoten pomoci, pokud se vyskytl problém?

„Probíhala dobře, byla velmi ochotná.“

Můžete to trochu rozvést?

„Byla pro mě velkou oporou, předala mi spoustu dobrých rad, dělila se o své zkušenosti, měla jsem štěstí.“

16. Jak jste se cítil/a jako nováček v pedagogickém sboru?

„Dobře hned ze začátku, byl to dobrý kolektiv. A stále je.“

17. A co materiální a technické vybavení školy? Bylo vedení přístupné, pokud jste požadovali něco nového?

„Vybavení je dobré a kvalitní, jedná se o soukromou školu. Vedení je v tomto směru pokrokové.“

18. Jak Vás vnímali rodiče jako nového a mladého učitele? Jaké pro Vás bylo vedení prvních třídních schůzek? A co komunikace s rodiči v případě problémů?

„Rodiče byli příjemní, ale u některých jsem vnímala, že jim připadám mladá a nezkušená. Z prvních třídních schůzek jsem byla velmi nervózní, ale stres po chvilce opadl. S rodiči se i problémy nakonec vždy nějak vyřešily. Pouze v jednom případě se s rodičem nešlo dohodnout a problém nikdy vyřešen nebyl, jelikož matka žáka byla od počátku nespokojená se školou celkově.“

19. Jak hodnotíte své začátky zpětně?

„Byly to nervy, ale díky tomu teď zvládám situace, které jsem dříve nezvládala a už nemám ze spousty věcí takový stres, jako dříve. Když se podívám zpětně, tak si uvědomuji, že kdybych dokázala být na žáky občas přísnější a měla více nastavené hranice, vyhnula bych se několika problémům, například diskuzím o známkách na konci roku, kdy se žáci snaží vše dohnat a zlepšit týden před uzavřením známek a já jim vždy vyšla vstříc a pak tím sama sebe stresovala, rychle opravit, rychle vyzkoušet a tak.“

20. Naplňuje Vás práce učitele?

„Ano, baví mě to. I když je někdy velmi náročné.“

21. Když teď víte, jaké to je být učitelem, vybral/a byste si toto povolání znovu?

„Ano, rozhodně ano.“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Kučerová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Profesní start začínajícího učitele
Název v angličtině:	Professional start of the novice teacher
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá problémy začínajících učitelů. Teoretická část vymezuje pojmy týkající se učitelské profese, pojmy související s problematikou začínajícího učitele a problémy, které jej při výkonu učitelského povolání čekají. Pozornost byla věnovaná i vztahu mezi začínajícím a uvádějícím učitelem. Praktická část vycházela z terminologie teoretické části. Jejím hlavním cílem bylo zjistit konkrétní problémy, se kterými se začínající učitelé nejčastěji potýkají. Pro tyto účely byl zvolen výzkum prostřednictvím kvalitativní metody polostrukturovaný rozhovor. Získaná data byla prostřednictvím kódování analyzována a následně rozdělena do šesti zkoumaných kategorií.
Klíčová slova:	Učitel, osobnost učitele, kompetence učitele, profesní dráha učitele, začínající učitel, uvádějící učitel, problémy začínajících učitelů
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis deals with problems of beginning teachers. The theoretical part defines terms related to the teaching profession, concepts related to the problems of the beginning teacher and the problems that await him in the performance of his teaching profession. Attention was

	also paid to the relationship between the beginning and the helping teacher. The practical part was based on the terminology of the theoretical part. Its main goal was to find out the specific problems that teachers often face. For this purpose, was chosen conducted through a semi-structured interview method. The obtained data were analyzed by coding and then divided into six categories examined.
Klíčová slova v angličtině:	Teacher, teacher's personality, teacher's competence, teacher's career, novice teacher, novice teacher problems
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1. Otázky do rozhovoru Příloha 2. Rozhovor se začínajícím učitelem
Rozsah práce:	45 s.
Jazyk práce:	Český jazyk