

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Anna Němcová

**Problematika začínajícího učitele na druhém stupni
základní školy**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Bibliografický záznam práce

NĚMCOVÁ, Anna. (2023). Problematika začínajícího učitele na druhém stupni základní školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce s názvem „Problematika začínajícího učitele na druhém stupni základní školy“ pojednává o současných problémech začínajících učitelů. Práce popisuje proces uvádění začínajícího učitele do praxe, jeho adaptační období i plán. Zabývá se pregraduální přípravou učitelů a profesní podporou začínajícího učitele od uvádějícího učitele.

Klíčová slova

začínající učitel, novic, uvádějící učitel, adaptační období, adaptační plán, problémy začínajících učitelů, profesní podpora

Abstract

Diploma thesis called “Problems of a beginning teacher at lower-secondary school” deals with the current problems of the beginning teachers. It describes the process of introducing the beginning teacher to practise, his period of adaptation and adaptation plan. It focused on preparedness at university and professional support for novice teacher from mentor teacher.

Keywords

beginning teacher, novice teacher, mentor teacher, a period of adaptation, adaptation plan, problems of beginning teachers, professional support

Prohlášení

Tímto prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, uvádím v seznamu použité literatury a zdrojů.

V Olomouci dne

Bc. Anna Němcová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala za odborné vedení diplomové práce panu doc. Mgr. Štefanu Chudému, Ph.D.

Dále bych chtěla poděkovat začínajícím učitelům, kteří ochotně poskytli rozhovory k výzkumu.

Především chci poděkovat celé rodině za trpělivost a podporu po celou dobu studia speciálně manželovi a synovi.

OBSAH

ÚVOD	8
1 UČITEL	10
1.2 Stávání se učitelem	11
1.2.1. Mechanismy vývoje učitele	11
1.2.2 Profesní dráha učitelů.....	12
1.3. Volba učitelství.....	13
1.3.1. Profesní orientace.....	14
1.4. Profesní připravenost učitelů	15
2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	16
2.1. Kategorie začínající učitel	16
2.2. Profesní rozvoj začínajícího učitele.....	16
2.4. Postoj učitele na začátku profese	17
2.5. Pocity začínajícího učitele	18
2.6. Drop-out a začínající učitel.....	18
2.6.1. Příčiny drop-outu	19
3 UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE DO PRAXE	20
3.1. Adaptační období.....	20
3.1.1. Existence adaptačního plánu na základní škole	21
3.1.2. Návrh adaptačního plánu	21
3.2. Mentoring	22
3.2.1. Mentor jako podpora pro učitele.....	23
3.3. Potřeby uvádějících učitelů	23
3.4. Strategie vzdělávací politiky	24
4 PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE.....	25
4.1. Uvádějící učitel	26
4.1.1 Pomoc od uvádějícího učitele	27
4.2. Žáci	27
4.2.1. Kázeňské problémy	28
4.3. Hodnocení žáků	28
4.4. Administrativní povinnosti	29
4.5. Práce s asistentem pedagoga.....	29
4.6. Časová náročnost.....	30

4.7. Komunikace učitel a rodič.....	30
4.8. Kolegové.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 METODOLOGICKÝ POSTUP	32
5.1. Výzkumný problém a cíl výzkumu	32
5.1.1. Výzkumná otázka.....	32
5.2. Metody získávání dat.....	33
5.2.1. Kvalitativní výzkum.....	33
5.2.2. Kvalitativní dotazování	34
5.2.3. Polostrukturované interview	34
5.2.4. Využití otázek v polostrukturovaném rozhovoru.....	36
5.3. Výběr respondentů.....	37
5.3.1. Popis charakteristiky respondentů	37
5.4 Analýza dat	38
5.5. Výsledky výzkumu	39
5.6. Diskuse	61
ZÁVĚR	66
Resumé	67
Summary	68
SEZNAM LITERATURY	69
Elektronické zdroje.....	71
SEZNAM PŘÍLOH	73
Příloha číslo 1	74
Příloha číslo 2	77

ÚVOD

„Posláním od začátku do konce budiž hledati a nalézati způsob, který by umožnil, aby učitelé méně učili, žáci se však více naučili, aby ve školách neměl místa křik, pocit ošklivosti, vědomí marné práce.“

J. A. Komenský

Vzdělanost je jednou z priorit naší společnosti. Na učitele jako hlavního aktéra vzdělávání jsou tak kladeny vysoké nároky, a to obzvláště na začínající učitele. V rámci své profese začínajícího učitele na základní škole, jsme poznala, jaké to je, a co vše tato profese obnáší. Toto byl důvod k výběru tématu diplomové práce s názvem „Problematika začínajícího učitele na druhém stupni základní školy“.

Jako začínající učitel mám možnost přemýšlet, jak je tento začátek profese náročný a jak ulehčit proces přechodu studenta na učitele. Průběžně jsem si tvořila představu, co vše by měl na začátku své profese učitel vědět. Zabýváme se otázkami, které jsou pro začínajícího učitele důležité.

Teoretická část diplomové práce obsahuje celkem čtyři hlavní kapitoly. Kapitoly se zaměřují na problematiku učitele a jeho volby profese, profesní dráhy a připravenosti. Další kapitoly popisují začínajícího učitele a jeho uvádění do praxe. V poslední kapitole jsou rozebrány konkrétní problémy začínajících učitelů v praxi na základní škole.

Tato diplomová práce může posloužit všem učitelům novicům neboli začínajícím učitelům na jejich profesní cestě. Zde mohou najít informace co vše obnáší být začínající učitel. Učitel novic se může dozvědět, jak by měl být správně uveden do profesní praxe, co znamená adaptační období. A že může požádat vedení o podporu, mentoring. Dalším důležitým bodem jsou nejhlavnější problémy začínajících učitelů, tedy, co může učitel novic očekávat na začátku své kariéry. Mimo jiné se diplomová práce zabývá tématem drop-outu začínajících učitelů a jak je možné mu předejít.

Problematika začínajících učitelů se do jisté míry týká i vedení školy. Diplomová práce může být i ukazatelem, jak si ředitelé mohou začátečníka udržet, co jim jako vedení školy může nabídnout, a jak se k začínajícím učitelům by měli zachovat.

Z mého pohledu jsou mladí učitelé začátečníci budoucností pro naše děti. Učí je, vychovávají je, jsou pro ně vzorem i po skončení školy. Proto si zaslouží podporu, které se jim i v roce 2023 dostává málo.

Druhá část, praktická, se věnuje popisu současného stavu problematiky začínajících učitelů. Hlavní cíl výzkumu je popsat současné problémy učitelů noviců a zjistit, jak funguje proces uvádění začínajícího učitele na základní škole. V teoretické části budeme potvrzovat nebo vyvracet pregraduální připravenost absolventů na výkon učitelského povolání, a také podporu začínajícího učitele od uvádějícího učitele v profesním rozvoji.

V teoretické části je využit kvalitativní výzkum, aby byly nalezeny odpovědi na výzkumné otázky a získány či odhaleny nové poznatky problematiky začínajících učitelů. Odpovědi jsou získány pomocí metody polostrukturované interview, kdy byli osloveni tři začínající učitelé druhého stupně základní školy.

1 UČITEL

Význam slova „učitel“ je v dnešní době natolik jasný, že není v odborných pracích a slovnících většinou definován. Učitel je hlavním zprostředkovatelem poznatků z nejrůznějších oborů ve škole a zároveň třetím činitelem při výchování vedle matky a otce. Je to kvalifikovaný pedagogický pracovník, zodpovědný za přípravu, organizaci a výsledky procesu. (Průcha, 2002)

„Učitelé nejsou v životě dítěte zástupci rodičů, ale určují svou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti, neboť uvádějí žáky do společenského života a do společně žitého světa. Význam jejich činnosti je značně široký, neboť úspěšnost či neúspěšnost socializačního působení vytváří další předpoklady pro rozvoj společnosti či v horším případě pro její stagnaci“ (Vališová, Kasíková a spol., s. 16, 2012).

Učitelství zařazujeme mezi intelektualizované profese. Smyslem učitelství je především přenechání kulturního dědictví pro další generaci. Podmínky a nároky na učitele se mění tak, jak se mění společnost a hlavně, jak se mění a vyvíjí děti a mládež. Učitelé vnímají své povolání jako poslání. Posláním učitele znamená přijmout odpovědnost za účast na tvorbě světa, do něhož uvádí své žáky (Vališová, Kasíková a spol., 2012).

I když se zvyšují požadavky na vzdělání budoucích učitelů, jako je ovládnutí učiva, metodiky a didaktických schopností, je pro všechny předpoklad, ale nikoli záruka dobrého učitelství (Vališová, Kasíková a spol., 2012).

Být učitelem znamená v první řadě být osobností. Učitelem se může stát jen ten, kdo dokáže studovat a vychovávat sám sebe, ten, kdo si klade otázky a vykonává to, co vyžaduje od ostatních. Na druhou stranu by na učitelskou dráhu neměl nastupovat člověk, který není ochotný a schopný se celoživotně vzdělávat nebo nechce hledat, ujasňovat a ověřovat argumenty. Také by na učitelství neměl pomyslet ten, kdo chce žít jednoduchým, klidným a usazeným životem (Vališová, Kasíková a spol., 2012).

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících definuje:

„Pedagogickým pracovníkem je 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) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu). Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče“.

1.2 Stávání se učitelem

Procesu stávání se učitelem můžeme nahlížet jako na profesně biografický proces, který se opírá o zvládnutí vývojových úkolů, které se mohou objevit před učitelem novicem. Kompetence učitelů utvářejí postoje, znalosti, dovednosti a hodnoty. V průběhu procesu stávání se učitelem rozšiřují se znalosti od oborové identity k oborově didaktické identitě. Dosahování učitelské profesionality je dlouhodobý proces (Hanušová, Píšová, Kohoutek, a kol., 2017).

Juklová (2013) uvádí, že proces stávání se učitelem je složitý a dlouhodobý, který začíná při studiu na pedagogické fakultě a pokračuje do reálného života. Autorka si klade otázku, jak z mladého člověka, studenta, se může stát učitel. Tato otázka je pro řadu odborníků klíčová a není zcela odpovězena, jelikož by měla reflektovat to, co se aktuálně děje ve společnosti.

Dle autorů Hanušová, Píšová, Kohoutek, a kol. (2017) se proces stávání se učitelem vyznačuje diskontinuitou a překonáváním krizí. Jde o individuální proces a o individuální zkušenosti učitelů noviců při pedagogickém působení. V této literatuře také poukazují na to, že v současné době je rozvoj profese učitele charakterizovaný důležitými milníky na cestě profesní kariérou. Stávání se učitelem je proces evoluční a postupný.

Autoři Fullerová a Bown (1975) vytvořili model na profesní dráhu učitele:

1. survival stage – přežití začínajícího učitele ve třídě.
2. mastery stage – učitel již ovládá didaktiku.
3. routine stage – vyučování a didaktika jsou na úrovni rutiny, nevyžadují tolik úsilí

1.2.1. Mechanismy vývoje učitele

Ve výzkumu v oblasti profesního vývoje učitele byl uplatňován behaviorální přístup, aby si učitel dokázal osvojit dovednosti a poznatky. V tomto přístupu se nachází myšlenka, že studenti učitelství musí zvládat základní pedagogické dovednosti, aby je byli schopni úspěšně uplatnit v praxi. Na tomto základě se vytvářejí programy profesní přípravy a podpory profesního růstu (Švec, 1999).

Juklová (2013) ve své publikaci uvádí další psychologický směr, který ovlivnil profesní vývoj učitelů, a to humanistický orientovaný koncept, který zdůrazňuje učitele jako odpovědného jedince.

Podle Švece (1999) můžeme humanistický koncept procesu profesní přípravy učitele chápat jako komplexní, celistvý, vyznačený prožitkovým učením. Dále založený na rozvoji empatie, akceptace žáků i kolegů. Mimo jiné respektovat potřeby a individuálnost žáků.

Další směr, který Juklová (2013) uvádí je symbolický interakcionismus, který se zaměřuje na zkoumání sociálního prostředí jedince skrze výzkum jejich sociální rolí a chování. Hendl (2005, s. 84) definuje: „*Symbolický interakcionismus předpokládá, že chování člověka není ani tak určeno vnějšími vlivy, jako spíše subjektivními významy, které lidé přikládají objektům, osobám a interakcím v určité situaci.*“ Člověk jedná podle svého uvážení, tedy to, co je pro něho reálné. Při tomto procesu dochází k rozvoji jáství – self (Hendl, 2005). Self (jáství) je klíčovým nositelem profesního růstu učitele. Učitelův profesní vývoj je neoddělitelný od osobního růstu (Juklová, 2013).

Juklová (2013) popisuje také konstruktivistický přístup, který u profesního růstu zdůrazňuje poznávací činnost při řešení problémů a úloh. Z konstruktivistického přístupu vychází myšlenka, že jedním z klíčových faktorů, které se podílejí na procesu profesní přípravy, jsou učitelovy postoje a názory.

1.2.2 Profesní dráha učitelů

Profesní dráha je objasňovaná jako proces vázaný na životní cyklus. Profesní dráhu učitelů můžeme podle Průchy (1997) rozlišit na:

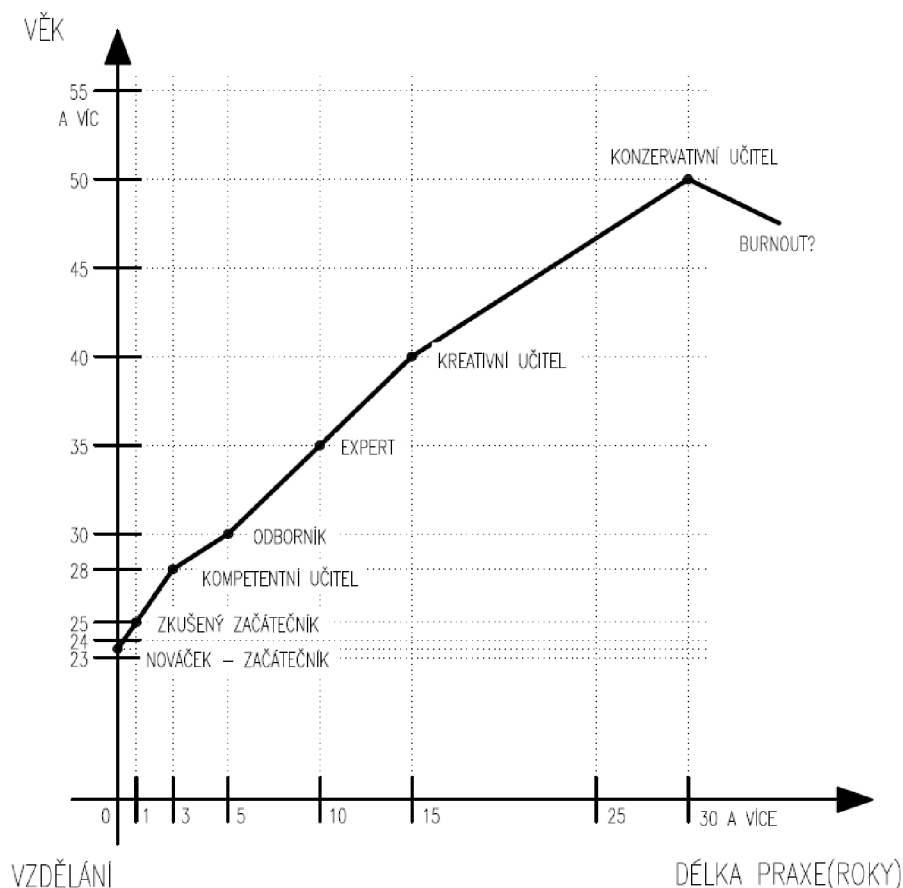
- volbu učitelské profese
- profesní start
- profesní adaptaci
- profesní vzestup
- profesní stabilizaci
- burn-out syndrom

Osobnost učitele se transformuje a utváří se v dlouhodobý proces. Profesní kariéra se protíná s rovinou osobnostní a zároveň vytváří sociální vztahy specifické výkonem práce. Za nejvýstižnější klasifikaci učitelovi profesní dráhy nalezneme u Dreyfus a Dreyfus, kteří vymezili model jednotlivých fází (citace dle Chudý a Neumeister, 2014, s. 25):

- začínající učitel (novice teacher)
- zkušený začátečník (advanced beginning teacher)
- kompetentní učitel (competent teacher)
- odborník (proficient teacher)
- expert (expert teacher)

Autoři vymezili také časovou rovinu mezi výše uvedenými fázemi – viz obrázek č. 1.

Obr. č. 1: Fáze profesní dráhy učitele (citace podle Chudý a Neumeister, 2014)



1.3. Volba učitelství

Volba studia učitelství je ovlivněna mnoha faktory. V současné době je v České republice vysoká míra zájmu o studium na pedagogické fakultě. Zájem není vyrovnaný ve všech oborech. Nejvíce se uchazeči zajímají o studium pro mateřské školy, prvního stupně a humanitních oborů. Zatímco přírodovědecké předměty bojují s nedostatkem studentů. I když je zájem o studium vysoký, stále je v České republice nedostatek učitelů. Je to způsobeno tím, že část absolventů do povolání nenastoupí nebo své povolání brzy opustí (RVP, 2019).

Výzkum z RVP (2019) zjistil, jaká pozitiva vnímají uchazeči o vysokoškolské studium pedagogiky. Bylo vysledováno celkem šest kategorií:

1. Vidím jen samá pozitiva – učitelé si při výběru neuvědomovali negativita. Při výběru je motivovala menší časová náročnost, tvůrčí práce, práce s dětmi. Budoucí učitelé mají o této profesi často zkreslené představy.

2. Prázdniny – patří k významnému motivačnímu faktoru. Prázdniny jsou výhodnější pro pracovní a rodinné povinnosti.
3. Work-life balance – bylo uvedeno, že je pro ně výhodná pracovní doba, která se snadno sladí s rodinnými povinnostmi.
4. Nízká časová náročnost – mýtus o nižší časové náročnosti brali učitelé za pravdivý, další významný motiv.
5. Pozitivní vztah k dětem – velkou roli při výběru se jim líbila práce s dětmi
6. Formovat osobnost dětí – učitelé chápali volbu svého povolání jako poslání a uvědomovali si vliv na další generaci.
7. Kreativita – motivací byla pro učitele využití jejich kreativity.

1.3.1. Profesní orientace

Z hlediska výzkumu podle Juklové (2013) rozděluje autorka tři typy profesní orientace učitelů:

1. Empatický vychovatel – pro tento typ učitele byl motiv znám už dávno. Učitelstvím bylo jeho sen, což je vidět v jeho angažovaném přístupu a nadšeném nasazení v praxi.
2. Oborový specialista – učitel, který má motiv vystudovat obor. Učitelství je kompromis mezi zájmem a jeho možnostmi. Motivací je touha dělat to, co jim ve škole šlo. Specialista může mít lásku k oboru i dětem.
3. Sběratel zkušeností – typ učitele, jehož přesvědčení o volbě profese není tak silné. Není si jist svým cílem a své rozhodnutí považuje spíše jako zkušenost. Profesní angažovanost je nízká. Velká část absolventů nedokončí své studium.

Učitel vykonávající výchovně-vzdělávací činnost se musí vyrovnávat s narůstajícími nároky, které vyplývají ze společenských změn a musí zastávat vícero rolí dle Chudý a Neumeister (2014, s.21):

- učitel jako manažer třídy
- jako diagnostik učebních stylů žáka
- jako pomocník s učebními těžkostmi
- jako vychovatel
- jako inovátor postupů
- jako tvořivý zaměstnanec školy
- jako reflexivní profesionál

1.4. Profesní připravenost učitelů

V souvislosti s profesní připraveností můžeme hovořit o problematice pregraduálního studia. V našem území není pevně zakotveno vzdělávání graduovaných učitelů, což negativně ovlivňuje přípravné vzdělání. Také je zde problematika při výběru uchazečů, tedy při přijímacím řízením na fakultu. Při přijímacím řízením se nebere ohled na osobní předpoklady či motivaci uchazečů o studiu, což může souviset s nízkou prestiží učitelské profese. Pomoc by mohla změna přijímacího řízení, aby uchazeči o studium byli vybíráni poctivěji, a aby vysoké školy pedagogické vzaly v potaz také vztah uchazečů k učitelské profesi (Urbánek, 2005).

Pregraduální příprava pro budoucí učitele se zaměřuje více na znalosti studujícího oboru než na praktické přípravy. Předměty nejsou orientovány více na praxi (Urbánek, 2005).

O tématu kvalitní přípravy budoucích učitelů se vedou diskuse od 20. století. Mezi vysokými školami a jejich fakultami se nacházejí rozdíly v realizaci pedagogicko-psychologické učitelské přípravy a dotace oborově-didaktických disciplín. Největší rozdíly jsou v délce pedagogických praxí (NIDV, 2019).

Nálepová (2019) z Národního institutu pro další vzdělávání popisuje, že například v Německu po první státní zkoušce odcházejí studenti na dva roky do škol, kde se připravují, vyučují a školí se od zkušeného učitele. Teprve poté skládají druhou státnici a mohou se stát aprobovaným učitelem. V České republice byl připravován několik let Kariérní řád, kdy by začínající učitel dostal na dva roky uvádějícího učitele, který by ho na svou roli učitele dobře připravil. I přesto nebyl schválen. Proto není divu, že většina začínajících učitelů je opravdu „vhozena do vody“ a raději odejdou za lepší a jednodušší pracovní příležitostí. Studenti, kteří přes všechny problémy nastoupí, si často stěžují na nedostatečnou připravenost.

Základní složky učitelské přípravy jsou podle autorky Spilkové z Národního institutu pro vzdělávání (2019, s.15) složka oborová (aprobační předmět), oborově-didaktická, pedagogicko-psychologická a reflektovaná praxe. V posledních třech složkách jsou mezi fakultami značné rozdíly. Mezi problémy patří financování, proto o odborné vedení studentů je malý zájem. Dalším nedostatkem jsou učitelé, zvaný oborový didaktik, kteří nechtějí přejít na vysokou školu, protože by byli málo finančně ohodnoceni.

2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Profesní start neboli vstup mladého člověka do výkonu povolání je významnou etapou profesní dráhy člověka. V české i zahraniční literatuře je vstup učitele do výkonu profese označován stejnou terminologií, a to „začínající učitel“. Tato etapa je považována za velmi důležitou, proto se jí stále věnuje značná pozornost (Průcha, 1997).

V jiných profesích je začínající pracovník zaučován do výkonu svého povolání, ale u učitelské profese tomu tak není. Od prvního dne přebírá plnou zodpovědnost za svou vykonávanou práci a v hodině nemá nikoho, kdo by mu pomáhal a radil (Průcha, 1997).

2.1. Kategorie začínající učitel

Pokud se vymezí pojem začínající učitel, setkáme se s bohatou slovní zásobou, která může v sobě zahrnovat pojmy jako pedagogicko-psychologické, manažerské i legislativní (Vítečková, 2018).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 377) definuje pojem začínající učitel jako: „*Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy*“.

Vítečková (2018, s.27) definuje začínajícího učitele následně: „Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí“.

Začínajícím učitelem můžeme nazvat toho, kdo absoluuje vysokou pedagogickou školu a začíná pracovat na škole jako úplný začátečník. Je nezralý a nezkušený, chybí mu pedagogická zkušenost. Začátečnictví nemůžeme přesněji vymezit, protože záleží na typu školy, aprobaci a zkušenostech, často se udává doba prvních 5 let profesního začátku (Podlahová, 2004).

Začátečník nemůže zprvu dělat jen jednu věc, například opravovat domácí úkoly, musí začít dělat vše, co vyplývá z učitelského povolání (Podlahová, 2004).

2.2. Profesní rozvoj začínajícího učitele

Pod tématem profesním rozvoj učitele je možno si představit jakoukoli činnost, která rozvíjí znalosti, schopnosti a jiné dispozice učitele. Je to dlouhodobý proces zahrnující školení, semináře, kurzy, samostudium i zkušenosti z praxe. Profesní rozvoj učitele obsahuje mnoho elementů, které se zahrnují do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Proces

profesního rozvoje není ukončen, protože při něm si učitel své dovednosti postupně prohlubuje a osvojuje (Vítečková, 2018).

Významná úloha profesního procesu utváření je i experimentování učitele. Do pozitivního rozvoje patří učitelova začínající sebereflexe, kdy si uvědomuje své i žákovo chování a dokáže tyto situace reflektovat (Vítečková, 2018).

Při pohledu na profesní rozvoj učitele je zřejmé, že učitelé mohou zažívat momenty či období, které se vyznačují náročností a rozhodují o dalším směru kariéry. Pro začínající učitele existuje fáze „vstup do profese“, která se odehrává mezi prvním až pátým rokem praxe. Pro první 3 roky profese se jedná o tak zvané přežití a objevování. Od čtvrtého do pátého roku mluvíme o stabilizaci a konsolidaci (Píšová, Duschinská, 2011).

Profesní růst začínající učitelů může být podle Píšové, Duschinské (2011, s. 28) popsán jako:

- rozvoj metakognice – novicové mají více vědomostí o žácích, třídě i o tom, jak se jejich vědění mění.
- osvojování si znalostí o žácích – nepřesně a idealizované představy o žácích jsou vnímány už jinak.
- posun v zaměření pozornosti – pozornost novice se přesune od vlastního „já“ k procesům učení žáka a projektování výuky.
- standardizace postupů – novicové si vytvářejí pravidelné postupy, rutinu a automatizují si řízení třídy a výuky.
- rozvoj dovednosti řešit problémy – začátečníci a jejich vědění se stává více diferencovaným. Dokážou sdělit, které jejich aspekty jsou využitelné i jinde.

2.4. Postoj učitele na začátku profese

Při přípravě učitele není možno natrénovat stejné situace jako ve školním prostředí, například nečekané otázky žáků, jejich chování. Jak se tedy může novic učitel chovat ve svých začátcích popisuje Podlahová (2004) následovně:

- aplikuje to, co se naučil v postgraduálním studiu, z oborů pedagogiky a psychologie
- napodobuje jiné učitele, o kterých četl či zná
- aplikuje své zkušenosti napodobou, to, co se jemu líbilo
- nebo může zvolit lepší postup, kdy zváží to, co je dobré a co je špatné
- využije schopnost kritického myšlení a své pedagogické dovednosti
- nestane se pouze zprostředkujícím učiva, ale bude schopen vytvářet vhodné podmínky pro žáky, aby se chtěli dále učit a vzdělávat

2.5. Pocity začínajícího učitele

U začínajících učitelů se během prvního roku praxe objevují negativní, pozitivní i smíšené pocity. Do jeho pocitů se promítají i učitelova očekávání, rozdíl mezi představou a realitou.

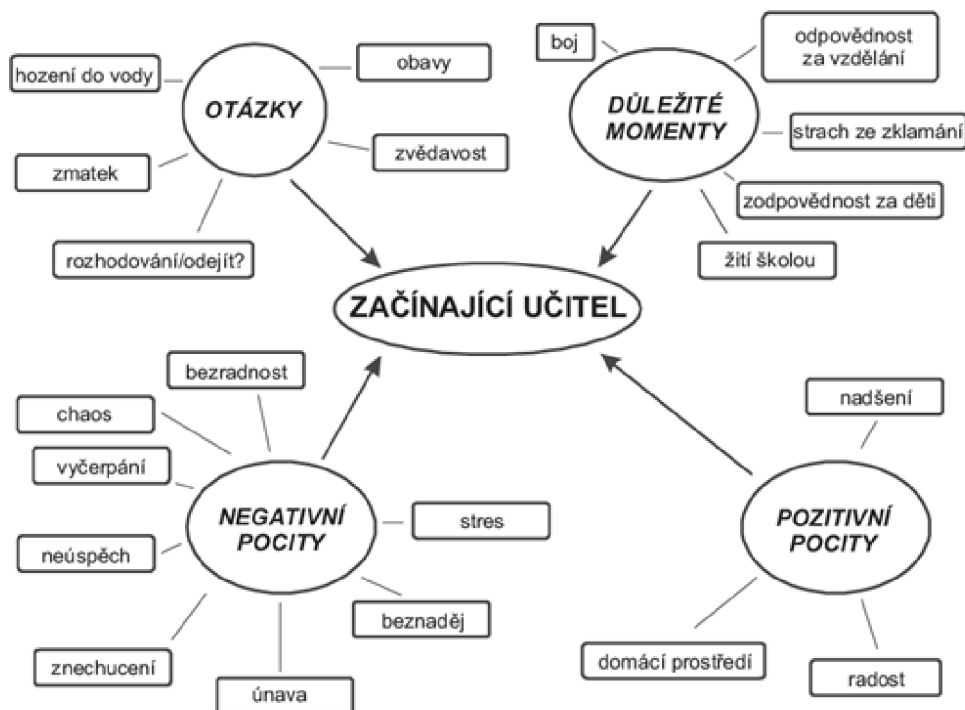


Schéma č. 1: Pocity začínajícího učitele (citace dle Vítečkové, 2018)

Z výše uvedeného schématu převažují u začínajících učitelů spíše negativní pocity. Učitelé novici se mohou dostat do stresových situací, kvůli velké zodpovědnosti, kdy si učitel uvědomí, že začal přerod ze studenta na učitele. Zodpovídají se také sami sobě, aby měli čisté svědomí, že udělali vše proto, aby žáci pochopili probíranou látku (Vítečková, 2018).

2.6. Drop-out a začínající učitel

Problematika drop-outu zůstává zatím mimo pozornost odborné veřejnosti a vzdělávací politiky. V posledních době zažíváme ztrátu kvalifikovaných odborníků, tedy odchod učitelů ze škol nebo úplně z učitelské profese. Tento popsáný problém nazýváme drop-out. Zahraniční studie nám dokazují, že profesní skupinou nejvíce ohroženou drop-outem jsou učitelé. Obrat dochází až po pěti letech v profesní kariéře. Míra drop-outu u začínajících učitelů se kulturně liší. Existují země, kde učitelé novici patří k velmi ohroženým z hlediska udržení v profesi. V zemích USA činní míra drop-outu noviců 39-50 % a ve Velké Británii je míra drop-outu začínajících učitelů 25 % (Píšová, Hanušová, 2016).

V USA ročně opouští nebo se přesouvají až 450 000 učitelů noviců, naznačuje Johnson et al. (2005).

Data k drop-outu začínajících učitelů v České republice se ve studiích neobjevili. Nejspíše absolventi s vynikajícími výsledky při studiu, hledají uplatnění v jiných profesích (Píšová, Hanušová, 2016).

Podle MŠMT (2015) byly zjišťovány konkrétní aprobace, které školy uváděly jako nedostatkové, mezi ně se řadí:

- učitelé anglického jazyk (16,2 %)
- učitelé fyziky (8,5 %)
- učitelé informatiky (6,8 %)
- učitelé matematiky (5,3 %)

2.6.1. Příčiny drop-outu

Příčiny drop-outu u začínajících učitelů se dají vymezit na objektivní determinanty, které ovlivňují socializaci. Objektivní determinanty jsou ovlivnitelné vzdělávací politikou a zaměstnavateli učitelů noviců. Výzkum objektivních determinantů by mohl přispět k redukci nežádoucích odchodů učitelů noviců (Píšová, Hanušová, 2016).

Jako objektivní determinanty drop-outu učitelů noviců popisují autorky Píšová a Hanušová, (s. 397, 2016) následující:

- počet žáků ve třídě
- špatné vztahy se žáky
- kázeňské problémy
- nedostatečná motivace a nezájem o učení

Z analýzy jako prediktory drop-outu na rovině školy uvádí autorky Píšová, Hanušová (s. 397, 2016) níže uvedené:

- nedostatečné vybavení školy, infrastruktura
- vedení školy a klima školy, nekolegiální vztahy
- nedostatek profesního uznání a respektu
- nedostatek podpory v administrativě, v plánování, přístupu k materiálům
- absence či nedostatečná podpora mentoringu

3 UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE DO PRAXE

O začátcích začínajícího učitele v praxi hovoříme jako o nejtěžší době učitelské dráhy. Učitelé novici přestávají být studenty a začínají se adaptovat na roli učitele. Mnoho z nich prožívá jakýsi šok z reality, a proto dochází k odcházení ze školství. Z těchto důvodů je velmi podstatné mluvit o tématu uvádění začínajícího učitele do praxe a významu podpory pro něho (Záleská, Juhaňák, Trnková a Šmahelová, 2019).

Pro začínající učitele mohou být zcela nové aspekty práce s žáky, rodiči, spolupráce s kolegy, samotné prostředí školy a dokumentace (třídní knihy, výkaz, ŠVP). V naší zemi funguje v některých základních školách systém adaptace pro učitele novice. V jiných základních školách začínají učitelé bez pomoci (Kozdas, 2021).

Dle výsledku v šetření v rámci projektu SYPO (2018) o odchodu ze školství nebo změně školy uvažuje nejvíce začínající učitel 2. stupně základní školy, pracující na menší škole a chybí mu jakýkoli proces uvádění. Tento učitel se nejvíce potýká s problémem kázeňských přestupků. Ze souhrnných dat také vyplývá, že tam, kde scházel proces uvádění, uvažuje o změně či odchodu 24,1 % učitelů. Zatím co ve školách, kde uvádění existuje, chce odejít nebo změnit profesi pouze 11,7 % učitelů (SYPO, 2018).

V rámci projektu SYPO (2018) vznikl metodický dokument „Model systému podpory začínajících učitelů“. V něm se nachází informace o procesu adaptace a tipy pro úspěšný start začínajících učitelů.

3.1. Adaptační období

Podle SYPO (2018) adaptačním obdobím rozumíme první dva roky pedagogické praxe na konkrétní základní škole. Dochází k propojování získaných teoretických poznatků z pregraduálního studia s učitelskou praxí. V průběhu adaptace si učitel osvojuje a rozvíjí kompetence, například: k realizaci výuky, k plánování výuky, k sebereflexi a pracuje s plánem adaptace. Úspěšně realizovaný plán pomáhá začínajícímu učiteli se začleněním do praxe určitě školy. Adaptační období je rozděleno na tři části:

1. Přípravná fáze – doba od popisu smlouvy až po konec přípravného týdne. Začínající učitel se seznamuje se školou. Vedení školy musí zajistit pracovní místo, stanovit rozsah vyučovacích hodin a přiřadit uvádějícího učitele.
2. Realizační – doba od první výuky po měsíc květen druhého školního roku. Nejdelsí a nejdůležitější část adaptace. Uvádějící učitel a vedení školy provádí spolupráci, reflexi a sebereflexi.

3. Reflektivní. – konec druhého školního roku, konec adaptace. Uvádějící učitel spolu s vedením školy by měli zhodnotit začínajícího učitele v adaptačním období. Začínající učitel provádí sebereflexi a vyhodnocení plánu profesního rozvoje.

3.1.1. Existence adaptačního plánu na základní škole

Jak naznačuje tabulka viz níže, pro začínajícího učitele nebyl adaptační plán na základní škole vytvořen až v 63,8 %. Pouze v 16,1 % je na základní škole stanoven adaptační plán pro učitele novice.

Tabulka č. 1: Existence adaptačního plánu z pohledu začínajícího učitele. (Citováno dle Záleská a spol 2019, s. 161)

Je na Vaší škole stanoven adaptační plán/ plán uvádění začínajícího učitele do praxe? [%]						
dle ZU	Ano, je následován	Ano, byl prodiskutován	Ne, vytvořen ad hoc bez ZU	Ne, vytvořen ad hoc se ZU	Ne	Jiné
ZŠ	16,1	8	1,7	6,3	63,8	4

3.1.2. Návrh adaptačního plánu

V této podkapitole popisujeme návrh adaptačního plánu pro spolupráci uvádějící učitele (UU) a začínajícího učitele. Plán vede k efektivnímu průběhu adaptačního období začínajícího učitele. Cílem je nabídnout uvádějícím učitelům doporučení, jak by mohla ideálně vypadat spolupráce a na co se v adaptačním období začínajícího učitele zaměřit (SYPO, 2018).

Tabulka č. 2: Návrh adaptačního plánu pro spolupráci uvádějícího a začínajícího učitele (Citováno dle SYPO 2018)

TÉMA	ZODPOVÍDÁ	ČINNOSTI
Úvodní schůzka	UU	plán adaptačního procesu termíny schůzek
Organizační schéma školy pracovní plán (termíny pedagogických rad, výlety atd.)	ZŘŠ/UU	plán adaptačního procesu termíny schůzek
Předmětové komise pojetí výuky ve škole, hodnocení v rámci předmětu	Vedoucí předmětové komise, UU	úvodní schůzka, další dle možností, hodnocení, příprava tematických plánů

tvorba TP, organizace výuky, pomůcky		
Pracovní doba rozvrh pracovní doby a její vykazování, suplování, absence	ŘŠ/ZŘŠ/UU	předat potřebné dokumenty vysvětlit suplování, řešení absencí
Dokumentace vedení třídní knihy a jiné povinné dokumentace	ZŘŠ/UU	seznámit s dokumentací, např. třídní kniha, kniha úrazů, zápisy z třídních schůzek, katalogové listy
Povinnost třídního učitele dokumentace TU, práce TU podklady pro pedagogickou poradu	UU	seznámit s povinnostmi TU
Školní poradenské pracoviště žáci se SVP, IVP, nadaní žáci	ZŘŠ/UU	seznámit s ŠPP, seznámit se s IVP žáků, spolupráce při tvorbě IVP, práce s žáky ve výuce, spolupráce s AP
Managment třídy skupinová a samostatná práce, řešení kázeňských problémů, metody a formy výuky	UU (metodik prevence)	pomoc při řešení různých situací ve třídě, práce ve skupině i s jednotlivci
Time managment učitele organizace dne, administrativa, příprava výuky, plánování hodin	UU	pomoc při plánování výuky, poskytnutí zpětné vazby, informace o suplování a dozorech

3.2. Mentoring

Mentoring můžeme chápat jako profesní rozvoj učitele. Zahrnuje v sobě dvě složky - expertní a procesní. Přesouvá se zde zodpovědnost za vlastní učení na samotného učitele, což může vést k posílení vnitřní motivace a profesního rozvoje. Učitel pomocí mentora řídí svou vnitřní motivaci, vnímá vlastní úspěšnost, buduje si zdravé sebevědomí. To vše slouží jako prevence k syndromu vyhoření (Šneberger, 2012).

Nevýhodou mentoringu je nepřipravenost školy, časová náročnost, systémová opatření ve školách, která nepočítají s kolegiální podporou (Šneberger, 2012).

V České republice není mentoring nastaven jako podpora pro začínající učitele a jejich profesní rozvoj (Píšová a Duschinská, 2011).

Pojem mentee znamená osoba, tedy učitel, který je při mentoringu rozvíjen. Mentoring nového učitele je sociální praxe (Kemmis a spol., 2014).

Podle Kemmis a spol. (2014, s. 159-161) se rozděluje mentoring na tři různé pohledy:

- Mentoring as supervision – jako supervize. Tuto verzi mentoringu můžeme chápat jako proces přípravy učitele novice tak, že se stanou plně kvalifikovanými členy profese.
- Mentoring as support – jako podpora. Druhý pohled je brán jako proces profesionální podpory pro nové učitele. Mentor asistuje mentee v rozvoji jeho profese.
- Mentoring as collaborative self-development – jako spolupráce na seberozvoji. Třetí pohled je chápán jako asistování novému učiteli, aby se stal členem profesionální komunity, ve které členové pomocí rozhovorů cílí k individuálnímu a kolektivnímu sebevzdělání. Mentor může být facilitátorem setkání. Záměr je ten, aby učitel novic mohl sdílet své problémy s učitelstvem v bezpečné pracovní skupině.

3.2.1. Mentor jako podpora pro učitele

Mentor naslouchá učiteli, pomáhá mu usnadnit si, co chce změnit a proč. Inspiruje je svou zkušeností. Poskytuje mu zpětnou vazbu a ukazuje nové pohledy na věc. Mentor může pomáhat naplánovat hodinu a přímo ve třídě ukázat, jak lze některé situace řešit. Může pomoci učiteli připravit se na třídní schůzky zformulovat písemné hodnocení. Cílem je, aby se začínající učitel později obešel bez mentora. Pokud to učitel potřebuje, nabídne mu mentor jednotlivá setkání nebo další možnosti. Učitel sám vyhledává mentora, rád s ním sdílí své dosažené zkušenosti a oslovuje ho pro další spolupráci (Škola můj projekt, 2018).

3.3. Potřeby uvádějících učitelů

Podle výzkumu Záleská, Juhaňák a spol. (2019, s. 163) potřebují uvádějící učitelé podporu nejčastěji na menších školách než ve větších. Mezi nejčastěji uvedená problematika patří:

- vedení hospitací
- vedení rozhovoru po hospitaci
- podpora v oblasti identifikace potřeb začínajícího učitele

- plánování dalšího seberozvoje
- oblast hodnocení práce
- podpora při tandemové výuce

Dle výzkumného šetření od autorů Záleská, Juhaňák, Trnková a Šmahelová (2019) nejvíce začínající učitelé potřebovali podporu v oblasti kázeňských problémů (50,1 %), poté se školní dokumentací (49,2 %), s práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (35,7 %), s hodnocením žáků (35,5 %) a komunikací s rodiči (31,5 %). Nejčastěji by začínající učitel uvítal možnost náslechnů v hodinách u kolegy a možnost sdílení zkušeností s kolegy.

3.4. Strategie vzdělávací politiky

Vláda České republiky schválila dne 19.10.2020 *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Dokument vytvořilo MŠMT, určuje práce, cíle a nástroje vzdělávací politiky do roku 2030. V dokumentu se nachází odstavec k podpoře začínajících učitelů:

„Aby se podařilo ve vzdělávacím systému podpořit a udržet začínající pedagogy, bude na základě nového kompetenčního profilu učitele a profesionalizačního kontinua vypracován ucelený systém uvádění do profese. Jeho součástí bude mimo jiné jasně definované adaptační období, intenzivní mentorská podpora a vyhodnocování postupu adaptace. Zároveň bude systémem umožněna obdobná podpora uvádějícím učitelům – proškolení, snížení přímé pedagogické činnosti, finanční ohodnocení“ (MŠMT, 2020, s. 54).

4 PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

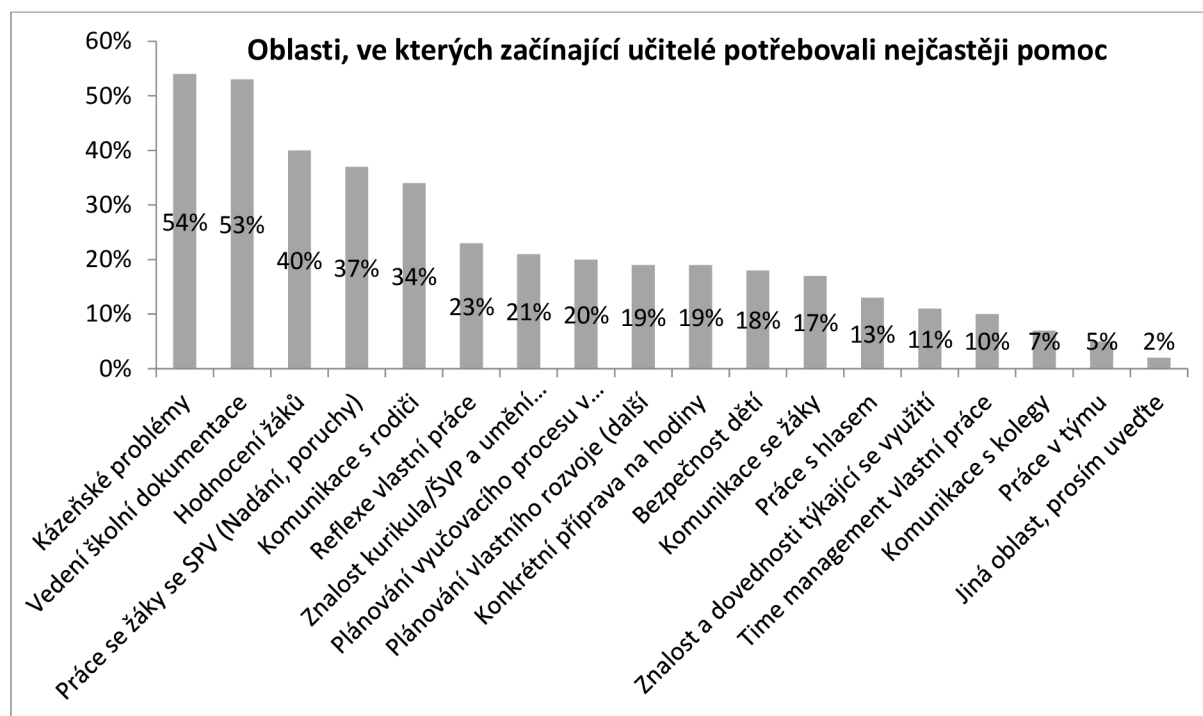
Mnozí učitelé novici se potýkají při startu své kariéry s různými problémy. Podle Podlahové (2004, s. 26) mohou být problémy pro začínající učitele:

- obsah školního předmětu
- složení úvazku a rozvrh hodin
- uvádějící učitel
- rozdíl mezi vlastními metodami a metodami starších učitelů
- materiální vybavení školy
- mnoho administrativních povinností
- neznámost právních, bezpečnostních předpisů a pracovního řádu
- časová náročnost práce
- zaměstnávání učitelů v době letních prázdnin
- kolegialita
- kázeň dnešních žáků
- postoj rodičů vůči škole
- velký počet žáků se vzdělávacími potřebami
- odlišná představa od skutečnosti

System podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) organizoval v roce 2018 projekt do kterého se zapojilo 727 škol. Cílem výzkumu bylo zmapovat proces uvádění začínajících učitelů do praxe. Z projektu bylo zjištěno, že přibližně pětina začínajících učitelů začíná praxi bez uvádějícího učitele. V šetření bylo uvedeno, že začínající učitelé potřebují nejvíce pomoci s problematikou kázeňských problémů, s vedením školní dokumentace a s hodnocením žáků. SYPO zkoumal své šetření na mateřských, základních a středních školách. Podrobně na základních školách na druhém stupni se 65 % učitelů tázalo o rady uvádějícího učitele s kázeňskými problémy. Další oblastí problematiky je hodnocení žáků, kdy 38 % noviců oslovuje své uvádějící učitelé (SYPO, 2018).

Podkladem k výběru uvádějícího učitele na základní škole bývá stejná či blízká aprobace, zkušenosti uvádějícího učitele a výuka ve stejných třídách (SYPO, 2018).

Tabulka č. 3: Oblasti, ve kterých potřebovali začínající učitelé nejčastěji pomoc (citované dle SYPO 2018)



4.1. Uvádějíci učitel

Uvádějíci učitel bývá na základním škole pedagog, ke kterému ředitel školy přidělil nového nastupujícího učitele. Učitelskému novicovi pomáhá, hodnotí a sleduje jeho pokroky a růst. Období zaučování trvá jeden školní rok (Podlahová, 2004).

Autorka Podlahová (2004, s. 48) rozděluje uvádějíci učitele na dva typy. Jeden typ se na nového nastupujícího učitele těší z důvodů příchodu mládí a nových nápadů. Pro druhý typ uvádějíci učitelů je spíše přítěží s nedostatkem zkušeností.

O funkci uvádějíci učitel se na některých školách mluví, ale lze ji vidět jen zřídka. Uvádějíci učitelé k této činnosti nemají dostatek času. Namísto by měla být kolegiální, týmová práce a uvědomění si, že i uvádějíci učitel byl jednou na začátku své kariéry (Podlahová, 2004).

Autorka Kopáčová (2019) z Národního institutu pro další vzdělávání popisuje informace o uvádění, kdy vedení školy vybírá z kolegů uvádějíciho učitele. Učitel, který bude novice uvádět, by měl být spolehlivý, zodpovědný, profesně zdatný, vstřícný a za všech okolností podporující. K nepostradatelným dovednostem uvádějíciho učitele patří komunikace, zpětná vazba, mentoring. Uvádějíci učitel by měl provádět hospitace a následné hospitační rozhovory. K efektivnímu práci uvádějíciho učitele by mělo vedení vytvořit pro něj prostor v průběhu školního roku, například snížením úvazku.

4.1.1 Pomoc od uvádějícího učitele

„Podíl učitelů, kteří se setkávali s uvádějícím učitelem, je téměř 70 procent, avšak pouze polovina z nich hodnotí vzájemnou spolupráci jako intenzivní. Přibližně každý desátý začínající učitel ve své škole mentora neměl. Mezi začínajícími učiteli se pak 19 procent domnívá, že uvádějící učitel je pouze formální institut“ (MŠMT, 2022).

„Institut uvádějících učitelů zjevně částečně kompenzuje podpora začínajících učitelů na úrovni celé školy. Dvě třetiny začínajících učitelů totiž uvedly, že ve škole mají možnost se s někým poradit, pokud potřebují pomoc s realizací výuky nebo hodnocením žáků. Nelze však říci, zda se jedná o pravidelnou, plánovanou a systematickou podporu, kterou by měli poskytovat právě zkušenější kantoři“ (MŠMT, 2022).

Hodnocení (roku 2018) problémových oblastí, ve kterých začínající učitelé na základní škole potřebují pomoc od uvádějícího učitele, je nejproblematictější administrativní práce (třídní kniha, výkazy) a identifikace učebních stylů žáků. Učitelé novici potřebují pomoc od uvádějících učitelů s vytvořením respektu a s udržením pozornosti žáků. Mimo jiné je také zajímavá, jak komunikovat s rodiči (Vítečková, 2018).

Podlahová (2004, s. 51-53) uvádí příklady pomoci pro uvádějící učitele:

- seznámení s provozem školy – materiální vybavení školy, dokumentace, administrativa školy, povinnosti dozoru, organizace při školních výletech a exkurzích, jiné mimo-vyučovací aktivity.
- pomoc při přípravě a realizace výuky – tvorba tematických plánů, příprava na vyučovací hodinu, osnovy a učební plány školy, učebnice, pomůcky, pomoc při kázeňských problémech, testy, sebereflexe a sebehodnocení
- seznámení s prací třídního učitele – povinnosti a činnosti třídního učitele, reagování na problémy ve třídě, pomoc při integraci žáků, pomoc při vedení třídních hodin, spolupráce s rodiči
- pomoc rozvíjet vztah s rodiči – třídní hodiny, schůzky s rodiči, spolupráce s rodiči problematických, ale i talentovaných žáků.
- informace o ostatním provozu školy – provozní podmínky školy, spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, možnosti dalšího vzdělávání pedagogů

4.2. Žáci

Pro začínající učitele jsou nejdůležitější žáci. Pohnutky a motivy, proč chtějí učitelé začít učit jsou typu láska k dětem, organizovanost, touha předávat informace a zkušenosti, pracovat s nimi, ovlivňovat je a vést. U velké části učitelů převládá spíše obava, znechucení

a bezmoc. Náhle dochází k šoku z reality, že děti nejsou těmi prostými bytostmi. Začínající učitelé si myslí o svých žácích, že to jsou nevychované, nesoustředěné nevděčné, nezvladatelné a příliš sebevědomé osoby. Přichází bolestný konflikt z vyučování, které je někým neustále rušeno. Učitel často z pocitu bezmoci označuje viníka – obvykle rodinu žáka. Rodiče podporují, aby si děti dělaly, co chtějí. Pro učitele novice jsou žáci velkým nepříjemným překvapením (Juklová, 2013).

Velmi významný faktor ve vztahu začínající učitel a žák je věk dítěte. Mnoho začínajících učitelů vyučujících na druhém stupni základních škol hovoří v pozitivním smyslu o žácích z šestých a sedmých tříd jako o dětech, které jsou spontánní a dávají najevo svou radost. Žáky z osmého a devátého ročníku hodnotí učitelé novici jako více problematické. Mnohdy začínající učitel od svých žáků očekává slušnost, poslušnost a často jsou zaskočeny projevem jejich svobodné vůle. Na druhou stranu mohou učitelé novici více porozumět těmto žákům už kvůli nižšímu rozdílu věku. Někdy jsou učitelé od žáků zkoušeni jako autorita, například mladá učitelka může být testovaná jako sexuální objekt (Juklová, 2013).

4.2.1. Kázeňské problémy

Obst (2002, s. 387) definuje kázeň následovně: „*Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí.*“

Vzhledem k tomu, jak dnes vypadá kázeň ve školách, by bylo pro nastupující učitele nejvíce vhodné, aby se drželi hesla Komenského – *škola bez kázně – mlýn bez vody*. Začínající učitel by měl nastolit pravidla opřená o logistický základ. Udržování kázně a autority se naučí učitel během své praxe a komunikace se žáky (Podlahová, 2004).

Nejběžnějšími projevy porušování kázně jsou například hlasité bavení, nepozornost, podvádění, pokřikování na ostatní, nepatřičné poznámky, pozdní příchod, zesměšňování učitele. Pro udržení kázně a pracovního nasazení je rozhodující, aby učitel stanovil jasná pravidla, ale také pestrost a zajímavost výuky. Pro lepší kázeň by měl žák vědět, co se od něho očekává a co může očekávat od učitele (Podlahová, 2004).

4.3. Hodnocení žáků

Pro začínajícího učitele je hodnocení žáků náročný problém. Až se zkušenostmi se novic naučí diferenciovat žáky a vhodně klást otázky při zkoušení. Často začátečníci neberou v úvahu učení a výkon jejich žáků. Někteří mají nízké nároky na hodnocení, jindy se zase obávají, aby žáky nepřetěžovali. Začínající učitelé hodnotí mírně, aby si získali přízeň žáků.

Spravedlnost je nejdůležitější aspekt, který se novic učitel musí naučit. Pomocné může být srovnávání hodnocení s ostatními učiteli, nechat hodnotit žáky, hospitace v jiných hodinách (Vašutová, 2007)

4.4. Administrativní povinnosti

„Učitel se stal učitelem, protože chtěl učit. Při nástupu do zaměstnání je však zavalen administrativně byrokratickými povinnostmi, o kterým neměl dříve tušení, mnohdy je pověřen i řadou funkcí“ (Podlahová, 2004, s. 33).

Pokud se stane učitel hned na začátku svého prvního roku i třídním učitelem, čeká ho mnoho úkonů, například třídní kniha, vysvědčení, katalogové listy, třídní hodiny a schůzky, akce školy, korespondence s rodiči, kroužky. Všichni učitelé musí pracovat se školními dokumenty, jako jsou žákovská knížka, tematický plán, osnovy, školní vzdělávací plán, třídní výkaz, plán předmětové komise (Podlahová, 2004).

4.5. Práce s asistentem pedagoga

Asistent pedagoga je důležitou podporou pro všechny žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a pro učitele, kteří s těmito žáky pracují. Velmi často je tento pojen chápán špatně, nejedná se totiž o asistenta k žákovi, ale k pedagogovi (Národní pedagogický institut České republiky, 2020).

Asistent pedagoga a pedagog by měli spolupracovat na plánování vyučovací hodiny a její vylepšení. Dále by se asistent pedagoga měl zapojit do realizace a hodnocení výuky. Učitel by si měl domluvit, jaké pomůcky nebo pracovní listy asistent připraví do hodiny.

Poté asistent pracuje s jedním nebo více žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a učitel se může plně věnovat ostatním žákům. Další možností je společná výuka, kdy všichni pracují zároveň, ale žáci s asistentem pedagoga mají upravené zadání. Při hodnocení žáka může být asistent pedagoga nápomocen pomocí formativního hodnocení, kdy může říct, v čem se žák zlepšil nebo naopak zhoršil, jaké jsou jeho úspěchy.

Národní pedagogický institut (2020) sepsal nejčastější problémy při spolupráci asistenta pedagoga a učitele:

- nefunkční komunikace, kdy se asistent a učitel lidsky a profesně nenaladí
- neinformovanost asistenta pedagoga o vzdělávacích možnostech
- slabě definovaná náplň práce asistenta, špatně využita jeho přítomnost a jeho kvality

4.6. Časová náročnost

Učitelská práce je časově náročnější, než činí týdenní úvazek. Mnoho učitelova času zaberou přípravy na vyučování, opravování sešitů, pracovních sešitů, písemných prací, domácích úkolů. Další čas zaberou přípravy pomůcek do hodin. K tomu si musí najít čas na organizační činnosti ve třídě nebo mimo třídu, porady, schůze, suplování, vlastní studium. Práce začínajícího učitele nekončí zvonkem po poslední hodině, ale pokračuje večerními hodinami v domácím prostředí (Podlahová, 2004).

Autorka Podlahová (2004, s. 36) popisuje skutečnou dobu učitelů na druhém stupni základní školy: *„Časové snímky ukazují, že skutečná pracovní doba učitele na 2. stupni základní školy je 44,25 hodin týdně (z toho zhruba 37 % je vlastní vyučování a 34 % příprava, zbývající procenta zahrnují administrativu, jiné práce, sebevzdělání atd.). Překvapením bývá také to, jaká náročná a vyčerpávající je práce učitele“*.

4.7. Komunikace učitel a rodič

Každý učitel by chtěl mít vzorné žáky a spolupracující rodiče. Rodič má právo účastnit se různých aktivit ve škole, vědět veškeré informace o svém dítěti. Rodiče by neměli s učitelem bojovat, ale naopak s ním spolupracovat. Žákovi rodiče mohou přispět k úspěchu svého dítěte tím, že spolupracují, aktivně se zapojují do akcí pro školu. Spolupráce s rodiči vytváří důvěru, odbourává předsudky a strach, podporuje toleranci a ochotu dětí se aktivně zapojovat do výuky, pomáhá eliminovat různé sociálně patologické jevy (Čapek, 2013).

V pozadí žáků stojí jejich rodiče nebo rodič. Většinou zasahují v okamžicích, kdy se u žáka projeví nějak problém. V těchto situacích je rodič vnímán ze strany učitele jako nechápající, nespolupracující, nezodpovědný a nepodporující. Cíl komunikace rodiče a žáka měl by vést k vyřešení problému a k vytvoření opatření. Lze vypořádat, že učitele při jednání s rodiči si nejsou jisti a vnímají je jako zdroj obtíží a stížností. (Juklová, 2013).

Existuje typ rodičů, kteří až moc spoléhají na školu nebo naopak vůbec nespolupracují. Také je ten typ rodičů, kteří si myslí, že by své děti učili mnohem lépe. Proto je dobré stanovit strategii postupu, která bude obsahovat adekvátní formu a způsob komunikace. Je potřeba s vážností a autoritou trvat na tom, že škola je tu především pro vzdělání žáků. Učitel nemůže rodičům nařizovat, ale ani oni nemohou řídit školu (Podlahová, 2004).

4.8. Kolegové

Vztahy na pracovišti nemusí být vždy ideální. Vztahy v pedagogickém sboru jsou ovlivněny věkovým složením, kvalifikačním složením a feminizací. Většina pedagogických sborů je ovlivněna faktorem stárnutí učitelů a také tím, že nastupuje málo mladých absolventů do škol. Začínající učitel přichází z prostředí, kdy jeho vzdělávací úsilí nemusí být přijímáno s nadšením (Podlahová, 2004).

Na jedné straně jsou kolegové pro začínající učitele příslibem pomoci a opory, na straně druhé se jimi učitel novic může cítit ohrožen. Na členství v kolektivu a pocit kolegiální sounáležitosti si musí učitel počkat. Začínající učitel si musí své přijetí do kolektivu zasloužit. Někteří učitelé novici se pozastavují nad tím, že byli představeni od vedení pouze ve svém kabinetu, tudíž jim chyběl uvádějící proces (Juklová, 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGICKÝ POSTUP

Problematika začínajících učitelů představuje důležité téma pro všechny učitele při startu své kariéry. V teoretické části byl představen teoretický základ sledované problematiky. Praktická část tvoří druhou část diplomové práce. Vychází z pojmů a informací, které byly sepsány v předchozí teoretické části. Nejdříve definujeme výzkumný cíl, problém a výzkumné otázky. Následně popíšeme průběh výzkumu, jeho užití, analýzu a výsledky, které budou podrobně sepsány v podkapitole zvané diskuze.

5.1. Výzkumný problém a cíl výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je popsat a prozkoumat současné problémy začínajících učitelů a zjistit, jak funguje proces uvádění začínajícího učitele do praxe na druhém stupni základní školy. Výsledky mohou obohatit znalost problematiky začínajících učitelů. Význam práce vidíme i v přínosu pro rozvoj škol. Výsledky mohou pomoci čerstvým absolventům učitelských oborů, kteří nastupují jako začínající učitelé do praxe. Jako začínající učitel vím a vnímám, jak může být těžký začátek kariéry učitele, a jak je toto období citlivé a důležité pro učitele novice v dalším pokračování profesní dráhy. Začátek kariéry má velký vliv na budoucí vývoj učitele a na rozhodnutí, zda zůstat ve školství nebo odejít. Budeme předpokládat, že pregraduální příprava respondentů do praxe nebyla pro ně dostačující, a také předpokládáme, že uvádějící učitel nepodpoří začínajícího učitele v jeho začátku kariéry.

Výzkumný problém vychází z výzkumného cíle. Je to pojmenování problému, čemu se bude výzkum věnovat (Švaříček a Šed'ová, 2007). Výzkumný problém je zaměřen konkrétně na učitele v začátcích jejich profesní kariéry. Budeme tedy sledovat aktuální připravenost začínajících učitelů z pregraduální přípravy. Dále se zaměříme na vztah a podporu od uvádějícího učitele k začínajícímu učiteli. Zaměříme se na proces uvádění začínajícího učitele, tedy především na adaptační období, plán a profesní rozvoj učitele novice. Pokusíme se popsat a vysvětlit, jaké současné problémy mají začínající učitelé.

5.1.1. Výzkumná otázka

V případě kvalitativního výzkumu se vybírá na začátku téma a určí se základní výzkumné otázky (Hendl, 2005). Výzkumná otázka má podobu tázací věty. Otázku je třeba formulovat jasně tak, abychom na ni dokázali rozpoznat, zda jsme na konci odpověděli či neodpověděli (Švaříček a Šed'ová, 2007). Klademe si následující otázky:

*S jakými problémy se nejčastěji setkávají začínající učitelé na druhém stupni základní školy?
Jak fungoval proces uvádění začínajícího učitele na druhém stupni základní školy?*

Díky výzkumu se poznatky potvrzují, vyvracejí anebo se získávají nové poznatky. Potvrzení známých poznatků o jevu je nutné, protože realita se stále mění. Výzkum snižuje nevědomost lidstva a odhaluje další skryté stránky. O výzkumu hovoříme jako o práci s fakty (Gavora, 2000).

5.2. Metody získávání dat

Data byla sbírána od prosince roku 2022 do března roku 2023. Odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky byly nalezeny pomocí kvalitativního výzkumu. Metodu jsme zvolili interview.

5.2.1. Kvalitativní výzkum

„Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“ (Strauss a Corbinova, 1999, s. 10).

Do obvyklých metod spojených s kvalitativním výzkumem jsme nasbírali údaje pomocí rozhovorů a pozorování. Důvodem k výběru byla podstata zkoumaného problému. Případ výzkumu se snaží poodhalit podstatu zkušeností začínajících učitelů (Strauss a Corbinova, 1999).

„Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevu, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují“ (Strauss a Corbinova, 1999, s. 11).

Vědecký přístup v kvalitativním výzkumu neznamena jen pochopení jevu, ale hledá, nachází a odhaluje skryté spojení s jinými jevy, vysvětluje vzájemné vztahy a objevování jejich příčin (Mišovič, 2019).

Výzkumník vyhledal a analyzoval informace, které přispěly k vysvětlení výzkumných otázek. Výzkum jsme provedli pomocí delšího a intenzivního kontaktu s jedinci. Tyto situace reflektovaly každodennost jedinců (Hendl, 2005).

Důvody k výběru kvalitativního výzkumu dle autora Hendl (2005, s.52):

- podrobný popis při zkoumání jedince
- hloubkový popis případu
- umožňuje navrhovat teorie

- dobře reaguje na místní situace a podmínky
- hledá lokální souvislosti

K dalším podstatným rysům tohoto výzkumu patřilo oboustranné porozumění mezi výzkumníkem a aktérem. Předpokládali jsme otevřenost celého výzkumu a dosažení cíle (Mišovič, 2019).

V průběhu sběru dat a jejich vyhodnocování jsme postupně vytvářeli obraz toho, co jsme zjistili a zaznamenali. Snažili jsme se nezapomenout na nic, co by mohlo pomoci osvětlit situaci a vztahy našeho problému se začínajícími učiteli (Mišovič, 2019).

5.2.2. Kvalitativní dotazování

Metoda sběru dat v empirickém výzkumu se tvořila kladením otázek respondentům, nasloucháním, vyprávěním a získáváním odpovědí. Obecně dotazování zahrnuje různé typy rozhovorů. Pro tento výzkum byl vybrán polostrukturovaný rozhovor, tedy střední cesta, vyznačená účelem, osnovou a pružností získávání informací. Zvolili jsme kvalitativní nestandardizované dotazování. Důvody výběru dle autora Hendl (2005):

- výzkumník se přizpůsobuje respondentovi
- svoboda dotazování, můžeme vyjavit své názory a pohledy
- výzkumník se může přeptat na neporozumění otázek
- dotazovaný může navrhnout různé vztahy a souvislosti

Někteří autoři jako například Gavora (2000) používají slovo interview místo rozhovoru. Gavora (2000) definuje interview následovně: „*Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek*“. U interview byl vzorek respondentů malý, zato náhled do problematiky hlubší. Pro tento účel vyhovující.

5.2.3. Polostrukturované interview

Pro náš výzkum jsme vybrali polostrukturované interview neboli rozhovor. Autor Hendl (2005) tento druh interview nazývá rozhovor pomocí návodu. Návod k rozhovoru představuje seznam otázek, jež je nutné v rámci interview probrat. Je na tazateli, výzkumníkovi, v jakém pořadí nebo jakým způsobem získá informace, aby prozkoumal daný problém.

Polostrukturovaný rozhovor obsahuje připravené otázky k identifikaci výzkumného tématu. Nejdůležitější je jádro rozhovoru, které představuje schéma pro výzkumníka. Na jádro navazují další témata a otázky, které rozšiřují původní záměr. Doplnující otázky přinesou informace spojené s kontextem a pomohou k lepšímu uchopení našeho problému (Mišovič, 2019).

Polostrukturovaný rozhovor jsme založili na předpokladu srozumitelnosti a současně jsme reagovali citlivě. Respektovali jsme pohled respondentů a brali j jako rovnocenné účastníky rozhovoru (Mišovič, 2019).

Důvody k výběru polostrukturovaného rozhovoru byly následující podle autora Mišovič (2019):

- umožňuje flexibilitu, dostupnost a pochopitelnost
- může vyjevit či odhalit skryté a často významné informace
- patří mezi efektivnější a výhodnější prostředky k získání informací
- dovoluje změnit styl, rychlost a pořadí otázek
- účastníkovi umožňuje mluvit jemu vlastním, hovorovým jazykem

Důležitým bodem u polostrukturovaného interview bylo prostředí, kde se odehrával. Prostředí bylo tiché, klidné, bez ostatních rušivých elementů. Při rozhovoru nebyli přítomni jiné osoby (Gavora, 2000).

Pro interview byl důležitý nácvik dovedností. Nácvik jsme začali pozorováním jiného interview, které vedl zkušený výzkumník. Poznávali a identifikovali jsme jednotlivé kroky, abychom je mohli později napodobovat. Až po získání jistých dovedností, jsme začali s naším výzkumem. Při interview jsme se snažili vyvarovat chyb, tedy přesného se držení otázek podle sledu. Bylo důležité reagovat na aktuální situaci. Otázky jsme si nacvičili dopředu, abychom v respondentovi nebudili dojem nepřipravenosti a nedůvěřivosti (Gavora, 2000).

Příprava polostrukturovaného rozhovoru zahrnovala několik kroků kvůli hladkému průběhu. Při zahájení jsme respektovali respondenty. Snažili jsme se získat jejich důvěru, abychom mohli získat otevřené odpovědi. Bylo důležité projevovat důvěru emociálně zabarveným pozitivním přístupem. Zvolili jsme formalizovaný přístup, aby se tázaný více otevřel. Neformalizovaný přístup není vhodný k zjišťování informací (Mišovič, 2019).

Před tím, než jsme se s respondenty setkali, informovali jsme je, kde a kdy se setkáme, a jak přibližně dlouho bude rozhovor trvat (Mišovič, 2019).

Při vstupní části interview jsme namotivovali a zaujali respondenty. Sdělili jsme téma a jaký je náš cíl výzkumu. Poté jsme se chvíli věnovali úvodu do rozhovoru a všeobecným

věcem, abychom navodili osobní vztah (Gavora, 2000). Snažili jsme se zjišťovat méně citlivé údaje. Získali jsme souhlas s provedením rozhovoru a s domluveným nahráváním (Mišovič, 2019).

V průběhu interview jsme se chovali k respondentům přátelsky, ale i profesionálně, abychom se snažili o seriózní výzkum. K udržení aktivační úrovně, jsme využili tyto věty: „Aha, rozumím“, „Jak to myslíte?“, „Ráda bych věděla o vašem názoru více“, „Proč si myslíte, že to tak je?“, „Mohl byste vysvětlit, jak to myslíte?“ (Gavora, 2000).

Nejdůležitější téma představuje jádro rozhovoru, ke kterému jsme se dostávali postupně. Všimli jsme si reakci respondentů, jejich zájmu i únavy. V rozhovoru jsme volili postup podle autora Mišovič (2019, s. 87):

- od obecného ke konkrétnímu v případě složitých témat
- od jednotlivého k obecnějšímu
- od běžných informací k citlivějším, osobním
- střídali jsme osobně důležitá témata s méně důležitými, tento postup se někdy označuje jako maskovací taktika

V poslední, závěrečné fázi jsme se rozloučili s respondenty vhodným způsobem. Snažili jsme se odcházet s dobrým oboustranným pocitem ze společného setkání (Mišovič, 2019).

5.2.4. Využití otázek v polostrukturovaném rozhovoru

Charakteristika otázek v průběhu rozhovoru dle Mišovič (2019, s. 89-91):

- vstupní otázky: k zahájení rozhovoru a k rozproudění konverzace, „Řekněte mi něco o“, „Co se stalo v?“
- navazující a zjišťovací otázky: opakování důležitých slov, co bylo řečeno, požadavky k podrobnějšímu popisu „Popište, co se stalo“.
- specifikující a přímé otázky: slouží k přesnějšímu popisu obecnějších výroku. „Co jste si myslel když?“
- mlčení: přestávka v rozhovoru k zamyšlení respondenta a k získání další energie v rozhovoru
- konstrukční otázky: k otevření další otázky, tématu. „Nyní bych představila jiné téma“.
- interpretační otázky: ověření nové informace. „Mínil jste tím?“
- otázky odvádějící pozornost: „Oh, zapomněla jsem se zeptat“.

5.3. Výběr respondentů

Výběr respondentů jsme zvolili záměrně se zřetelem na kvalitativní výzkum. Počet respondentů byl zvolen na celkem tři a jejich výběr se řídil několika faktory. První z faktorů byla praxe vyučujícího. Potřebovali jsme k výzkumu učitele, kteří mají praxi do pěti let. Pětiletou praxí, kdy učitel je ještě začátečníkem, popisuje také autorka Podlahová (2004). Tento faktor jsme vybírali z toho důvodu, že učitel s maximální pětiletou praxí, má zkušenosti, znalosti se o toto téma podělit, a především díky nim získáme aktuální informace. Druhým podstatným faktorem byla základní škola. Respondent musel učit na základní škole na druhém stupni, jelikož diplomová práce je na toto zaměřena. U učitelů na druhém stupni najdeme specifické a náročné problémy začátečníků. Třetím faktorem byl vztah výzkumníka a respondenta. Rozhodli jsme se pro bližší, otevřenější vztah, protože to vede k většímu získání informací. Respondent je více sdílenější a můžeme také dojít k hlubšímu poznání. Posledním, neméně důležitým faktorem, byl výběr respondentů, kteří absolvovali pedagogickou fakultu magisterské studium, mají tedy ukončené vysokoškolské vzdělání a mohou hovořit o problematice připravenosti učitelů na pedagogických fakultách.

5.3.1. Popis charakteristiky respondentů

Výše byli popsány faktory pro výběr respondentů. V této podkapitole popíšeme podrobněji s jakými respondenty povedeme interview. Respondenti budou označeni R1, R2 a R3, podle chronologicky jdoucích rozhovorů. Nezmínili jsme místo bydliště, místo profesního působení a také jsme zaměnili jména respondentů, abychom zachovali anonymitu. V této podkapitole uvedeme pohlaví, vztah výzkumníka a respondenta a průběh rozhovoru.

R1 – Dana

Respondentka číslo jedna je žena, která je z respondentů nejstarší s nejdelsí praxí jako učitelka. Na základní škole je zaměstnaná již pátým rokem. Je zajímavé, že vzhledem k věku patří momentálně mezi nejmladší učitele na škole. Vztah respondenta s výzkumníkem je dlouholetý a rodinný. Respondent byl po celou dobu rozhovoru vstřícný. Pokud vznikl problém při porozumění otázky, ihned byla otázka respondentce vysvětlena. Respondentka zprvu mluvila více obecně, proto byla požádána o více příkladů z praxe. Nebylo téma, o kterém by respondentka nechtěla mluvit. Rozhovor byl tedy víceméně bezproblémový.

R2 – Jana

Druhý respondent je žena, která je zaměstnaná ve velké městské základní škole. Tato škola má rozsáhlý areál a patří mezi největší školy i počtem žáků ze všech respondentů. Tři roky vyučovala na základní škole, poté odešla na mateřskou dovolenou. Rozhovor probíhal mezi respondentem a výzkumníkem příjemně. Respondentka byla zprvu více stručná, proto se výzkumník musel ptát více dopodrobna. Opět byl respondent požádán, aby mluvil více příkladů z praxe. Výzkumník a respondent navázali vztah před 8 lety, nyní je vztah rodinný a přátelský.

R3 – Petra

Respondent číslo tři je ženského pohlaví. Čtyři roky vyučovala na základní škole na druhém stupni. Momentálně je rok na mateřské dovolené. Vztah výzkumníka a respondenta je přátelský. Navázali spolu vztah jako kolegové před třemi roky. Respondentka byla u začátku kariéry výzkumníka. Rozhovor výzkumníka a respondenta byl nejvíce podařený. Respondentka byla velmi vstřícná, snažila se poctivě a podrobně odpovědět na všechny otázky. Rozhovor s ní byl velice přínosný.

5.4 Analýza dat

Analýza kvalitativních dat byla prováděna v několika etapách. První etapa byla nahrávka rozhovorů, protože nemůžeme spoléhat na to, že si pamatujeme průběh a obsah. Dále jsme zařadili důležitý přepis nahrávek neboli doslovnou transkripci. Jde o časově náročnou operaci. Pro přepis textu jsme oddělili otázky a odpovědi novým řádkem (Míšovič, 2019). Díky přepisu došlo k uchování nasbíraných dat. Při přepisu nahrávky může dojít k tomu, že si badatel vzpomene na intonaci účastníka rozhovoru, jeho ironii či zámlky (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Po přepisu rozhovorů jsme přešli k další fázi a tím je kódování. Kódování je základní analytická technika. Tuto techniku můžeme nazvat jako koncept – indikátor model. Indikátory jsou datové fragmenty neboli úryvky z výpovědí respondentů. Kódování představuje analytickou operaci, kdy se data rozbíjejí do fragmentů – indikátorů a ty se rozřazují k příslušným konceptům. Koncepty jsou kategorizovány a slučovány na základě jednotícího kritéria (Švaříček a Šed'ová, 2007).

„Tento postup se tedy odehrává ve třech úrovních: úrovní 1 jsou datové úryvky, úrovní 2 kódy a úrovní 3 kategorie“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 91).

Během našeho výzkumu vzniklo mnoho pojmů. Pojmy bylo třeba seskupit – tím se snížil počet objektů, s nimiž jsme pracovali. Byly vymyšleny názvy kategorií, aby byly co nejvíc logické a dostatečně názorné. Některé termíny byly vybrány z odborné literatury (Strauss a Corbinova, 1999).

5.5. Výsledky výzkumu

V této podkapitole budou dopodrobna pospány a analyzovány výsledky ze tří rozhovorů provedených s výše uvedenými respondenty. V tabulce číslo jedna představíme jednotlivé kategorie, které nám během našeho výzkumu vznikly. Některé názvy dané kategorie byly vybrány z odborné literatury. Kategorie jsme dále rozčlenili na subkategorie, které se nachází v následujících tabulkách. Každá subkategorie je podrobně rozebrána i s výňatky z poskytnutých rozhovorů, které jsou označeny kurzívou. Pro lepší přehlednost jsme oblast rozhovoru rozdělili na celkem pět částí:

- a) osobní informace, studium
- b) uvádění do praxe
- c) uvádějící učitel, mentor na druhém stupni ZŠ
- d) problémy v praxi na druhém stupni ZŠ
- e) časově náročná přímá a nepřímá pedagogická činnost.

Tab. č. 1: Kategorie

ČÍSLO	NÁZEV KATEGORIE
1	osobní údaje
2	pregraduální příprava
3	charakteristika základní školy
4	uvádějící učitel
5	problematika začínajícího učitele
6	přímá a nepřímá pedagogická činnost

A. Osobní informace, studium

Tab. č. 2: Subkategorie pro kategorii zvanou osobní údaje

RESPONDENT	1	2	3
BYDLIŠTĚ	vesnice	město	město
RODINNÉ ZÁZEMÍ	manžel a dvě děti	manžel a dítě	manžel a dítě
VĚK	33	29	30
MOMENTÁLNÍ STAV	pracující	mateřská dovolená	mateřská dovolená

Ve výše uvedené tabulce uvádíme čtyři základní údaje, subkategorie, o respondentech, se kterými jsme vedli rozhovor. Základní informace se týkají odkud respondent pochází, jaké je jeho rodinné zázemí. Věk respondentů je okolo třiceti. První respondentka momentálně pracuje, vyučuje. Respondentky číslo dvě a tři jsou nyní na mateřské dovolené.

Tab. č. 3: Subkategorie pro kategorii zvanou pregraduální příprava

RESPONDENT	1	2	3
MOTIVACE	tendence řídit a vzdělávat děti	zálibení v jazycích a předávání získaných znalostí	silnou motivací bylo studium německého jazyk a záliba v něm
OBOR	německý jazyk pro druhý stupeň základní školy	anglický a ruský jazyk pro druhý stupeň základní školy	český a německý jazyk pro druhý stupeň základní školy
VZPOMÍNKY NA STUDIUM	spokojenost v plnění si svého snu stát se učitelem.	záporné i kladné, negativní vzpomínky na studium kvůli vyučujícím.	pozitivní i negativní zkušenosti, náročné studium
PROFESNÍ PŘIPRAVENOST	pozdní náslechy a praxe, celkově horší připravenost.	v průběhu studia neřešila, praxe ukázala nepřipravenost	škola ji na budoucí profesi nepřipravila

R1 – Motivace pro respondentku Danu byla především tendence řídit a vzdělávat děti. Už od mladších let se na svou profesi připravovala, a to již na střední Pedagogické škole pro školní a mimoškolní pedagogiku. Dále říká: „...*nechtěla jsem učit malé děti ve školce, ale chtěla jsem rozvíjet vzdělání dětí ve vyšších ročnících*“.

Pro své studium si vybrala německy jazyk. Respondentka svůj výběr odůvodnila následovně: „*Žila jsem v době, kdy jsme neměli jiný cizí jazyk než němčinu, a to od čtvrté třídy*“. Při otázce, jak vzpomíná na svoje studium, uvedla respondentka, že byla spokojená, protože dělala to, co chtěla.

Je důležité, aby studenti vysokých pedagogických škol byli aktivní na praxích a následích už od začátku studia. To stejné potvrdila i respondentka: „*Je nutné, aby byli studenti přímo v té výuce a viděli, jak vypadá hodina a nedělali jen teoretické věci*“, ... „*tam to chybí a mnohdy ti studenti neví, do čeho jdou*“.

Vysoká škola pedagogická má připravovat budoucí učitele k výkonu povolání. Respondentka si z vysoké školy odnáší poněkud horší připravenost. Spíše ji připravila praxe, kterou musela absolvovat až v pozdějších ročnících. ... „*třeba druhý stupeň, tak jsme měli praxi až později, což si myslím, že je špatně. Většinou až se dostanou studenti na praxi nebo náslechy, tak teprve zjistí, že to není třeba vůbec pro ně*“.

R2 – Motivací pro druhou respondentku Janu byla záliba v cizích jazycích a předávání získaných informací. „*Už na střední škole jsem se zajímala o toto studium, respektive jsem se zaměřila na cizí jazyky*“. Ke studiu cizích jazyků si vybrala anglický a ruský.

Na svém studium vzpomíná kladně i záporně. V kladném smyslu poznala nové lidi. Negativně vzpomíná na studium především kvůli vyučujícím, ... „*na každé fakultě se najde někdo, kdo dokáže dělat nepříjemnosti*“. Při otázce, zda se cítila být na výkon svého povolání po studiu připravena, respondentka odpověděla: „*To jsem asi v tu dobu ještě neřešila. Byla jsem zaměřená na to studium, a pak praxe ukázala úplně něco jiného*“. „*No, že nás škola učila vlastně něco, co jsme vůbec nepoužili. A praxe je úplně jiná*“. Respondentka dále zmiňuje, na co konkrétně by potřebovala být připravena na vysoké škole. Například jak pracovat s třídní knihou, jak zapisovat do katalogů, jak omlouvat hodiny a zapisovat předměty, práce se žáky s podpůrným opatřením. „*Studium bylo zaměřené opravdu jen na jazyky. Didaktika teda taky byla, ale málo. Dokud s tím sám člověk nepracuje, tak je to jen teorie*“.

R3 – Důvodem pro studium jazyků na pedagogické fakultě bylo pro respondentku zalíbení v německém jazyce, který chtěla vystudovat. *„Na střední škole mě hrozně bavila němčina a chtěla jsem nějakým způsobem v ní pokračovat. I když jsem se dostala i na jiné vysoké školy, zvolila jsem si studium němčiny a k tomu jsem zvolila češtinu, která mi nevadila“.*

Na vysokoškolské studium má respondentka dobré i horší vzpomínky. Bakalářské studium bylo pro ni velmi náročné a občas se neseťkala s dobrým přístupem. *„Pokud si neměla gymnázium, vypadala si jako póvl. Na druhou stranu nemůžu říct, že by nás někdo potápel. Byli tam profesori, co po nás chtěli za dva semestry v rámci čtyřby to, co oni stihli za deset let praxe“.* Na magisterském studiu se situace již zlepšila, vyučující studenty brali už jako kolegy. I když bylo pro respondentku Petru studium jazyků náročné, celkově na toto období vzpomíná ráda.

Respondentku Petru pedagogická fakulta nepřipravila na budoucí povolání. Domnívá se, že pedagogické fakulty nabízejí velké množství různých předmětů, ale málo praxí. Na bakalářském studiu měla pouze náslechy a v magisterském studiu uvádí: *„...snad jen čtrnáct dní praxe“.* *Opravdu si nemyslím, že mě škola nepřipravila na to, co mě čeká“.* *„Když by bylo více praxí, tak by student viděl, jak to všechno funguje a na začátku své kariéry by nebyl tak přehlčen a překvapen“.* Respondentka dodala, že díky své učitelce mamince měla jako čerstvá absolventka o něco větší zkušenost než ostatní absolventi z pedagogické fakulty. *„Vůbec nezávidím těm, kteří šli jako absolventi ihned do školy, a najednou se ve všem vyznat, do toho samé papírování. Například vyplnit třídní knihu, absolutně absolvent nemůže vědět, jak se to vyplňuje, co tam máš psát a podobně“.*

B. Uvádění do praxe

Tab. č. 4: Subkategorie pro kategorii zvanou charakteristika základní školy

RESPONDENT	1	2	3
ZÁKLADNÍ ŠKOLA/UMÍSTĚNÍ	městská spádová škola, cca 500 žáků	městská škola, cca 900 žáků	vesnická, spádová škola, cca 500 žáků
DĚLKA PRAXE	5 let	3 roky	4 roky
VYUČUJÍCÍ PŘEDMĚTY	německý jazyk a zeměpis, třídnictví	anglický jazyk, třídnictví	český a německý jazyk, třídnictví
POZITIVA ZÁKLADNÍ ŠKOLY	kolegialita, vzájemná výpomoc, hospitace	modernost, pomoc od kolegů	kolektiv, výpomoc

NEGATIVA ZÁKLADNÍ ŠKOLY	vzdálenost, někteří kolegové, pomůcky	kolektiv, neznámé prostředí, více budov	vybavení školy
MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ	zlepšování, inovování, škola se snaží jít s dobou	jdoucí s dobou, moderní vybavení učeben	chybějící jazyková učebna, dataprojektory, interaktivní tabule
PROFESNÍ PREDSTAVA	práce se žáky, znovu použité přípravy do hodiny	časová náročnost práce, úvazky učitelů	chování rodičů, náročnost třídnictví
PODPORA VEDENÍ	komunikace s vedením, podpora při komunikaci s rodiči	neférové jednání o smlouvě a neférové pracovní úvazky	podpora od vedení, neférovost při třídnictví, umožněné sebevzdělání

R1 – První respondent vyučuje na základní škole ve městě, která je spádová pro okolní vesnice. Nachází se zde přibližně 500 žáků a 40 vyučujících i s asistenty pedagoga. Respondentka Dana řekla o svém pracovišti: „*Máme spoustu kroužků, programů. Spolupráce s rodiči v rámci komunikace. Kroužky, které mohou děti dále rozvíjet*“. Na této základní škole vyučuje již pátým rokem, a to německý jazyk a zeměpis na druhém stupni, zároveň je i třídní učitelkou 6. ročníku.

Mezi pozitivní stránky základní školy vidí vzájemnou výpomoc od kolegů. Podle jejich slov se vždy najdou tací kolegové, se kterými si člověk nesedne osobně, ale nevládnou zde vzájemné naschvály a nulová pomoc. Jako další pozitivní bod najde na škole vzájemné hospitace, to uvádí respondentka slovy: „*Ted' se zavádí ty hospitace, což je příjemným bonusem. Protože učitel může spoustu věcí obkousat od toho druhého, různé hry, aktivity. A samozřejmě osvědčené tipy a triky ve výuce. Můžeme je sice získat na nějakém školení, ale praxe je v tomhle velmi dobrá*“. Hospitace fungují nejen od vedení, ale i mezi kolegy. Není to sice tak časté, ale podle jejich slov se frekvence hospitací zvyšuje, protože už odpadl prvotní strach, že jde učitel pouze na výzvědy.

Na druhou stranu mluvila respondentka i negativně o základní škole. Především zmínila vzdálenost a na to navazující finanční náročnost dojíždění. Dále zmínila mírně neuspokojivé materiální vybavení školy, donedávna chybějící interaktivní tabule, reproduktory a projektory. Navíc dodává: „*Určitě jsou pomůcky, které bychom rádi ocenili.*

Ale ta škola podle mě se snaží inovovat a zlepšovat“.

Respondentka Dana si velmi chválí podporu od vedení. Uvádí vlastními slovy: *„Líbí se mi nejvíc ta komunikace s vedením. To znamená, že vedení by mělo vždy stát za svým učitelem. Učitel by se měl vždy moct obrátit na vedení, poradit se, vědět, že v případě, když se něco stane, může za vedením“.* Na otázku, zda by mohla sdělit příklad, kdy vedení školy ji nejvíce podpořilo, odpověděla, že to bylo v rámci spolupráce a komunikace s rodiči. Argumentovala následovně: *„Protože se nejde domluvit se všemi rodiči. Ta představa těch rodičů je někdy mylná. Zažila jsme třeba situaci, že jsem vymyslela nějaký program a rodiče byli proti a různě argumentovali. Vedení se za mě postavilo, a tak by to tak mělo být“.*

Na otázku o profesní představě odpověděla respondentka, že její představy nebyly naplněny. Její představy byly: ... *“že každý žák je vzdělatelný a že naučím všechny všemu“.* Dále uváděla její představu, že si nachystá materiály a bude je dále používat opakovaně. To je nemožné, protože *„vždycky musíš pracovat se skupinou, kterou máš. Můžeš těžit z těch zkušeností, ale musíš je přizpůsobit žákům“.* Je tedy třeba si chystat materiály na hodinu znovu nebo je obměňovat a stále je přizpůsobovat žákům.

R2 – Respondentka, která jako druhá poskytovala rozhovor, vyučuje na městské základní škole s přibližně 900 žáků. *„Je to obrovská škola ...“*, *„stále se rozrůstá“.* Vyučuje zde již třetím rokem, a to předmět anglický jazyk. K tomu dostala na rok třídnictví v 7. ročníku. Momentálně je na mateřské dovolené.

Mezi pozitiva základní školy pozoruje respondentka především v modernosti vybavení. Základní škola jde společně s dobou a nabízí elektronickou žákovskou knihu, interaktivní tabule i moderní jazykovou učebnu. Jedná se o školu s více budovami, momentálně se další přistavují. Na jedné straně vidí respondentka pozitivum, že vyučuje ve velké škole. Na jinou stranu je to pro ni také negativum. Na základní škole se nachází velký kolektiv a s mnoha učiteli se ani nezná, nepotkává je, protože vyučují na jiné budově. Tudiž nemá kolem sebe bližší kolektiv. *„Zažila jsem horší i lepší kolektiv. Je to také dané z toho důvodu, že každý rok učitelé odchází, a naopak zase nové nabírají. Není možné se s nimi potkat či seznámit“.* Z těchto důvodů na škole panuje větší anonymita.

Respondentka se dále svěřuje o neférovém jednání s vedením školy. *„Každý rok mi slibovali, že mi dají smlouvu na neurčito, na konci školního roku zase nedali. Až po třech letech. Asi měli strach, že hned půjdu na mateřskou. Přitom jsem tam byla jednou z mála vystudovaných angličtinářek. A těch měli málo“.* Dále pokračovala s tím, že na post vedoucí jazykových komisí obsadili osobu, která žádný cizí jazyk vystudovaný neměla a učila pouze

na prvním stupni. „*A bude nás poučovat, jak máš učit, co máš dělat. Přitom byla vystudovaná na první stupeň. To nebylo vhodné ani příjemné*“. Mimoto uvedla i jiné nefér jednání: „*Jednou se měl konat zájezd do Anglie, který samozřejmě vedla vedoucí jazykových komisí. A vybrala si svoji kamarádku, která také neměla nic společného s jazykem. A ti, co jsme měli angličtinu vystudovanou a učili, jsme nikam jet nemohli*“.

Na tyto neférová jednání navazuje také odpověď, jakou měla profesní představu respondentka, před tím, než nastoupila do zaměstnání: „*Myslela jsem si, že na školách vyučuje učitel to, co vystudoval na Pedagogické fakultě, ale tomu tak není. Učitel vyučuje i to, co nevystudoval. Mně naštěstí žádný jiný úvazek nedali*“. Respondentka Jana také uvedla, že si jako student nemyslela, že bude muset pracovat, chystat si materiály mnohdy až do večerních hodin. „*Je to často náročná práce, hlavně časově. Každý si myslí, že učitel o půl 2 skončí, jde domů a má volno, ale tak tomu vůbec není*“.

R3 – Třetí respondentka Petra vyučuje na základní škole ve vesnici, která je blízko většího města. Základní škola je spádová pro okolní vesnice a je v ní přibližně 500 žáků. Vyučovala zde čtyři roky, z toho byla také čtyři roky třídní učitelkou. Nyní je rok na mateřské dovolené. Jak již bylo výše řečeno, vyučovala zde na plném úvazku český a německy jazyk.

Respondentka uvedla, že ji velmi příjemně překvapil kolektiv na základní škole. Do kolektivu dobře zapadla a ostatní učitelé se ji snažili pomoci a poskytnut materiály. „*K pozitivum na škole patří určitě kolektiv, který mě přijal moc dobře. Všichni mi pomáhali. Poskytli mi materiály, nemusela jsem toho tolik vytvářet*“. K dalším plusům školy uvádí i žáky. Překvapilo ji, že se s žáky dá vyjít, že dokážou být i milí. K tomu ještě vyjasnila: „*Když to srovnám s kamarádkami, které vyučují, tak máme fajn žáky. Ve srovnání s městem jsou na vesnici žáci o něco klidnější*“.

Materiální vybavení školy bere respondentka jako velké negativum. „*Bylo to pro mě velké zklamání*“. Jako učitelce jazyků ji chyběla jazyková místnost, kde by mohla žáky vyučovat a nenosit do vyučovacích hodin neustále s sebou rádio. „*Bylo pro mě velmi náročné stěhování s rádiem, neustálé hledání cédéček, ne vždy vše fungovalo*“. Když začínala jako novic vybavení tříd bylo nedostačující. Ke své výuce potřebovala dataprojektor, aby mohla žákům pustit prezentace nebo videa. Tehdy měly pouze dvě třídy dataprojektor, a tak bylo pro respondentku náročné si sehnat takovou třídu, která všechno měla. Dnes je situace lepší a do tříd přibila i interaktivní tabule. „*Vznikli provizorní dvě jazykové učebny, ale i tak s sebou musím někdy brát rádio*“. Dále uvádí nedostatečné vybavení počítačové učebny: „*Když chci*

jit se žáky do počítačové učebny a mám 20 žáků, tak počítačů je jen 10. Není to podle mých představ“.

Respondentka Petra do profese nenastupovala s „růžovými brýlemi“. *„Vyrůstala jsem s maminkou učitelkou, tak jsem přibližně věděla do čeho jdu, protože jsem od mala slyšela, jak funguje české školství“.* Profesní představa respondentky byla jasná, věděla, že ji čeká mnoho práce, a že nekončí po posledním zvonění. Ale i přesto ji velmi překvapila náročnost učitelství. Respondentka dodala: *„...maminka pracovala na prvním stupni a já jsem zjistila, že být učitelem na druhém stupni je něco jiného“.* Nejvíce náročné bylo pro ni třidnictví, protože zde byl rodič, který respondentce velmi znepríjemňoval práci. Dále respondentka dodala: *„... množství papírů, dotazníky na poradny, obepisovat rodiče. Neuměla jsem v tom vůbec chodit. Pracovně mě překvapila opravdu ta náročnost“.* Více o tomto tématu bude rozepsáno v subkategorii „Komunikace s rodiči“.

S respondentkou jsme navázali na téma podpora od vedení základní školy. Podporu od vedení vnímá jako dostačující, i když někdy cítila, že by se jí vedení mohlo více zastat. Odstupem času pochopila, že se vedení na začátku její kariéry dopustilo neférového jednání, kdy dali respondentce třidnictví ve třídě, kterou nikdo nechtěl. Tudiž vedení dalo mladé, nezkušené absolventce třídu s velmi problémovými rodiči. Respondentka to komentovala slovy: *„Vedení na mě působilo prvně kamarádsky. Podpásovka byla to třidnictví, protože tu třídu nikdo nechtěl a ona to dala mně jako začínajícímu učiteli. Dostala jsem ji na poslední chvíli, nová, mláda. Ale zase jsem od ní určitou podporu měla“.* Postupem času nabyla větší sebevědomí, a pokud se respondentce něco nelíbilo, šla ihned za vedením školy. Respondentka měla i možnost vzdělat se na kurzu, který jí vedení zaplatilo a uvolnilo z vyučování.

C. Uvádějící učitel, mentor na druhém stupni základní školy

Tab. č. 5: Subkategorie pro kategorii zvanou uvádějící učitel

RESPONDENT	1	2	3
PLÁN ADAPTACE	pouze přiřazen uvádějící učitel, nebyl vytvořen adaptační plán, ani plán profesního rozvoje či portfolio	nebyl vytvořen adaptační plán, byli přiřazení dva uvádějící učitelé, nevznikl plán profesního rozvoje ani portfolio.	byl přiřazen uvádějící učitel, adaptační plán, plán profesního rozvoje i portfolio nebylo realizované.

CHARAKTERISTIKA UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE	učitel, který byl pouze podporou v kolektivu, po profesní stránce podporou nebyl	dva uvádějící učitelé, pouze učitelé na papíře	učitel, který vyučoval na prvním stupni, neznalost problematiky druhého stupně
MENTORING	neproběhl profesní rozvoj mentorem.	nevznikal profesní rozvoj mentorem.	profesní podpora pouze po stránce administrativní a organizační
PROFESNÍ PODPORA	žádná podpora uvádějícího učitele, nebyly prováděny hospitace či hospitační pohovory, neprovedeno také hodnocení novice nebo další seberozvoj.	žádná podpora, nebyly prováděny hospitace, hospitační pohovory, hodnocení novice či plánování dalšího seberozvoje	uvádějící učitel neprováděl hospitace, hospitační pohovory či nedával zpětnou vazbu

R1 – Další část rozhovoru byla zavedena na téma adaptačního období respondentky, tedy dvouroční období profesní praxe na základní škole. Na začátku tohoto období byl respondentce přiřazen uvádějící učitel. Na otázku, zda pracovali na adaptačním plánu, respondentka odpověděla: „*To za mě nebylo*“. Vedení školy a uvádějící učitel nevytvořili spolu se začínajícím učitelem adaptační plán. Po uběhnutí roku, tedy na konci adaptace, nevznikl pro učitele novice ani plán profesního rozvoje. Začínající učitel si po dvou letech nevytvořil portfolio o svých dovednostech během praxe.

Na téma adaptace byla navázána otázka, jak by charakterizovala svého uvádějícího učitele. Neopomněla připomenout, že nastupovala do práce jako naivní žena, která si myslela, že ji všichni pomohou. „*Ale tak se stalo, že můj uvádějící učitel byl ze sorty učitelů, kteří razili heslo nám taky nikdo nepomohl a každý ať si pomůže sám*“. Pro respondentku byla tato zkušenost přínosem. Uvádějící učitel byl pro ni především oporou v kolektivu, ... „*to znamená, že mě opravdu seznámil s celým školním kolektivem a vysvětlil mi důležitost vztahu na pracovišti s panem školníkem a kuchařkami*“. To bylo za ni v pořádku, ale dále uvedla, že

tímto spolupráce s uvádějícím učitelem skončila. „*Ale v profesní stránce mi už nepomáhal, nechával mě v tom spíš tak plácát*“.

Profesní rozvoj učitele neboli můžeme nazvat mentoring prostřednictvím mentora na základní škole neprobíhal dobře. Uvádějící učitel považoval pouze za důležité podpořit respondentku Danu, aby dobře „zapadla“ mezi ostatní kolegy na pracovišti. Uvádějící učitel se nesnažil stát se facilitátorem setkání, ani nepracoval na rozvoji začínajícího učitele.

Uvádějící učitel nenavštěvoval začínajícího učitele v hodinách, neprováděl s ním žádné hospitace ani hospitační pohovory. Nemohl tedy ani předat zpětnou vazbu začínajícímu učiteli. Na otázku o zpětné vazbě respondentka stručně odpověděla: „*Ne, neměl k tomu důvod*“. Nebral v potaz ani profesionální podporu učitele novice.

R2 – V přípravné fázi adaptačního období byli respondentce od vedení školy přiřazeni dva uvádějící učitelé. „*Byli mi přiřazeni dva, protože jsem angličtinu učila na prvním i druhém stupni. Škola disponuje více budovami, tak jsem měla dva*“. V průběhu adaptace respondentka Jana nepracovala s žádným adaptačním plánem. Nevzniklo žádné vyhodnocení plánu profesního rozvoje mezi vedoucím školy, uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem. Ve druhém roce adaptačního období se dokonce respondentka stala také uvádějícím učitelem, i když sama, jak i přiznala, nebyla tolik v procesu praxe zaběhlá a nemohla odpovědět na všechny otázky. „*...i já byla uvádějící učitel. Při tom jsem sama úplně vše neznala, například problematiku třídnictví. To jsem měla až třetí rok*“.

Pokud respondentka ve svých začátcích něco potřebovala, obrátila se na uvádějícího učitele z prvního stupně. Jinak ani jeden uvádějící učitel sám od sebe nepřišel za novicem. Pro respondentku to byl „*...uvádějící učitel jenom na papíře*“.

Při otázce na charakteristiku uvádějícího učitele, si respondentka Jana vybrala uvádějícího učitele z prvního stupně. „*Byl zároveň i výchovným poradcem, takže mi poradil s výchovným problémem. Třeba mi pomohl s chlapcem s řečovými problémy*“. Jinak si jako učitel novic chodila pro rady spíše za jinými učiteli, kteří byli poblíž. „*Vyloženě jsem nechodila za tím jedním. Pak jsme seděli při poradě a kdo byl nejbliž, tak toho jsem se zeptala*“. Kromě výpomoci s výchovným problémem žádná další podpora od uvádějících učitelů neproběhla. Respondentce Janě neposkytli hospitace ani hospitační pohovory. Nemohli tak dát novici zpětnou vazbu či s ním plánovat další profesní rozvoj. Pokud chtěla vědět něco více, absolvovala různá školení. „*Musela jsem chodit na školení, abych se vše naučila, například jak omlouvat, jak zapisovat do elektronické třídní knihy*“. Celkově uvádějící učitelé respondentku Janu jako učitele novice profesně nerozvíjeli a nepodpořili.

Neprobíhala žádná spolupráce na rozvoji učitele. Uvádějící učitelé neposkytovali novici setkání, nepomáhali mu sami od sebe k usnadnění náročného začátku profese.

R3 – V adaptačním období Respondentky Petry nevznikl mezi vedoucím školy, uvádějícím učitelem a novicem plán adaptace. Nedošlo k domluvě na náslechy či návštěvy v hodinách. Vedení školy a uvádějící učitel společně nespolupracovali na plánu profesního rozvoje začínajícího učitele. Po dvou letech si respondentka nevytvořila portfolio o jejím profesním pokroku.

V adaptačním období byl respondentce Petře přiřazen uvádějící učitel. Uvádějící učitel nebyl přiřazen podle vyučujících předmětů respondentky, ale na základě toho, že byl uvádějící učitel třídním třídy, kterou přebírala respondentka jako učitel novic. Byla to problémovější třída, kvůli rodiči jednoho žáka. *„Měla zkušenosti s matkou žáka, proto ji vedení ke mně přiřadilo“*. Respondentka potřebovala na začátek své profese někoho, kdo vyučoval stejně předměty, jako ona, aby ji mohl poradit a pomoci. *„Spoustu věcí, které jsem potřebovala mi neřekla, protože byla učitelkou prvního a já druhého stupně. Pokud jsme potřebovala něco z němčiny musela jsme za někým jiným“*. Uvádějící učitel a respondentka spolu nerealizovali adaptační plán, aby mohlo docházet k profesnímu rozvoji respondentky jako učitele novice. *„Pomáhala to ano, ale žádný plán rozvoje jsme neměli“*.

Uvádějící učitel jako mentor se snažil asistovat respondentce v rozvoji, ale šlo spíše o organizaci a různou administrativu. Respondentka a uvádějící učitel sdíleli společný kabinet, kde se respondentka mohla zeptat na co potřebovala. Ohledně výuky uvádějící učitel neasistoval. Nenevštěvoval výuku, tedy nevznikli vzájemné hospitace, hospitační pohovory nebo nějaká zpětná vazba na výuku od uvádějícího učitele. Respondentka Petra dále uvedla: *„Ale někdy jsem si taky připadala, že v tom plavu. Uvádějící učitel byl pro mě vlastně zvláštní, protože mě dostala jen kvůli té třídě. Já si myslím, že uvádějící učitel by měl mít zkušenosti hlavně v tom oboru. Za mě nešťastně zvolené“*.

**D. PROBLEMATIKA ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ NA DRUHÉM STUPNI
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Tab. č. 6: Subkategorie pro kategorii zvanou problémy začínajících učitelů na 2. stupni ZŠ

RESPONDENT	1	2	3
KOMUNIKACE S RODIČI	nelehká spolupráce s rodiči	náročná komunikace i v pozdních hodinách, nezáměr ze strany rodičů	náročná komunikace, znepríjemňující rodič
ORIENTACE	-	špatná orientace v budovách, přechody do další budovy	-
TIME MANAGMENT	nezvládnutelná organizace dne, přípravy až do večerních hodin	pozdní příchody do hodin, příprava materiálů do večerních hodin	opravy diktátů, písemek, domácích úkolů zabírající mnoho času.
PRÁCE S ASISTENTEM PEDAGOGA	komunikace s asistentem pedagogem, nepříjemný pocit cizí osoby ve výuce	nepříjemný pocit cizí osoby ve výuce, nevyužitá pomoc	nesnadná práce s asistentem se znevýhodněním
AUTORITA	mladá učitelka, žáci si více dovolili, boj o pozornost	mladá učitelka, ke které si žáci více dovolili, problémy s autoritou u jedinců	-
INKLUZE	náročné sestavit hodinu pro žáky s podpůrnými opatřeními	vyplňování IVP, nerozdělené třídy na anglický jazyk	obtížné rozdělení výuky pro všechny
ADMINISTRATIVA	vyplňování papírů, třídní kniha	vyplňování papírů pro poradny a třídních knih	překvapená náročností, vyplňování dotazníků do poraden
TŘIDNICTVÍ	-	vedení třídních hodin, schůzek, adaptační výlety, exkurze	náročné třídní schůzky, nedůvěřující rodiče
PRÁCE S UKRAJINSKÝM ŽÁKEM	těžkost v domluvení a v motivování	-	-

R1 – respondentka Dana popisuje nelehkou spolupráci s rodiči. Když vymyslela nový program pro žáky, rodiče se obraceli ihned na vedení s nesouhlasem. *„Zažila jsme třeba situaci, že jsem vymyslela nějaký program a rodiče byli proti a různě argumentovali. Vedení se za mě postavilo“*. Dále popisuje nelehkou komunikaci s rodiči, kdy respondentka uváděla příklad, že někteří rodiče se nechtějí smířit s tím, jaké má jejich dítě známku a snaží se vše za dítě vyřešit. *„...spolupráce s rodiči, která není úplně lehká, protože malá část rodičů si uvědomuje nedostatky svých dětí“*. Ke spolupráci s rodiči respondentka dodává, že rodič se nepostaví za školu či učitele, ale vštěpuje svému dítěti nevhodná chování a nebere si servítky k učiteli. Někdy dochází k velmi nevhodnému chování, které zachází za hranice slušnosti, to komentuje slovy *„...ale teď rodič nestojí za školou, učitelem, vštěpuje svému dítěti názor, že ve škole učí ..., případně někdo, kdo je titulován zvířecími názvy, potom to dítě nemá žádnou úctu k učiteli. Takových žáků narůstá“*.

Time management byl a stále je pro respondentku nezvládnutelný. *„Chtěla bych se mít, jak si to myslí široká veřejnost, o půl 2 končit a odcházet. Ve skutečnosti o půl 2 končím přímou pedagogickou činností, poté dělám opravy, chystám se na další den, kopíruji. Odjíždím pro dítě do školy a školky. Večer se ještě chystám na další den“*. Respondentka Dana zdůrazňuje, že nelze to udělat tak, aby si učitel vytáhnul starší přípravy z minulých let a podle nich učil. Učitel se musí připravit na aktuální podmínky třídy, jací jsou žáci, kolik z nich má podpůrné opatření.

K problematické oblasti práce s asistentem pedagoga myslí si respondentka Dana, že je především důležitá společná komunikace. Podle jejích slov se asistent pedagoga může stát rovnoprávným a spolehlivým partnerem při výuce. *„A zase si myslím, že je to všechno o komunikaci a o spolupráci, to znamená, že už je pryč ta doba, že si učitelé mysleli, že asistent je tam taková přítěž“*. Na druhou stranu také potvrdila, že pokaždé práce s asistentem není snadná, protože to záleží hodně na tom, jaká je osobnost. Někdy se najde ve třídě asistent, který si svou práci přichází pouze odsedět. *„Máme případy, kdy asistent pedagoga sedí v rožku ve třídě telefonuje si, případně si píše nějaké zprávy, dívá se z okna. Tak v tom případě komunikace nefunguje a spolupráce je nulová“*. Na začátku své učitelské dráhy byla respondentce nepříjemná přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Zdůvodnila to slovy: *„...protože tam máte člověka, který sleduje vaši práci tak je to nepříjemný. Důležité je mluvit a vysvětlit si tu činnost. Nevěděla jsem, jak s ním mám pracovat. Měli jsme výhodu společného kabinetu, takže každou hodinu jsme si prošli a společně o ni mluvili“*.

Respondentka Dana se také svěřila, že na začátku kariéry měla problém s autoritou u žáků na druhém stupni, respektive v osmé a deváté třídě. Pro žáky byla především o něco starší, tudíž si ji testovali, různě zkoušeli, kam mohou zajít. *„Byla jsem pro ně o deset let starší holka. Víceméně mě žáci zkoušeli. Měli různé připomínky a nabídky. Vulgarismy na běžné praxi. Neustálé komentování všeho. Vulgarismy jsou jen mezi dětmi, nebyli na mě. Děti jsou zvyklé se oslovovat různými sprostými názvy“*. Na toto období nevzpomíná respondentka v dobrém. Opět zde poukázala na to, že je to hlavně o rodičích, jak se ke svým dětem chovají a co jim vštěpují. To vše se odráží do školního prostředí. *„Tak určitě to nebylo příjemné, když chodiš do kolektivu na 45 minut, kde musíš prvně dělat dusno, abych udržela nějakou pozornost, a pak teprve mohla učit. Určitě bych řekla, že je to o spolupráci s rodiči...“*. Na otázku, co dělala, jak postupovala s problémovými žáky, a jak si udržovala autoritu u starších žáků, respondentka odpověděla: *„A tam je problém, že my jako státní škola nemůžeme žáka vyloučit, a potom tam zůstává a rozvrací kolektiv. Žáci, kteří odchází na jiné školy jsou většinou ti bezproblémoví, kteří nechtějí být v kolektivu s těmi problémovými. Je potřeba nastolit pravidla, jak se žáky pracovat. Vědět, jak se žáky komunikovat a být důsledný“*. Respondentka Dana se tedy zaměřovala především na důslednost a komunikaci se žáky. Za vykřikování, různě nevhodné a nepatřičné poznámky dostávali žáci úkoly na víc. Nastolovala jim jako začínající učitelka důsledná pravidla chování v hodinách.

Z pohledu problematiky učitelů noviců byla pro respondentku Danu velmi náročná administrativa. Vyplňování výchovných listů, katalogových listů, zapisování do elektronické třídní knihy, inventarizace a jiné. To vše respondentce ubíralo na čase místo toho, aby se věnovala přípravě na výuku, opravováním, musela trávit svůj čas nad administrativou. *„Všechny ty papíry sepisování, zapisování, to, co ubírá člověku na síle“*.

S dalším problémem jako začínající učitel měla respondentka s inkluzí. Byla pro ni náročná z hlediska příprav na hodinu, aby myslela na všechny žáky, na nadané i na žáky s podpůrným opatřením a dala každému prostor. Respondentka udala důvod, proč nesouhlasí s inkluzí na základních školách: *„protože si myslím, že tohle není dobrou cestou. V rámci 30 dětí, kde máte každého třetího s doporučením, tak se nám ztrácí výkon, protože přizpůsobovat tu hodinu průměrně inteligentním, nadprůměrně inteligentním a samozřejmě žákům s poruchami učení i s chováním se nedá úplně zvládnout elegantně a se stoprocentním výkonem“*.

Jako jediná respondentka zmínila novou problematiku pro začínající učitele, a to je práce s ukrajinskými žáky. Do její i do ostatních tříd nastoupili během minulého roku noví žáci z Ukrajiny. Pro samotné žáky bylo těžké se mezi ostatní adaptovat. Respondentka poznamenala těžkosti v dorozumění: *„Museli jsme chodit stále s překladačem, abychom se nějak dorozuměli. Sami jsme nevěděli, jak se k nim máme v těchto těžkostech chovat. Někteří odmítali spolupracovat a chodili si hodiny vyloženě odsedět“*. Dnes už to vnímá o něco pozitivněji, kdo zůstal a nevrátil se zpět do své země, se nějakým způsobem snaží o adaptaci. Ve škole mají doučování češtiny od rodilého mluvčího.

R2 – Respondentka Jana popisuje komunikaci s rodiči ze dvou hledisek. První část rodičů byli ti, kteří řešili vše za žáky a velmi často respondentce psali, aby zdůvodnila, proč dostalo dítě takovou známku. Nejvíce náročnější komunikace s rodiči přišla respondentce v době covidové, kdy měli žáci a učitelé online výuku. *„Musela jsem rodičům odpovídat i ve večerních hodinách, a pokud jsem neodpověděla hned, pak mi přišel zase další email“*. Druhá část rodičů je naopak ta, která se moc neangažuje ve školních povinnostech svého dítěte. *„Někteří zase moc nekomunikují. Nezajímá je, že jejich dítě má špatně známky. Nebo vůbec nechodí na třídní schůzky“*.

Na začátku profese byla pro respondentku Janu náročná orientace ve škole. Základní škola se skládá z více budov, pater a bylo pro ni náročné se v ní vyznat. *„Byla to velká škola, tak že bylo obtížné zjistit, kam mám jít a do jaké hodiny“*. Budovy základní školy se nachází i pár minut pěšky od sebe. Když musela respondentka přecházet o přestávce z jedné budovy na druhou bylo to pro ni nepříjemné a náročné, protože potřebovala stihnout další hodinu a nepříjít na ni pozdě. *„Jedna budova je asi tři minuty pěšky. Takže když mě skončila hodina na jedné budově, musela jsem utíkat na druhou budovu, abych stihla hodinu“*. Pokud do toho měla ještě dozor, tak to bylo velmi obtížné vše stihnout. *„...na konci hodiny přišli žáci, že ještě něco potřebují, ale já jsem se potřebovala nachystat na hodinu, najíst se nebo napít. Nemožné vše stihnou“*.

Jako další problém začínajícího učitele, uvedla respondentka náročnost organizace dne tedy time management. Do problematiky time managementu zařadila pozdní příchody do hodin skrz vzdálenosti budovy, ale také množství úkonů během přestávky – dozory na chodbě, chystání do výuky, odpovědi na otázky žákům a kolegům. Pro respondentku Janu bylo překvapující, jak obtížné bude rozdělit si den na osobní a profesní život. Nejvíce času respondentce zabraly přípravy na výuku, opravování písemek a vytváření různých prezentací. *„Mnohdy jsem se připravovala na výuku až někdy do večera. To není tak, že odejdu ve dvě*

domů a mám od dvou volno. Když jdu domů, tak s tím, že všechnu práci udělám doma nebo musí zůstat déle v práci“.

Práci s asistentem pedagoga popisovala respondentka jako nevyužitou. Asistenta pedagoga měla skoro v každé třídě. Pokud je požádala o rozdání písemek nebo o okopírování, vždy respondentce vyhověli. Na druhou stranu ve třídě během výuky angličtiny spíše jen seděli a dělali si něco jiného, než aby se věnovali žákům. *„Kolikrát to bylo tak, že asistent pedagoga dělal v mé hodině něco jiného, co mu jiný učitel řekl, že potřebuje. Byl vzadu a stříhal tam něco na další hodinu“.*

Za problematickou považuje respondentka Jana autoritu začínajícího učitele. Jako mladá učitelka měla pocit, že si na ni žáci více dovolí. Respondentka popsala konkrétní příklady, jak se žáci chovali v některých vyučovacích hodinách: *„Jedna žákyně si klidně vytáhla malovátka a v hodině se malovala. Neustále narušovala hodinu. Nedalo se to zvládnout. Pak dokonce odešla do výchovného ústavu“.* Nebo respondentka uvedla konkrétní příklad, kdy musela ve třídě zastoupit jako suplující učitel: *„...chtěla jsem s nimi dělat daný předmět, ale žáci vůbec nereagovali. Seděli vzadu v hloučku. Tak jsem šla do ředitelny a přišla na ně ředitelka“.* Další příklad sdělila respondentka o autoritě: *„Jednoho dne přestal žák se všemi komunikovat, pouze ve třídě seděl a odmítal pracovat. Šikovné dítě, které najednou přestalo mluvit. A teď třída čeká, co já jako učitel udělám, když žák odmítá pracovat. Musela jsem si ho brát zvlášť na zkoušení nebo mu pohrozit. Ostatní žáci vyloženě čekali, co udělám, a jak se k němu zachovám. Na základě podle toho ti žáci si budou dovolovat nebo ne“.*

K tématu administrativa respondentka sdělila: *„Na rozdíl od jiných zaměstnání, kde zaučení probíhá i několik týdnů, se od učitele očekává, že přijde a hned bude vědět, co a jak má dělat. Přitom nejdříve se musí seznámit s tematickými plány“.* Na začátku školního roku musela respondentka Jana vypracovat, přepracovat a seznámit se tematickými plány pro každou třídu. Dále se naučit pracovat s třídní knihou, vyplňovat různé papíry pro žáky s podpůrným opatřením, vypisování dotazníků a individuálních vzdělávacích plánů.

Třetím rokem profesní kariéry se respondentka Jana stala také třídní učitelkou v sedmé třídě základní školy. I když vyučovala třetím rokem, dokázalo ji překvapit kolik práce dokáže být s třídnictvím. Respondentka se dále musela vzdělávat ohledně programu na třídnictví. *„Museli jsme se naučit s programem, jak omlouvat hodiny žákům, kam vše zapisovat, jak poučovat o BOZP (Bezpečnost a ochrana zdraví při práci) – jak zapisovat známky a rozlišit váhu známek“.* Na začátku školního roku musela respondentka také určit kolik sešitů bude potřebovat pro žáky a další pomůcky do hodin. Respondentka dodala:

„*To jsem přece nemohla vědět, to učitel ví, až na základě praxe*“. Dále doplnila respondentka Jana, že dalším problémem pro ni bylo vedení třídních schůzek s rodiči. Nevěděla, jak se na ně připravit, co má na nich říkat, nikdo ji na to nepřipravil. Musela se naučit, kde si má přečíst informace o žácích s podpůrným opatřením a také sepsat jaké úlevy žáci budou mít, „...*jak se bude zkoušet, známkovat. Pak vyplňovat individuální vzdělávací plány a následné schůze s rodiči daného žáka a speciálním pedagogem*“. Jako začínající třídní učitel musela také respondentka řešit adaptační kurzy pro svou třídu, vymyslet pro ně aktivity. Celkově výlety a exkurze řešit pro svou třídu zabralo hodně času. K této problematice se také respondentka zamýšlela: „...*jak a kde sehnat autobus, jak řešit cenu. Mají žáci platit předem, a pak jim vracet peníze nebo mají doplácet. Co je lepší, vést třídní fond?*“ K tématu třídnictví respondentka i dodala, že na začátku školního roku ji také velmi zabrala celková výzdoba třídy a naplánování třídních pravidel.

Problematiku inkluze jsme zhruba popsali v subkategorii třídnictví, se kterým je spojeno. Respondentka k inkluzi ještě dodává, že učitel má na začátku školního roku vypracovat individuální vzdělávací plány na základě zpráv z pedagogicko-psychologické poradny. Přibližně do října musí vymyslet a napsat něco ke svému předmětu například: „...*třeba, že se bude preferovat ústní zkoušení, povolený fonetický přepis v anglickém jazyce*“. Tento proces je pro začínajícího učitele náročný, protože žáky, pro které IVP začínající učitel píše nezná a hlavně neví, co vše má napsat. Problematiku inkluze viděla respondentka v rozdělení anglického jazyka. V jedné třídě měla dohromady všechny žáky slabší i nadané. „*Musela jsem se v hodině rozmyslet komu se budu více věnovat, těm slabším jsem musela pořádně něco dokola opakovat a ti nadanější byli upozaděni*“. Pro učitele novice bylo a stále je náročné se všemi žáky dohromady pracovat, proto si respondentka myslí, že by bylo lepší mít cizí jazyk rozdělen na skupinky pro slabší a nadanější žáky.

R3 – Pro respondentku Petru byla problematičtá komunikace s rodiči. Nastupovala do práce jako mladá učitelka, která ihned dostala třídnictví. Ve třídě byl chlapec s podpůrným opatřením, jehož rodič dělal novici velmi nepříjemný začátek. Neustále si na učitele novice stěžoval nejenom u vedení, ale i na ministerstvu školství. Respondentka to okomentovala slovy: „*Shazovala mě, že nejsem kompetentní, že neumím učit. Psala stížnosti na školní inspekci, psala na ministerstvo. Důvody uváděla, že podporuji šikanu, vytvářím špatné klima ve třídě. Vše kvůli klukovi, který byl nevychovaný. Pochopil, že mu maminka vše vydupe a podle toho se choval.*“. Respondentka v tomto těžkém období musela kvůli rodiči často docházet na schůzky s ředitelkou školy. Schůze s rodičem a ředitelkou školy trvaly klidně

hodiny. „*Přijížděla jsem často až někdy večer a denně jsem plakala*“. Někteří další rodiče se na respondentku dívali „skrže prsty“ z toho důvodu, že byla mladá, nezkušená a začínající učitelka, která nemůže nic vědět.

V rozhovoru jsme zůstali dále u třídy, kde působila jako třídní učitelka. Do této třídy spolu s respondentkou Petrou nastoupil také mladý asistent pedagoga. Asistent pedagoga měl ale znevýhodnění, a to znevýhodnění spočívalo v pohyblivosti. Respondentka měla dřívější zkušenosti s asistentem pedagoga, kdy při studiu tuto práci také vykonávala, tudíž věděla, jak by ji asistent mohl pomoci a usnadnit její začátek kariéry. „*Pro mě nebyl problém, aby tam asistent byl v té třídě. Naopak já jsme ho potřebovala*“. Asistent pedagoga práci novici neulehčil. Podle slov respondentky: „*Vůbec nevěděl, jak k žákům přistoupit, jak se k nim chovat. Bylo to v 6. třídě a byli v pubertě. Se žáky neuměl pracovat, komunikovat, v podstatě seděl vzadu. Nemohl chodit mezi lavicemi*“. Nejenom, že asistent práci neulehčil, ale naopak někdy spíše komplikoval. Kvůli asistentově hendikepu byly třídní výlety velmi limitující. Respondentka musela při plánování exkurzí myslet především na jeho hendikep. „*Pro mě bylo velmi limitující s ním někam jet. Poté jsem si raději půjčovala asistenta z jiné třídy*“. Celkově práce s asistentem byla pro začínajícího učitele náročná. I z toho důvodu, že jako bývalá asistentka věděla, jak může asistent učitelovi pomoci. „*Pro mě to bylo těžké zkousnout, protože ze strany asistenta se mě dostávalo téměř žádné pomoci*“.

Mimo jiné řešila respondentka také problém s time managementem. Jako učitelka českého jazyka byla překvapená z toho, že ji čeká mnoho opravování diktátů, písemek, slohových prací i domácích úkolů. To vše ji velmi ubíralo na čas, který potřebovala na vytváření příprav do hodin nebo jinou administrativu či korespondenci. „*Když to uvedu, tak v každé třídě bylo přibližně 25 dětí, měla jsem čtyři třídy a každý týden jsme psali diktát. Oprava diktátu by měla být druhý maximálně ten další den. Tak to máme sto sešitů jen za diktáty*“. Respondentka si musela přijít na to, jak proces oprav urychlit, jak se s tím nejlépe a nejrychleji vypořádat. „*Ze začátku mi to ubíralo velmi na čas, musela jsem najet na systém*“.

Dalším překvapujícím problémem začínajícího učitele bylo pro respondentku třídnictví. Prvním rokem dostala třídnictví v 6. třídě. Jak jsme se zmiňovali výše, jednalo se o problémovou třídu kvůli rodiči, který si na respondentku neustále stěžoval a snažil se ji znepříjemnit práci. Respondentku zarazilo, kolik je s třídnictvím práce. Jednalo se především o různé papírování, vyplňování IVP (individuální vzdělávací plán). To při příchodu do zaměstnání neovládala, „*IVP tvořit, to jsem vůbec neuměla. Vše jsem se musela naučit za pochodu*“. Dále uváděla: „*...množství papírů, dotazníky, na poradny, korespondence s rodiči.*

Neuměla jsem v tom vůbec chodit“. Další problémem v třídnictví viděla také v komunikaci s rodiči, kterou jsme zmínili v subkategorii „Komunikace s rodiči“. Respondentka navíc dodala, že bylo ze začátku pro ni nepříjemné a náročné vést třídní schůzky. Rodiče na třídních schůzkách se na učitele novice dívali nedůvěřivě a připadala si s nimi velmi nepříjemně z důvodů: „...snažili se mě přesvědčit, že já pravdu nemám. Musela jsem se naučit v tom chodit. Někteří dávali dost najevo, že nemám zkušenosti, že jsem mladá a nevím, jak to chodí“. Respondentka dodala, že se tímto způsobem nechovali všichni rodiče, ale zpětně ji velmi mrzí, že ji nikdo nepodpořil a nebyli na ni milejší.

S čím se jako začínající učitel respondentka potýkala byla inkluze. Hned prvním rokem narazila na opravdu velmi slabé žáky, kdy alespoň třetina z její třídy by za normálních okolností chodila do speciální školy. Jako začínající učitel měla velké obtíže rozdělit výuku pro slabé žáky. Podle jejich slov: „Nedokázala jsem rozdělit výuku pro všechny, věnovat se zároveň i slabším žákům, vytvářet rozdílné materiály“. Slabší žáci dostávají na základní škole například doplňovačky, kde doplňují chybějící slova, věty, když probírají s učitelem nějakou látku. K inkluzi respondentka dodává, že bylo pro ni obtížné: „Zapamatovat si, které děti to jsou, a že s nimi musím pracovat jinak, a hlavně přemýšlet o tom jak“. Celkově si respondentka myslí, že inkluze je náročná nejenom pro začínající učitele, ale i pro ty, co jsou pokročilejší. I po čtyřech letech vyučování má stále pocit, že rozdělení hodiny pro všechny žáky je obtížné.

Respondentka Petra se také těžko vyrovnávala s veškerou administrativou. Nemyslela si, že když nastoupí jako novic do profese, bude se potýkat s mnoho starostí. Vzpomněla si na dotazníky, které musela vyplňovat po 14 dnech začátku školního roku. Dotazníky byly na žáky s podpurným opatřením do pedagogicko-psychologické poradny. Žáky po tak krátké době opravdu neznala a neměla tušení, co do takových dotazníků by měla vypisovat. „Byla jsem tam 14 dní, vůbec jsem žáky neznala a najednou jsem měla dělat posudky na žáky, které neznám, bylo to opravdu scestné. Než jsem přišla na to, jak to vyplnit, jak si to ulehčit, to mi zabralo opravdu moc času a energie“. Učitelé, co učili žáky minulý školní rok, nebyli ochotni se k dotazníkům vyjadřovat.

Všechny respondentky byly požádané, aby vyjmenovaly výše uvedené problémy sestupně od nejvíce problematické po méně problematické. Někdy pro respondentku byly dvě možnosti stejně problematické. Shrnutí této problematiky bude rozebíráno v kapitole 5.6. zvané diskuze. Sestupnost pojmů uvádíme níže pro každého respondenta zvlášť.

Tab. č. 7: Sestupné hodnocení problémů pro začínající učitele

R1	1. Time managment, 2. Administrativa, 3. Inkluze, 4. Komunikace s rodiči, 5. Autorita, 6. Práce s asistentem pedagoga
R2	1. Administrativa, 2. Time managment, 3. Inkluze, 4. Třídnictví, 5. Komunikace s rodiči, 6. Autorita, 7. Práce s asistentem pedagoga, 8. Orientace
R3	1. Administrativa, 2. Komunikace s rodiči, 3. Time managment, 4. Inkluze a třídnictví, 5. Práce s asistentem pedagoga

E. ČASOVĚ NÁROČNÁ PŘÍMÁ A NEPŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ ČINNOST

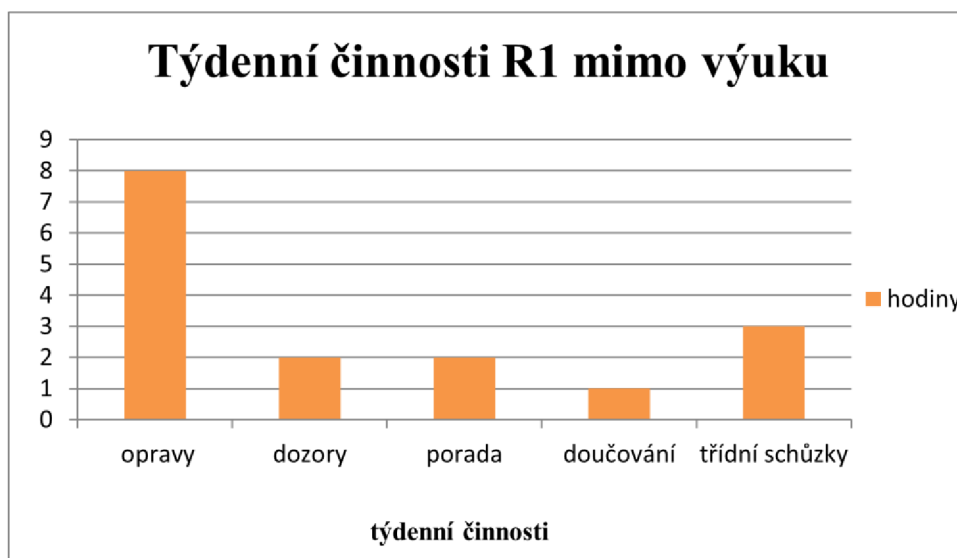
Nejprve shrneme pojmy přímá a nepřímá pedagogická činnost. Za přímou pedagogickou činností považujeme výuku a k ní navázané aktivity, jako jsou příprava na vyučování, opravování, hodnocení i doučování. Nepřímá pedagogická činnost zahrnuje dozory, kontakt s rodiči, třídnictví a další administrativní činnosti (MŠMT, 2019).

Tab. č. 8: Časově náročné týdenní činnosti respondentů mimo vyučování

RESPONDENTI	1	2	3
TÝDENNÍ ČINNOSTI MIMO VÝUKU	opravy sešitů, úloh, písemek, dohledy, porady, doučování, třídní schůzky	přípravy na vyučování, opravy sešitů, pracovních sešitů, dohledy, porady, třídní schůzky	přípravy na vyučování, opravy úkolů, diktátů, písemek, slohových prací, dohledy, doučování porady, třídní schůzky

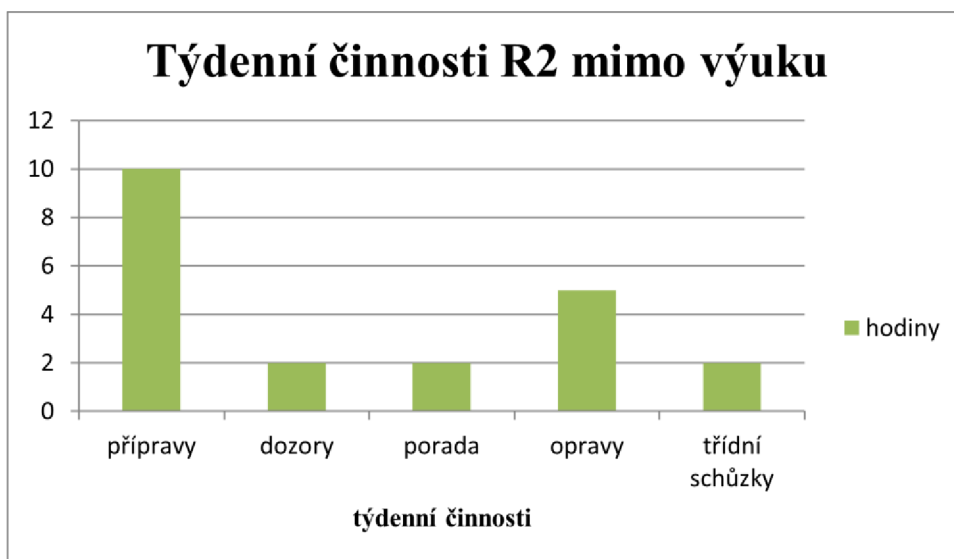
Všichni respondenti uvedli, že jsou pro ně časově náročné činnosti mimo vyučovací hodiny. To znamená dozory na chodbách, v jídelně, v šatnách, přípravy do hodiny, opravování písemek, diktátů, častá korespondence s rodiči, třídní schůzky a mnohdy hodinové porady. Respondenti byli tázáni, kolik přibližně času jim tyto činnosti zaberou. Hodnoty uvádíme v hodinách za týden od pondělí do pátku. Mnohdy se respondenti připravují i o víkendu, ale tyto hodnoty se pokaždé výrazně liší. Údaje o činnostech respondentů jsou zpracovány do grafu pro každého respondenta zvlášť. Poukazujeme zde na činnosti, které se u každého respondenta opakují a mají podobné až stejné hodnoty. Uvádíme činnosti, které ubírají respondentům nejvíce času.

Graf č.1: Týdenní činnosti prvního respondenta mimo vyučování



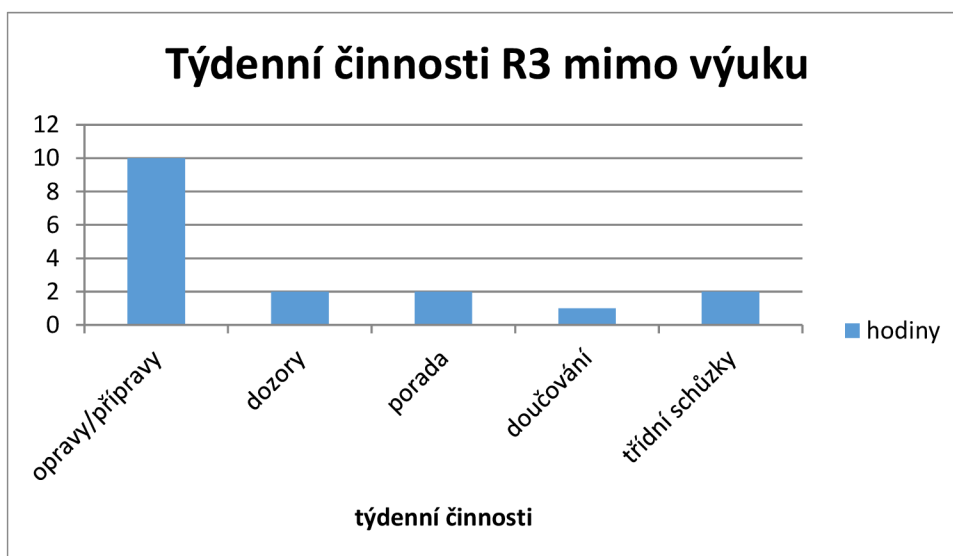
Z výše uvedeného grafu vyplývá, jaké týdenní činnosti mimo vyučování byly pro respondentku Danu časově náročné. K týdenním činnostem mimo vyučování respondentka vyjmenovala opravy (písemek, sešitů i pracovních sešitů), které ji zabraly až deset hodin týdně. Další časově náročnou činností jsou třídní schůzky, které mnohdy trvají až tři hodiny. Pokud je v týdnu porada, trvá většinou kolem dvou hodin. Dohledy, které vykonává respondentka o přestávkách na chodbě, v šatně nebo v jídelně, celkem trvají dvě hodiny týdně. Každý týden má respondentka hodinové doučování, většinou pro žáky s podpůrným opatřením. Dohromady výše uvedené činnosti zaberou první respondentce až 16 hodin času. Pokud v týdnu nejsou třídní schůzky a porada, celkem ostatní činnosti dají 11 hodin respondentčina času.

Graf č.2: Týdenní činnosti druhého respondenta mimo vyučování



Z výše uvedeného grafu číslo dvě vyplývá pro respondentku Janu, které týdenní činnosti byly pro ni velmi časově náročné. Nejvíce času strávila respondentka přípravami do vyučovacích hodin, a to až deset hodin týdně. Na dalším místě to jsou opravy písemek, sešitů, pracovních sešitů, nad kterými respondentka tráví týdně pět hodin času. Každý týden má celkem dvouhodinové dohledy na chodbě, na hřišti, v šatně a jídelně. Pokud je v týdnu porada a třídní schůzky s rodiči, dohromady zaberou respondentce čtyři hodiny času. Celkem výše uvedené týdenní činnosti zaberou respondentce až 21hodin čau. Pokud v týdnu není porada a třídní schůzky, dohromady je to 17 hodin respondentčina času.

Graf č.3: Týdenní činnosti třetího respondenta mimo vyučování



Respondentka Petra vybrala za činnosti přípravy a opravy, dozory ve škole, porady, doučování a třídní schůzky. Nejvíce času stráví respondentka přípravami na vyučovací hodiny a opravami diktátů, písemek i domácích úkolů, uvádí až deset hodin týdně. Pokud je v týdnu porada a třídní schůzky dohromady, stráví respondentka ve škole i další čtyři hodiny. Každý týden respondentka Petra také doučuje žáky z předmětu český jazyk například na přijímačky na střední školy. Doučování žáků trvá hodinu týdně. Pokud všechny činnosti výše uvedené spočítáme dohromady, zaberou respondentce až 17 hodin týdně. Pokud nejsou třídní schůzky a porada v týdnu, ostatní výše uvedené činnosti dají dohromady 13 hodiny respondentčina času.

5.6. Diskuse

V předchozí kapitole jsme analyzovali výsledky výzkumu do pěti částí, které obsahovaly pět kategorií a ke každé kategorii několik subkategorií. Další odstavce věnujeme diskusi výsledků prezentovaných výše v kapitole 5.5. výsledky výzkumu.

Nejprve se zaměříme na předpoklad, kdy jsme předpokládali, že pregraduální příprava respondentů do praxe nebyla dostačující. Tento předpoklad jsme pomocí odpovědí od všech třech respondentů potvrdili. První respondentka hovořila o málu praxe pro studenty učitelství druhého stupně. Až se dostanou studenti v posledních ročnících na praxi na základní školu teprve zjistí, zda tato profese je pro ně vhodná. O této problematice píše Vítěčková (2018), kdy za viníky nepřipravenosti absolventů pedagogických fakult se označují nedostatečné prostory pro praxi. Tato kritika stále zaznívá z řad nejenom začínajících učitelů, ale i studentů, a poté zaměstnavatelů. Na tuto problematiku dále navazuje respondentka číslo dvě, která popisovala, že studium na vysoké škole bylo zaměřeno více na teorii. To potvrdila ve své knize Vítěčková (2018), která uvádí, že poznatky jsou předávány prostřednictvím definic, teorií bez vztahu ke školním praxím a vlastním zkušenostem. Často získávají znalosti, které student učitelství není schopen využít pro svou praxi. Třetí respondentka doplnila, že ji vysoká škola do praxe nepřipravila, jen díky svému rodiči měla alespoň nějakou představu o své profesi. Respondentka dodala, že pokud by bylo více praxí, absolvent by nemusel být tolik přehlacen teorií a překvapen praxí. S tímto výrokem souhlasí i Vítěčková (2018), která píše, že studenti učitelství by mohli vnímat praxi jako prevenci před šokem z reality. Poněkud odlišný názor v nedostatečnosti praxe vnímá Pišová (2005), jejíž názor je, že navýšení praxí problém nepřipravenosti neřeší. Podle Pišové je důležité využít vhodně intervence a strategie profesního učení a také zavádět nové pojmy jako je profesní vědění učitele. Podle MŠMT (2017) je podíl praxí garantován pro učitelské obory druhého stupně základní školy pouze

8 % praxe v celostním poměru. V jiných zemích jako jsou například Finsko, Nizozemsko je podíl praxe celkového studia mezi 20–40 %.

První výzkumná otázka se zaměřovala na to, jak fungoval proces uvádění respondentů jako začínajících učitelů na druhém stupni základní školy. Naše otázky směřovaly především na adaptační období, na plán a na působení uvádějícího učitele na učitele novice. V adaptačním období byl ke každému respondentovi přiřazen od vedení školy uvádějící učitel. Dle šetření Vítečkové (2018) byl pouze v 48,6 % případů přidělen uvádějící učitel k začínajícímu učiteli na druhém stupni základní školy. Ve zbytku, tedy 51,4 % uvádějícího učitele neměli. V námi realizovaném šetření jsme zjistili, že v této fázi proces uvádění začínajících učitelů skončil. Začínající učitelé nebyli seznámeni s adaptačním plánem, neproběhla spolupráce na plánu profesního rozvoje. Uvádějící učitel neposkytoval možnost hospitací, hospitačních pohovorů, ani nedával začínajícímu učiteli zpětnou vazbu na jeho výuku. Na základě šetření autorů Záleská, Juhaňák, Trnková a Šmahelová (2019) uvádějí, že na základních školách nebyl vytvořen adaptační plán až v 63,8 %. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO, 2018) vypracoval návod tedy adaptační plán, jak by měla vypadat spolupráce uvádějícího a začínajícího učitele. SYPO (2018) rozdělil adaptační období na tři části, z něhož druhé zvané realizační považuje za nejdůležitější v procesu uvádění učitele. SYPO (2018) popisuje, že by mělo docházet mezi uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem k spolupráci, reflexi i sebereflexi. V třetím období adaptace zvaném reflektivní by uvádějící učitel měl zhodnotit začínajícího učitele a spolu vyhodnotit plán profesního rozvoje. Jak je výše uvedené, tyto činnosti mezi uvádějícím a začínajícím učitelem z pohledů respondentů nebyly provedeny. V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je uvedeno, že uvádějící učitel podporuje učitele v adaptačním období v jeho profesním rozvoji a to tím, že mu bude pravidelně hodnotit pedagogickou činnost, metodicky vést a seznamovat s provozem školy a její dokumentací. Naši výzkumnou otázku doplňuje výzkum od autorek Píšová a Hanušová (2016), kdy zjistily, že nejvíce jsou ohroženi učitelé drop-outem a poukazují na důvody jako jsou chybějící spolupráce, nedostatek podpory, absence či nedostatečný mentoring a málo příležitostí k profesnímu rozvoji.

Na výše uvedené nám navazuje výzkumný předpoklad, kdy jsme předpokládali, že uvádějící učitel nepodpoří začínajícího učitele v jeho začátku kariéry. Tento předpoklad jsme u první a druhé respondentky zcela potvrdili. U třetí respondentky jsme tento výzkumný předpoklad potvrdili částečně. Respondentka číslo tři uvedla, že uvádějící učitel se snažil respondentku podpořit, ale z důvodů jiných aprobací ta pomoc byla pouze částečná. Uvádějící učitel třetí respondentku podpořil například při administrativě nebo při práci s náročnou

třídou. Jak uvádí § 29a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, přihlédne ředitel při výběru uvádějícího učitele k charakteru předmětů, které uvádějící učitel vyučuje, a k charakteru předmětů učitele v adaptačním období. Jak jsme výše popsali, respondenti jako začínající učitelé nebyli podpořeni v jejich adaptačním obdobím. Ani jeden uvádějící učitel sám od sebe nepřišel za učitelem novicem, nesnažil se udělit rady, vést hospitace nebo dát zpětnou vazbu. Další možností výzkumného šetření by mohlo být zaměření se na uvádějící učitele – z jakého důvodu neposkytovali podporu nebo zda by nepotřebovali sami podporu například ve snížení úvazku, školení či jiné podpory od vedení. Podle Evropské komise (2023) nepočítá právní předpis se zvýhodněním uvádějícího učitele a je na rozhodnutí ředitele školy, zdali uvádějícího učitele ocení.

Za důležité považujeme upozornit na výsledky druhé výzkumné otázky, ta zněla, s jakými problémy se nejčastěji setkávají začínající učitelé na druhém stupni základní školy. Respondenti uvedli následující problémy – komunikace s rodiči, orientace, time management, práce s asistentem pedagoga, autorita, inkluze, administrativa, třídnictví, práce s ukrajinským žákem a časově náročné činnosti mimo vyučování. Z výzkumu nám plyne, že nejvíce pomoci by potřebovali a stále potřebují začínající učitelé s administrativou. Učitelé novici měli problém především s vyplňováním katalogových listů, třídních knih, vyplňováním individuálních vzdělávacích plánů, dotazníků do speciálně-pedagogických poraden. Dotazníky byly vyplňovány, i když žáka dostatečně neznali. Administrativa podle respondentů ubírá mnoho času a sil, které by využili jinak. Na základě šetření od Vítečkové (2018) vidí začínající učitelé jako nejproblematičtější oblast práci s administrativní dokumentací. Jako další problematrická oblast byla identifikace učebních stylů žáků. Tuto oblast v našem výzkumu respondenti nesdělili. Třetí oblastí podle Vítečkové (2018) je vytvoření respektu a udržení pozornosti žáků. Tento problém uvedli dva respondenti až na předposlední místo, třetí respondentka tento problém neuvédla. Pro začínající učitele bylo problematické udržení pozornosti a autority z důvodu mladistvého věku, kdy měli pocit, že žáci na druhém stupni základní školy si více k nim dovolí. Po nastolení a dodržování pravidel u žáků nebyla autorita u začínajících učitelů větším problémem.

Další problémovou oblastí pro začínající učitele, která nám z šetření vyšla, je komunikace s rodiči. Z našeho výzkumu vyplývá, že začínající učitelé se setkali s nepodporujícími a náročnými rodiči. Komunikace s některými rodiči byla složitá, buď neodpovídali nebo vyžadovali okamžitou reakci. Někteří rodiče se snažili začínajícímu učiteli zneprůjemnit začátek profese kvůli pochybám o kompetentnosti. Stížnosti zacházeli až ke školní inspekci a na ministerstvo. Z takových důvodů může docházet k drop-outu. Drop-out

analyzují autorky Pišová, Hanušová (2016), kdy k odchodu učitelů může vést nedostatek profesního uznání a respektu. Začínající učitel potřebuje podporu nejenom od vedení, kolegů, ale i od rodičů. Dle autora Čapka (2013) mohou rodiče žáků přispět k úspěchu tím, že spolupracují, vytváří důvěru a podporují toleranci.

Další oblast problémů pro začínající učitele nám z šetření vyšel time management. Pro učitele novice je organizace dne stále těžko zvladatelná. Upozorňují na skutečnost, že jim práce nekončí o půl druhé odpoledne, ale mnohdy pracují až do večerních hodin. Mají potíže oddělit profesní a rodinný život. Hovoříme i o pozdních příchodech do hodin, kdy přestávka trvá většinou deset minut. Za tu dobu je pro začínajícího učitele náročné až nemožné vše stihnout – odpovědět žákům, kolegům, dozor, nachystat se na další hodinu, dojít do další budovy. Po skončení vyučování dělají opravy, přípravy na další den, kopírování, korespondence, administrativa a jiné činnosti, které trvají mnohdy až do večerních hodin.

Z výzkumu uvádíme další problematickou oblast pro začínající učitele a tou je inkluze. Tento problém je nejenom pro začínající učitele náročný. Učitelé novici popisují problematiku v rozdělení vyučovací hodiny pro slabší, nadané a ostatní žáky. Věnovat se všem, vytvářet další materiály, zapamatovat si všechny žáky s podpurným opatřením je obtížné. Dále je náročné zapamatovat si, u kterého žáka je preferované ústní zkoušení nebo povolený fonetický přepis. Z výzkumu vychází, že mnohdy jsou ostatní žáci upozaděni, více se učitel musí věnovat slabším žákům. K inkluzi patří vyplňování individuálních vzdělávacích plánů, do kterých začínající učitelé nevědí, co mají vepsat. Podle výzkumu od SYPO (2018) byla oblast, ve které začínající učitelé potřebovali nejvíce podpory, právě uvedená práce se žáky s SVP (speciálně vzdělávacími potřebami) na čtvrtém místě.

Po inkluzi patří mezi problémové oblasti začínajícího učitele třídnictví. Z výsledků výzkumu od autorů Záleská, Juhaňák, Trnková a Šmahelová (2019) jsou častěji začínající učitelé pověřeni funkcí třídnictví s více jak jedním rokem praxe. Respondenti z našeho výzkumu uvedli, že po nastoupení do profese ihned od září dostali třídnictví, které bylo pro ně velmi obtížné. Obzvláště vysilující je, když začínající učitel dostane na začátku problémovou třídu. S třídnictvím se pojí zdlouhavá administrativa, vyplňování individuálních vzdělávacích plánů, dotazníků, korespondence s rodiči, rozdělování pomůcek, vedení třídních schůzek a třídních hodin. Třídní učitel musí také naplánovat adaptačních kurzy, exkurze, výlety, k tomu patří vedení třídního fondu a jiných financí. To vše i více musí začínající učitel zvládnout jako třídní učitel. Autorka Podlahová (2004) doplňuje, že by bylo ideální, kdyby začínající učitel měl možnost mít několik let zácviku k pozorování dobrých třídních učitelů a

k vytvářením představy o své budoucí funkci. Autorka dodává, že funkci třídního učitele by měl zastávat zkušený pedagog, což jak víme, začínající učitel není.

K další problémové oblasti zařazujeme práci s asistentem pedagoga. Z našeho výzkumu nám vychází, že pro učitele novice je důležitá komunikace s asistentem, tedy možnost na všem se domluvit. Jak ale začínající učitelé uvádí, není tomu tak vždy a záleží především na osobě, která povolání asistenta pedagoga vykonává. Ve třídě se najdou asistenti, kteří si v hodinách nevšímají žáků a dělají něco jiného. Nebo asistent pedagoga netuší, jak se žáky komunikovat, jak žákům a učitelům může pomoci. Ve výzkumu respondent uvedl, že se najde se i asistent, který zájem o pomoc neprojevuje.

Materiální vybavení základních škol stále patří do problematiky začínajících učitelů. Dle našeho šetření bylo zjištěno, že stále existují základní školy bez důležitého vybavení jako jsou dataprojektory, interaktivní tabule, jazykové učebny, tablety, málo počítačů v PC učebně a další pomůcky pro výuku. Tato chybějící vybavení ztížila začátek učitelům novicům. Naopak lepší vybavení by pomohlo nejenom začínajícím učitelům vést kvalitnější výuku. Mladí učitelé jsou mnohem zvyklejší na moderní technologii, kterou by při své výuce využili rádi. Na druhou stranu se základní školy snaží jít s dobou a modernizovat učebny. Na tuto oblast problematiky poukazují autorky Píšová, Hanušová (2016), kdy nedostatečné vybavení školy je jednou z příčin drop-outu, tedy odchodu učitelů.

Diskuzi k výsledkům z výzkumu uzavíráme posledním problémem začínajících učitelů, a to jsou časově náročné činnosti mimo vyučování. Pokud shrneme výsledky, může začínající učitel činnostmi mimo výuku (dozory, doučování, třídní schůzky, opravy a přípravy) strávit až 21 hodin týdně. Pokud k tomu připočteme 22 hodin plného úvazku, které učitel musí odučit týdně a další administrativu, dochází k tomu, že začínající učitel pracuje více jak 43 hodin týdně.

Tak jako popisuje Urbánek (2005) problematiku vzdělání pro budoucí učitele, měly by se vysoké školy zaměřit již na výběr uchazečů, tedy na přijímací řízení na vysoké školy, přesněji na osobní předpoklady, motivaci uchazečů. Mohlo by to pomoci, aby budoucí studenti byli vybíráni pečlivěji pro učitelskou profesi. Dále podle našeho výzkumu by začínající učitelé uvítali více praxí během studia, a to již od začátku bakalářského studia. Předměty by měly být orientované více na budoucí profesi například na administrativu, jak vyplnit dotazníky, IVP, třídní knihy, jak vypracovat tematické plány a na zpracování příprav do hodin. Začínající učitelé by rádi také uvítali vzdělávání v oblasti komunikace s rodiči, vedení třídních schůzek a práce s asistentem pedagoga.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem „Problematika začínajících učitelů na druhém stupni základní školy“ si kladla za cíl popsat a prozkoumat současný stav problémů začínajících učitelů. Zjišťovali jsme, jak funguje proces uvádění začínajícího učitele do praxe na druhém stupni základní školy. Předpokládali jsme, že pregraduální příprava respondentů do praxe nebyla pro začínající učitele dostačující. Dále jsme předpokládali, že uvádějící učitel dostatečně nepodpoří začínajícího učitele v jeho začátku kariéry.

V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali pojmem učitel, jeho připravenosti a profesní dráhou. Další části byly zaměřeny na charakteristiku začínajícího učitele, proces uvádění a problémy začínajícího učitele. V praktické části diplomové práce jsme uvedli problematiku metodologie výzkumu. Popsali jsme cíl, výzkumné otázky, respondenty, a poté jsme analyzovali a prodiskutovali data získána z polostrukturovaného interview. Výsledek výzkumu k pregraduální přípravě respondentů je takový, že respondenti jako začínající učitelé nebyli dostatečně připraveni k výkonu profese. Chyběla jim především praxe, praktické znalosti. Především jsme došli k závěru, který zní, že začínající učitelé nejsou profesně podpořeni uvádějícími učiteli v začátku jejich kariéry. Z výzkumné otázky „*Jak fungoval proces uvádění začínajícího učitele na druhém stupni základní školy?*“ jsme došli k zjištění, že v adaptačním období byl pouze přiřazen uvádějící učitel k začínajícímu učiteli. Uvádějící učitel nepodpořil začínajícího učitele v profesním rozvoji, neposkytoval hospitace, reflexi. Společně se nepodíleli na adaptačním plánu. Začínající učitelé se museli spolehnout na sebe.

Z druhé výzkumné otázky „*S jakými problémy se nejčastěji setkávají začínající učitelé na druhém stupni základní školy?*“ jsme zjistili následující problémy – administrativa, time management, komunikace s rodiči, inkluze, třídnicí, práce s asistentem pedagoga a autorita. Jako časově nejnáročnější přímé a nepřímé pedagogické činnosti začínajících učitelů byly zjištěny – přípravy na vyučování, opravy, dohledy, třídní schůzky, porady, doučování, které se v souhrnu za týden vyšplhaly až na 21 hodin.

Diplomová práce se může uplatnit jako příručka pro začínající učitele, jaké problémy mohou učitele novice potkat, aby nemusel prožít velký „šok“ s realitou. Tento výzkum může být vhodný i pro uvádějící učitele či vedení školy, aby poznali a pochopili, jaké potíže začínající učitel má, a jak se vyhnout odchodu kvalifikovaného odborníka.

Závěrem bych ráda shrnula, že výsledky z výzkumu nenacházím vyčerpávající, naopak mohou vést k dalším výzkumům v oblasti začínajícího učitele nebo posloužit jako vstupní informace. Začínající učitel je symbolem něčeho nového, nezkušeného. Proto ho správně podpořme a inspirujme, ať může být dobrým vzorem pro své žáky.

Resumé

Diplomová práce s názvem „Problematika začínajících učitelů na druhém stupni základní školy“ pojednává o začátku profesní kariéry učitelů. Popisuje současný stav problémů pro učitele novice, jestli jsou učitelé novici připraveni k výkonu povolání. Práce zjišťuje, jak funguje proces uvádění začínajícího učitele, jeho adaptační období a plán. Zabývá se profesní podporou začínajícího učitele od uvádějícího učitele. Především popisuje hlavní a aktuální problémy při výkonu profese začínajícího učitele.

Výzkum, který se opíral o teoretické znalosti, přinesl pomocí polostrukturované interview mnoho poznatků. Bylo zjištěno, že začínající učitel není profesně podpořen od uvádějícího učitele. Uvádějící učitel se nepodílel na profesní rozvoji, plánu, hospitací, zpětných vazeb začínajícímu učitelu. Dále popisujeme podrobně hlavní problémy začínajících učitelů, jako jsou administrativa, time management, komunikace s rodiči, inkluze, třídnictví, práce s asistentem pedagoga a pro některé autorita. Podle závěrů bylo prozkoumáno, že začínající učitelé si myslí, že nebyli dobře připraveni v pregraduálním studiu na výkon svého povolání.

Diplomová práce přinesla aktuální poznatky a zkušenosti začínajících učitelů na druhém stupni základní školy. Poznatky vedou k hlubšímu prozkoumání konkrétních problémů noviců v praxi. Výsledky z výzkumného šetření nejsou vyčerpávající, ale mohou posloužit jako vstupní informace pro další výzkum nebo pro začínající učitele při vstupu do nového zaměstnání.

Summary

The diploma thesis called „Problems of a beginning teacher at lower-secondary school” deals with the beginning of professional career the teachers. It describes current problems for novice teacher if the teacher is prepared for occupational performance. The thesis looks into the process of introducing the beginning teacher, a period of adaptation and adaptation plan. It deals with the professional support for the beginning teacher from mentor teacher. Primarily it describes the main and current problems of the beginning teacher.

The research, which was based on theoretical knowledge, brought with the help of interview many findings. It was discovered that the beginning teacher has no professional support from mentor teacher. The mentor is not a part of the professional development. The mentor does not give feedback or is not attend as an auditor to the novice teacher. The thesis also describes the mainly problems of the beginning teacher, such as administration, time management, communication with parents, inclusion, form teacher, work with teacher assistant and for someone authority. It was examined that the beginning teacher thinks that the preparation for teaching at university was not good.

The diploma thesis brought current knowledge and experiences of novice teacher at lower-secondary school. The knowledge leads to deeply examination of concrete problems the novice teacher in practise. Finally, the results from the research are not exhaustive but the results can help as input for further research or for novice teacher at the very professional beginning.

SEZNAM LITERATURY

1. ČAPEK, R. (2013). Učitel a rodič. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1
2. FULER, F. BOWN, O. (1975). Becoming a teacher. Teacher education. 74th yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II, (s. 25-52). Chicago: University of Chicago Press
3. HANUŠOVÁ, S., PÍŠOVÁ, M., KOHOUTEK, T. et al. (2017). Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.
4. HENDL, J. (2005). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
5. CHUDÝ, Š., NEUMEISTER, P. (2014). Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. st. ZŠ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-250-5.
6. JOHNSON, S. M., BERG, J. H., & DONALDSON, M. L. (2005). Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention. Boston: Harvard Graduate School of Education, Project on the Next Generation of Teachers.
7. JUKLOVÁ, K. (2013). Začínající učitel z pohledu profesního vývoje. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
8. KEMMIS, S. HEIKKINEN, H., FRANSSON, G., ASPFORS, J., GROVES, Ch. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self development. Teaching and Teacher Education 43, 154-164.
9. MŠMT (2015). Analýza výsledků mimořádného šetření k dopadům novely zákona o pedagogických pracovnících. Praha: MŠMT
10. MŠMT (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: MŠMT. 978-80-87601-47-1
11. NIDV. Kolektiv autorů. Začínající učitel. 2019. ISBN 978-80-7578-012-6
12. OBST, O. Kázeň ve výuce. In: Školní didaktika. Vyd. 1. KALHOUS, Zdeněk. Praha: Portál, 2002, s. 386-402. ISBN 80-717-8253-X.
13. PÍŠOVÁ, M. (2005). Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In J. Prokop & M. Rybičková (Eds.), Proměny pedagogiky. Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS (s. 300–307). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
14. PÍŠOVÁ, M. DUSCHINKSÁ, K. (2011). Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Univerzita Karlova Praha: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-518-8

15. PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. Přehledová studie. *Pedagogika*, roč. 66, č.4, s. 386-407.
16. PODLAHOVÁ, L. (2004). První kroky učitele. Triton. 80-7254-474-8.
17. PRŮCHA, J. (2002). Učitel – současné poznatky o profesi. Portál. 80-7178-621-7
18. PRŮCHA, J. (1997). Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
19. STRAUUS, A., CORBINOVA, J. (1999). Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Albert: Boskovice. ISBN 80-85834-60.X
20. ŠIMONÍK, O. (1994). Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.
21. ŠNEBERGER, V. (2012). Co je mentoring a jeho zavádění na škole. Příručka. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-331-4.
22. ŠVEC, V. (1999). Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.
23. URBÁNEK, P. (2005). Vybrané problémy učitelské profese. Technická univerzita Liberec. ISBN: 80-7083-942-2
24. VAŠUTOVÁ, J. (2007). Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2
25. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (2012). Pedagogika pro učitele. 2. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-7518-0
26. VÍTEČKOVÁ, M. (2018). Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7.
27. ZÁLESKÁ, K., JUHÁNEK, L., TRNKOVÁ, K., ŠMAHELOVÁ, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, roč. 29, č.2, s. 149–171.
28. ZÁKON č. 563/2004 Sb. - Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Elektronické zdroje

1. Evropská komise. Pracovní podmínky učitelů v předškolním a školním vzdělávání. Eurydice [online]. 2023, [cit. 01.04.2023]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/pracovni-podminky-ucitelu-v-predskolnim-skolnim>
2. KOZDAS, M. Podpora začínajících učitelů 1. Zapojme všechny [online]. 2021, [cit. 02.01.2023]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/podpora-zacinajicich-ucitelu1#:~:text=P%C5%99i%20adaptaci%20za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%ADch%20u%C4%8Ditel%C5%AF%20se,u%C4%8Ditele%20do%20praxe%20dan%C3%A9%20%C5%A1koly.>
3. MŠMT. Začínající učitelé se vidí za katedrami i za pět let. [online]. 2022, [cit. 09.01.2023] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/zacinajici-ucitele-se-vidi-za-katedrami-i-za-pet-let>
4. MŠMT. Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. [online]. 2017, [cit. 31.03.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim-1>
5. MŠMT. Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti, verze 2. [online]. 2019, [cit. 03.04.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/pracovni-doba-pedagogickych-pracovniku-a-rozsah-prime>
6. Národní pedagogický institut České republiky. Jak pracovat s asistentem pedagoga – pro začínající učitele a management školy. 2020. [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2082-jak-pracovat-s-asistentem-pedagoga-pro-zacinajici-ucitele-a-management-skoly>

7. RVP. Motivace budoucích učitelů při výběru učitelského povolání. [online]. 2019, [cit. 17.01.2023] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22059/motivace-budoucich-ucitelu-pri-vyberu-ucitelskeho-povolani.html>
8. RVP. Začínající učitel a asistent pedagoga. [online]. 2018, [cit. 05.04.2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21913/zacinajici-ucitel-a-asistent-pedagoga.html>
9. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele. [online]. 2018, [cit. 18.01.2023]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/15-aktuality/tiskove-zpravy/119-tiskova-zprava-petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele.html>
10. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele. [online]. 2018, [cit. 21.03.2023]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/UU_prirucka.pdf
11. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Adaptační období začínajícího učitele z pohledu začínajícího učitele. [online]. 2018, [cit. 21.01.2023]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/ZU_prirucka.pdf
12. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Newsletter *SYPO*. Číslo 3, ročník I., prosinec 2018. NPI ČR [online]. 2018, [cit. 06.01.2023]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/newsletter_sypo_prosinec_2018.pdf
13. Škola můj projekt. Mentoring školy aktivizuje. [online]. 2018. [cit. 18.01.2023]. Dostupné z: <https://skolamujprojekt.cz/portfolio/mentoring-ucitele-aktivizuje/>
14. Učitel na živo. 5 priorit pro novelu zákona o pedagogických pracovnících. [online]. 2022, [cit. 08.01.2023]. Dostupné z: [9.https://www.ucitelnazivo.cz/blog/5-priorit-pro-novelu-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich](https://www.ucitelnazivo.cz/blog/5-priorit-pro-novelu-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha číslo 1: Struktura rozhovoru

Příloha číslo 2: Ukázka rozhovoru

Příloha číslo 1

Struktura rozhovoru

A) Osobní informace, studium

- rodinné zázemí, odkud respondent pochází,
- studium, důvody k výběru studia
- průběh studia, připravenost k výkonu profese

Návodné otázky:

- Odkud pocházíte? Žijete sám/a, s partnerem?
- Jakou školu, s jakým zaměřením jste studoval/a? Proč jste si vybral/a právě toto studium? Co vás k tomu motivovalo?
- Jak na studium vzpomínáte? Jaké máte zkušenosti?
- Cítil/a jste v průběhu studia připravenost na výkon svého povolání?
- Myslíte si, že vysoké školy dobře připravují budoucí učitele pro výkon svého povolání? Vidíte i nějaké nedostatky? Pokud ano, jaké?

B) Uvádění do praxe

- charakteristika základní školy, předměty, odučené roky
- pozitivita a negativita školy
- přijetí do kolektivu, vztahy
- výběr základní školy

Návodné otázky:

- Pokuste se základní školu charakterizovat. Na jaké základní škole učíte? Jaké předměty vyučujete? Kolik let máte praxe ve školství?
- Jaká pozitiva vidíte ve škole, na níž působíte?
- Vyjmenujete i negativní stránky základní školy? Pokud ano, jaké?
- Jaké jsou podle vás vztahy v učitelském sboru?
- Jste rád/a, že jste si zvolil tuto základní školu? Změnil/a byste na ní něco?
- Jak hodnotíte materiální vybavení školy?

C) Uvádějící učitel

- podpora od vedení školy
- adaptační období
- uvádějící učitel, mentor a jeho role
- činnosti uvádějícího učitele

Návodné otázky:

- Jakou podporu jste vnímal/a od vedení jako začínající učitel?
- Setkal/a jste se s pojmem adaptační období? Byl u vás na začátku profese vytvořen adaptační plán?
- Myslíte si, že je nutné, aby byl uvádějící učitel přiřazen k začínajícímu učiteli?
- Zkuste vyjmenovat, s jakými činnostmi by vám měl uvádějící učitel pomáhat.
- Byl k vám přiřazen uvádějící učitel?
- Pokud ano, dále budou kladeny otázky:
 - o Pokuste se uvádějícího učitele charakterizovat
 - o S jakými činnostmi vám uvádějící učitel pomohl?
 - o S čím jste v reálu nejvíce potřeboval/a pomoci?
 - o Realizoval s vámi uvádějící učitel hospitaci? Poskytoval vám zpětnou vazbu?
- Pokud ne, dále budou kladeny otázky:
 - o S čím jste na začátku své kariéry potřeboval/a pomoci?
 - o Pomohl vám někdo zodpovědět vaše otázky?
 - o Chtěli byste něco změnit jako začínající učitel?

C) Problémy v praxi

- chování žáků, potýkání s kázeňskými problémy
- vztahy mezi žákem, učitelem a rodičem
- práce s asistentem pedagoga
- největší zátěž při začátku své kariéry

Návodné otázky:

- Jaké byly představy o chování žáků? Byly vaše představy naplněny?
- Potýkal/a jste se jako začínající učitel s kázeňskými problémy? Pokud ano, s jakými?
- Pracujete s asistentem pedagoga? Pokud ano, popište problematiku s ním spojenou na začátku své kariéry.
- Jaké záležitosti při začátku byli pro vás ve škole nejvíce zatěžující? (administrativa, třídnictví, čas, ...) Jaké jsou nyní?
- Existují další záležitosti ve škole, které vám dělaly jako začínajícímu učiteli potíže? Pokud ano, pokuste se o jejich vyjmenování.
- Jaké typy činností vykonáváte ve škole, kromě vyučování?
- Co vám nejvíce ubírá času?

Příloha číslo 2

Ukázka rozhovoru

Přesunuli bychom se na další část. Budeme se bavit o tvém začátku učitelství, a to na téma uvádějící učitel. Byl ti přiřazen začínající učitel?

Ano, byl mi přiřazen. Ovšem jsem měla asi nevýhodu, když jsem nastupovala do práce jako naivní 24. letá holka, že mi všichni pomůžou. Ale tak se stalo, že můj uvádějící učitel byl ze sorty učitelů, kteří razili heslo nám taky nikdo nepomohl a každý, až si pomůže sám. Ale myslím si, že tato zkušenost byla přínosem. Dospěla jsem prozřela, ale zároveň říkám, když můžu, tak pomůžu.

Zkus tedy charakterizovat svého uvádějící učitele.

Ze začátku byl uvádějící učitel spíše podporou v kolektivu, to znamená, že mě opravdu seznámil s celým školním kolektivem, vysvětlil mi důležitost vztahu na pracovišti s panem školním a kuchařkami. To teda bylo v pořádku. Ale v profesní mi už nepomáhal, nechával mě v tom spíš tak plácet.