UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra antropologie a zdravovědy

Diplomová práce

Bc. Svatava Kubjátová

Učitelství výchovy ke zdraví pro 2. stupeň základních škol maior

Učitelství matematiky pro 2. stupeň základních škol minor

Pedagogické zázemí začínajících učitelů ZŠ ve Zlínském kraji

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Jan Wossala, Ph.D.

Děkuji Mgr. Janu Wossalovi, Ph.D. a Mgr. Petru Zemánkovi, Ph.D. za odborné vedení, užitečné rady a poskytování zajímavých podkladů při psaní diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Pedagogické zázemí začínajících učitelů ZŠ ve Zlínském kraji“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním diplomové práce ke studijním účelům.

V Olomouci dne 6. 12. 2022 Podpis .....

OBSAH

OBSAH **4**

ÚVOD **6**

TEORETICKÁ ČÁST **7**

1 CÍL PRÁCE **8**

2 TEORETICKÉ POZNATKY **9**

2.1 Vymezení profese učitele 9

2.1.1 Typologie učitele 10

2.1.2 Autorita učitele 11

2.1.3 Třídní učitel 11

2.2 Začínající učitel 12

2.2.1 Volba učitelské profese 13

2.2.2 Profesní dráha a vývoj učitele 14

2.2.3 Nástupní podmínky 16

2.2.4 Problémy začínajícího učitele 16

2.2.5 Role uvádějícího učitele 20

2.2.6 Očekávání versus realita 23

2.3 Pregraduální příprava učitelů 23

2.4 Náplň práce učitelů 25

2.5 Charakteristika základního školství 26

2.5.1 Platové podmínky 26

2.5.2 Stav materiálního vybavení školy 27

2.5.3 Sociální prostředí školy 27

VÝZKUMNÁ ČÁST **31**

3 METODIKA PRÁCE **32**

3.1 Metodika výzkumu 32

3.1.1 Teoreticko-praktická příprava 32

3.1.2 Výzkumné problémy 32

3.1.3 Charakteristika výzkumného souboru 33

3.1.4 Použitá metoda 34

3.1.5 Organizace výzkumu 35

4 Výsledky **36**

4.1 Vyhodnocení výzkumu 37

5 Diskuze 53

ZÁVĚR 56

SOUHRN 58

SUMMARY 59

REFERENČNÍ SEZNAM 60

Seznam použitých symbolů a zkratek 64

Seznam obrázků 64

Seznam tabulek 64

PŘÍLOHY 65

ÚVOD

Začínající učitelé přicházejí do pedagogické praxe s různými představami a očekáváními. Tyto představy a očekávání se s realitou mnohdy rozcházejí, někdy natolik, že se někteří mladí učitelé rozhodnou ze školství odejít. „Střet s realitou“ jsem při nástupu do zaměstnání prožila také, a proto jsem se rozhodla, že budu psát diplomovou práci na téma *Pedagogické zázemí začínajících učitelů na základních školách ve Zlínském kraji.*

Pojem pedagogické zázemí popisuje, jaké pracovní prostředí, materiální a technické vybavení a také sociální zázemí je učiteli v začátcích jeho učitelské praxe poskytnuto. Dále také to, jakým způsobem probíhal nástup učitele do zaměstnání, jaké byly jeho nástupní podmínky, jaká byla jeho zkušenost s uvádějícím učitelem a zda se s touto funkcí ve škole vůbec setkal.

Každý učitel se musí vypořádat s řadou překážek. Na začínajícího učitele jsou kladeny stejné nároky jako na zkušeného pedagoga, a tak může profesní start pro absolventa představovat jistou výzvu. První měsíce a roky jsou klíčové a může se od nich odvíjet podoba následné učitelské kariéry. Proto je velmi důležité, jaký začátek ve školství učitel prožije a zda je mu poskytnuta náležitá podpora. Tento fakt potvrzuje i Šimoník (1995), který tvrdí, že to, jakým způsobem proběhne adaptace začínajícího učitele, může ovlivnit jeho budoucí působení ve škole.

Práce bude uspořádaná do pěti kapitol. V první kapitole bude vymezen cíl práce a budou vytyčeny výzkumné otázky. Ve druhé kapitole, která bude obsahovat teoretické poznatky, budou objasněny pojmy týkající se profese učitele a začínajícího učitele. Dále se budeme zabývat pregraduální přípravou učitelů, charakteristikou základního školství, náplní práce učitelů a také adaptačním obdobím. Třetí kapitola bude obsahovat metodiku práce. Výzkum bude realizován mezi začínajícími učiteli na základních školách ve Zlínském kraji a bude kvalitativního charakteru, s účastníky povedeme polostrukturovaný rozhovor. Ve třetí kapitole také stanovíme jednotlivé výzkumné otázky. Ve čtvrté kapitole budou vyhodnoceny výsledky kvalitativního výzkumu, v páté kapitole se budeme věnovat diskusi k výsledkům výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CÍL PRÁCE

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit pomocí kvalitativní metody a formou polostrukturovaného rozhovoru, jaké je pedagogické zázemí začínajících učitelů na základních školách ve Zlínském kraji. Bližší popis metody je uveden v kapitole 3.1.4.

Pedagogické zázemí na základních školách ve Zlínském kraji bude hodnoceno z pohledu začínajících učitelů. Popsány budou nástupní podmínky do pedagogického procesu, pozornost bude věnována také míře podpory jak od vedení školy, tak od kolegů. Zároveň zjišťuji, jakou roli při nástupu do pedagogické praxe hraje uvádějící učitel a jakým způsobem probíhala adaptace, pokud uvádějící učitel nebyl začínajícímu učiteli přiřazen. Popsáno bude, jak hodnotí začínající učitelé technické a materiální vybavení školy. Cílem práce je také zjistit, s jakými konkrétními problémy se učitelé na začátku své pedagogické kariéry potýkají.

Diplomová práce by měla odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jaké zkušenosti mají začínající učitelé s funkcí uvádějícího učitele?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jaká je zkušenost začínajících učitelů s nástupními podmínkami školy?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jak začínající učitelé popisují profesní vztahy?
- **Výzkumná otázka č. 4:** Jaké konkrétní problémy zažívají začínající učitelé?
- **Výzkumná otázka č. 5:** Jaké zkušenosti mají začínající učitelé s možnostmi využití technického vybavení školy?

Práce by měla nastínit, jak probíhá nástup začínajícího učitele do praxe, a poukázat na to, že okolnosti začátku pedagogické kariéry mohou do budoucna zásadně ovlivnit profesní život učitele.

2 TEORETICKÉ POZNATKY

V této kapitole se práce zaměřuje na teoretickou část dané problematiky. Uvedeny jsou definice základních pojmů, které jsou spjaty s profesí učitele. Vymezeno je, kdo je chápán jako začínající učitel, popsána je pregraduální příprava pedagogů a náplň práce učitele, rovněž je charakterizováno základní školství. Obsaženy jsou také poznatky o typologii učitele, volbě učitelské profese, profesní dráze a vývoji osobnosti učitele, nástupních podmínkách, problémech začínajícího učitele a roli uvádějícího učitele. Neopomenuty jsou údaje o platových podmínkách či stavu materiálního vybavení školy.

2.1 Vymezení profese učitele

„Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých. Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – dětí a mládeže“ (VALIŠOVÁ, 2011, s. 15).

Těžko si lze představit výchovu a vzdělávání bez učitele. I přesto, že je role učitele klíčovou součástí vzdělávacího systému, tak její přesné vymezení je možné v pedagogické literatuře nalézt jen velmi obtížně. Důvodem může být to, že pojem učitel je ve společnosti natolik známý, že už jej není nutné více vysvětlovat. Jedna z mála definic učitele je uvedena v Pedagogickém slovníku a zní: *„Učitel – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“* (PRŮCHA, a kol., 2001, s. 261). Dle Průchy (2002) řadíme profesi učitele mezi nejstarší povolání v kulturní historii lidstva.

Učitelé bývají velmi často nazýváni pedagogickými pracovníky, což podle Průchy (2002) není přesné. *„Učitelé jsou součástí širší skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“, vedle jiných profesionálů této skupiny“* (PRŮCHA, 2002, s. 18).

Holeček (2014) popsal požadavky na profesi učitele. Učitel musí *vychovávat,* což znamená, že se podílí na tvorbě charakteru žáka, formuje jeho osobnost, spoluutváří hodnoty, zájmy, temperament. Takový člověk by měl znát velmi dobře psychiku žáka a umět využívat pedagogicko-psychologické vědomosti. Druhý požadavek, který je kladen na učitele, je *vyučovat, vzdělávat.* Při tomto požadavku nestačí být jen odborníkem ve svém oboru, ale také je nutné být dobrým didaktikem a umět učivo žákům dobře vysvětlit. Při vyučování a vzdělávání dochází k utváření klíčových kompetencí, k řízení osvojování nabytých vědomostí, dovedností a návyků.

2.1.1 Typologie učitele

Typologie učitelů je konstruována podle několika různých hledisek. Typologie nemá za cíl učitele zařazovat či „škatulkovat“, jejím smyslem je popis a schematizování profese učitele k porozumění odlišnostem a shodnostem mezi učiteli. Typologie nám právě může pomoct nalézt nejlépe vyhovující model profilu osobnosti učitele (VAŠUTOVÁ, 2004).

Na základě Caselmannovy typologie rozlišujeme dva základní typy učitelů, a to z hlediska nasměřování k učitelské práci:

- *Logotrop* je učitel, který je orientován především na obsah svého předmětu a na svůj obor.
- *Paidotrop* je charakterizován větším zájmem o žáky. Spíše než na svůj předmět se orientuje na postoje žáků, jejich problémy, úspěchy apod. (HOLEČEK, 2014).

Typologii z hlediska stylu výchovy popsal na základě výzkumu K. Lewin a rozlišil tak tři výchovné styly:

- *autoritářský styl* – pedagog dětem převážně rozkazuje, nerespektuje potřeby a přání žáků, není empatický vůči dětem, neposkytuje dětem samostatnost a vlastní iniciativu, hrozí a trestá;
- *liberální styl* – učitel je zde spíše pasivní, není důsledný při kontrole požadavků, děti řídí málo nebo vůbec;
- *demokratický styl* – děti jsou informovány o cílech, učitel jde dětem příkladem a eliminuje princip trestů a zákazů, podporuje je v samostatnosti, iniciativě a kreativnosti, učitel podporuje potřeby dětí a jejich zájmy (ČÁP, 2001).

Dle Průchy (2002) je největší typologizace podle stupně a druhu školy, na které učitel pracuje. Popisuje však i jiné rozdělení, a to na tzv. „univerzalisty“, kteří vyučují všechny předměty daného stupně (velmi často se jedná o učitelé 1. stupně ZŠ), a na učitele, kteří se specializují na konkrétní vzdělávací obor (jedná se například o učitele cizích jazyků, matematiky, tělesné výchovy atd.).

2.1.2 Autorita učitele

Autorita učitele je jedním z předpokladů k tomu, aby učitel mohl být ve své práci úspěšný. Autorita učitele se dělí na tři základní skupiny, a to na:

- autoritu osobní, neboli přirozenou,
- autoritu funkcionální, neboli profesionální,
- autoritu poziční, neboli abstraktní či sekundární.

Dále se autorita učitele může dělit na formální a neformální. Aplikace těchto konkrétních typů autorit je velmi těžká, jelikož nekázeň žáků je spontánní a často nečekaná. Proto začínající učitel musí často reagovat bezprostředně (PODLAHOVÁ, 2002).

„Pro učitele by byla ideální autorita neformální, plynoucí z ovládání předmětu, míry pedagogických kompetencí učitele a z jeho vztahu k žákům“ (KYRIACOU, 1996, s. 99). U začínajícího učitele se dá předpokládat, že bude ovládat svůj předmět a bude mít pozitivní vztah k žákům. Pedagogická kompetence, kdy začínající učitel musí udržovat kázeň, tzn. mít autoritu, je u něj v počátečním stádiu a musí se na ní pracovat (KYRIACOU, 1996).

Vytváření autority učitele závisí na tom, zda učitel dokáže dát najevo, že ovládá svůj předmět a dokáže jej naučit. Dalším aspektem je také to, zda dokáže být dobrým manažerem, tzn., že jeho hodina má spád, že dokáže zapojit žáky do učební činnosti, a také zvládne vymezit pravidla chování ve výuce. Pokud dojde k negativnímu chování žáka, měl by učitel efektivně a spravedlivě situaci vyřešit. V neposlední řadě závisí budování učitelovy autority na tom, zda učitel dokáže vyjádřovat svůj status, tzn. že jedná jako ten, který má pravomoce řídit a rozhodovat (PODLAHOVÁ, 2002).

2.1.3 Třídní učitel

Dle Podlahové (2002) by měl funkci třídního učitele zastávat zralý člověk a pedagog se zkušenostmi, což nebývá u začínajících učitelů samozřejmostí. Třídní učitel je pro žáky důležitou osobou v prostředí školy, jelikož na něm závisí mimo jiné i to, jak budou žáci

na školní léta vzpomínat. Třídní učitel má hned několik funkcí, které musí zastávat. Je to například funkce ředitele třídy, kdy třídní učitel rozhoduje, plánuje a řídí jak celou třídu, tak jednotlivce. Další roli, kterou by měl třídní učitel zastávat, je role úředníka, ve které se skrývá veškerá administrativní činnost od sbírání omluvenek, přes kontrolu docházky až po psaní vysvědčení a organizaci třídních výletů a exkurzí. Třídní učitel by měl být také psychologem, který zná a chápe zákonitosti psychického vývoje a dokáže rozpoznat a ovlivnit motivy a jednání žáka. Pokud je potřeba poskytovat rady a řešit individuální problémy žáků, stává se z třídního učitele náhradní rodič, který je schopný vystupovat jako autorita a opora. V neposlední řadě by měl být vzorem svým žákům, a to jak v jednání a chování, tak i ve způsobu komunikace či hloubce a obsáhlosti vědomostí. Z výzkumu Bendové (2016) vyplývá, že mezi osobnostními rysy začínajícího učitele dominuje vřelost a mateřská starostlivost o žáky.

„Ideální by bylo, kdyby měl začínající učitel k dispozici několik „zácvičných“ let k pozorování dobrých třídních učitelů a k vytváření představy o svém budoucím vlastním modelu třídnické činnosti.“ (PODLAHOVÁ, 2002, s. 55). V praxi se však často stává, že již v prvním roce učitelského působení se začínající učitel stane zároveň třídním učitelem. V tomto případě je dle Podlahové (2002) nutné se co nejdříve zorientovat v základních povinnostech a činnostech, které práce třídního učitele obnáší.

2.2 Začínající učitel

Pokud budeme chtít vymezit pojem začínající učitel, tak se setkáme se širokou diskusí, která zahrnuje hned tři aspekty, a to legislativní (zákon o pedagogických pracovnících, zákoník práce), manažersko-organizační (adaptační proces začínajícího učitele ve škole jako v organizaci) a pedagogicko-psychologické (problémy a potřeby začínajícího učitele v adaptačním období) (VÍTEČKOVÁ, 2018).

Dle Vítečkové (2018) je začínající učitel ten, kterému je v adaptačním období poskytována podpora od vedení školy a pokud se podpory nedostává, tak se začínající učitel v tomto období adaptuje na nové prostředí.

Po ukončení vysoké školy se jedinec stává absolventem. Začínající učitel je tedy pojem, kterým označujeme absolventy pedagogických fakult. Období začínajícího učitele nelze přesně určit, jelikož závisí na mnoha faktorech, avšak obvykle se stanovuje na prvních pět let učitelské praxe (PODLAHOVÁ, 2004).

Ve většině povolání je nástup do pracovního procesu pozvolný. Člověk se zaučuje postupně a postupně také přebírá zodpovědnost. V profesi učitele tomu tak není. Učitel musí od prvního dne převzít veškeré povinnosti, zodpovědnost za práci a žáky. Svou práci vykonává od začátku sám a nemá ve třídě nikoho (kromě žáků), kdo by mu jakkoli pomáhal (PRŮCHA, 2005).

Šimoník (1995, s. 326) definuje začínajícího učitele následovně: *„Jako začínajícího učitele je možno označit učitele v prvním roce jeho pedagogického působení. První rok ve škole je rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí.“* Jedna z dalších definic začínajícího učitele je od Podlahové (2004, s. 14) a zní takto*: „Mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo jako perspektivní, nadšený, nadějný. V podstatě je začínajícím učitelem ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“*

Králíček a Vinter (2016) definují začínajícího učitele jako mladého absolventa vysoké školy, který se rozhodl pro profesi učitele. Dobu, kdy se učitel považuje za začínajícího, stanovili jako období prvního až pátého roku v pedagogické praxi. Jako výhodu mladých začínajících učitelů vnímají autoři nízký věkový odstup od žáků, dále také neokoukanost, přínos nových přístupů k výuce, čerstvě nabyté nové informace, a také velmi dobrou počítačovou a jazykovou gramotnost.

Z výzkumu Záleské a kol. (2019) vyplývá, že mezi situace, kdy začínající učitelé potřebují podporu nejčastěji, patří řešení kázeňských problémů (50,1 %), vedení administrativy (49,2 %), práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (35,7 %), hodnocení žáků (35,5 %) a komunikace s rodiči žáků (31,5 %). V těchto případech potřebovali více podporu začínající učitelé do jednoho roku praxe (39,2 %) než začínající učitelé s většími zkušenostmi (27,6 %).

2.2.1 Volba učitelské profese

Profese učitele je velmi specifická tím, že každý zájemce o studium učitelství už měl v životě možnost se s touto profesí setkat a mohl si utvořit představy o tom, co bude náplní jeho práce, jací budou jeho kolegové či jaké budou jeho pracovní podmínky. V souvislosti s tím lze říct, že učitelství je vhodné primárně pro ty jedince, kteří netouží v pracovní oblasti poznat něco nového, neradi riskují a nejsou to příliš velcí „dobrodruzi“. Za motivací stát se

učitelem může stát i skvělý učitel, který adepta na učitelství ovlivnil a inspiroval v jeho budoucím povolání učitele. Atraktivní může být také pestré střídání rolí, jelikož profese učitele v sobě skrývá hned několik rolí. Může se jednat o roli vědce, psychoterapeuta, utěšitele, opatrovníka a jiné. Mnoho jedinců může považovat učitelství také za jakousi kotvu, kdy se od této profese očekává, že jedinec žije v ustáleném životním rytmu ve stabilním školním organismu (VALIŠOVÁ, 2011).

Průcha (2002) tvrdí, že čeští učitelé se cítí být nedocenění jak v rovině společenské, tak i v rovině ekonomické. Dle Vašutové (2004) se situace v oblasti podpory učitelů a vzdělávání neustále vyvíjí. Vznikají pro učitele nové vzdělávací možnosti, a i přesto je pozice učitelů stále složitá. Tento stav ještě podporují velké nároky na pracovní nasazení učitelů bez adekvátního finančního ocenění.

Výzkum Lucie Zormanové (2019) měl za cíl retrospektivně zmapovat faktory, které ovlivňují učitele při výběru povolání. Výzkum byl prováděn formou kvalitativních polostrukturovaných rozhovorů, na jejichž základě bylo vysledováno šest kategorií, podle kterých si respondentky vybíraly profesi učitele. Prvním důvodem výběru povolání byly dle respondentek prázdniny. Dalším faktorem byl pochopitelně pozitivní vztah k dětem. Práci s dětmi však často viděly zkresleně a jednodušeji oproti realitě. Mezi další kategorie patřil work-life balance, nízká časová náročnost učitelského povolání, *„možnost formovat osobnost dětí“* a kreativita.

2.2.2 Profesní dráha a vývoj učitele

Stejně jako u jiných profesí existuje i u učitelství kariérní posun. Pokud tedy na sobě učitel pracuje, vzdělává se ve svém oboru a postupem času se posouvá dál, tak se z něj může stát učitel profesionál. Tomuto procesu říkáme profesní dráha učitele a trvá několik let (BUCHTOVÁ, 2020).

Průcha (2002) rozdělil vývoj profesní dráhy učitelů do následujících etap:

- Volba učitelské profese – chápeme jako motivaci ke studiu učitelství.
- Profesní start – můžeme rozumět jako nástup do povolání.
- Profesní adaptace – což jsou první roky v učitelském povolání.
- Profesní stabilizace – neboli ustálení se v profesi.
- Profesní vyhasínání – pod tímto si můžeme představit vyhoření.

Adaptační období

Proces sociální adaptace definuje Průcha a kol. (2001) jako přizpůsobení se jedince, v tomto případě pedagoga, na nové sociální podmínky.

Dle Matonohy (2019) je v adaptačním období důležitým faktorem pro nového pedagoga osobitá atmosféra a klima celé školy. Za nového pedagoga nemusí být považován pouze čerstvý absolvent pedagogické fakulty, ale také každý, kdo splňuje podmínky pro práci na pozici pedagogického pracovníka.

Beran a kolektiv tvrdí, že aby mohl adaptační proces probíhat efektivně, je nutná spolupráce mezi klíčovými složkami adaptace – začínající učitel, uvádějící učitel a vedení školy. *„Cílem je, aby se uváděný kolega nejen seznámil s programem a provozem školy, ale aby z něj byl čím dál tím kvalitnější pedagog, který rozumí dopadu své výuky na učení dětí. Proto je po celou dobu potřeba myslet na jeho bezpečí a komfort, na symetrickou podporu uvádějícího učitele a kolegů, která jej bude vnitřně motivovat pro práci s dětmi. Zrovna tak má na úspěch zásadní vliv citlivý přístup vedení školy, který toto bezpečí podporuje.“* (BERAN, s. 2, nedat.)

Dle Fryzelkové a kol. (nedat.) jsou adaptačním obdobím myšleny první dva roky v učitelské praxi. Jedná se o klíčové období v pedagogické praxi a spolupráce s vedením školy a uvádějícím učitelem by měla napomoct k lepší orientaci a zlepšování se v učitelské oblasti. Období adaptace je rozděleno na 3 části:

- příprava;
- realizace;
- reflexe.

Část *přípravy* zahrnuje jak přípravu před samotným nástupem do zaměstnání, tak i přípravný týden. Před tím, než začínající učitel nastoupí do školní praxe, by si měl stanovit profesní vize a cíle. Měl by si uvědomit, co je pro něj v důležité, jak chce učit, jak chce, aby jej žáci vnímali. V přípravném týdnu by měl být začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel, který by měl začínajícímu učiteli oporou a rozhovory vést ve vzájemném respektu. Jedině tak, může vzniknout bezpečné prostřední mezi začínajícím a uvádějícím učitelem. Na schůzce v přípravném týdnu by mělo dojít k dohodě o tom, jak často se budou potkávat. Fryzelková a kol. (nedat.) tvrdí, že ideální je se v počátku potkávat na schůzkách alespoň 1krát za 14 dní. Ve fázi *realizace* už nastává seznámení s dětmi a začínající učitel je přímou

součástí školního kolektivu. Jedná se o nejdelší část adaptačního období, kde začínající učitel propojuje teoretické znalosti nabyté během studia s praxí. V této části by mělo docházet k pravidelné spolupráci mezi začínajícím a uvádějícím učitelem. Důležité je zde také průběžné hodnocení výchovně vzdělávací činnosti. Poslední fází je fáze *reflexe*, kde by mělo dojít ke zhodnocení dosavadní práce spolu s uvádějícím učitelem a vedením školy. Díky nashromážděným materiálům by měl být znát profesní vývoj v práci začínajícího učitele. Dílčí reflexe by měla probíhat na konci každého pololetí a závěrečná reflexe by měla proběhnout na konci adaptačního období, tzn. do dvou let učitelské praxe.

2.2.3 Nástupní podmínky

Dle Průchy (2009) nástupní podmínky a problémy začínajících učitelů výrazně ovlivňují jejich profesní vývoj. Mladí učitelé často považují nástupní podmínky za nepříznivé, vadí jim především pohrdavý postoj ke škole a k učitelům ze strany veřejnosti a také nízká prestiž učitelské profese. „Nástupní problémy“ se odvíjí od výše pracovního úvazku, daných vyučovacích předmětů či od mimovyučovacích záležitostí. Pokud učitel pracuje na vyšší pracovní úvazek a zároveň vyučuje předměty mimo svou aprobaci, tak se jeho problémy stupňují. K těmto problémům se často přidá i pověření třídnictvím, správa tříd či kabinetů, vedení zájmových kroužků apod.

Po nástupu začínajícího učitele by jej mělo vedení školy představit jak celému pedagogickému sboru, tak i širšímu vedení školy a dalším zaměstnancům školy. Vedení školy by mělo novému učiteli představit také kurikulární dokumenty školy a mělo by jej seznámit také s celkovou vizí školy. Důležité je, aby měl začínající učitel zajištěnou podporu tak, aby byl ve své pedagogické praxi úspěšný a dokázal porozumět pedagogickému plánování, konkrétně dopadu výuky na učení žáků (PRŮCHA, 2009).

2.2.4 Problémy začínajícího učitele

Dle Šimoníka (1994) existují oblasti, kvůli kterým mohou následně vznikat problémy začínajících učitelů. Šimoník (1994) oblasti sepsal následovně:

- Materiální vybavení školy.
- Neukázněné chování, agresivita žáků, množství přestupků.
- Nezájem žáků o školu a učení.
- Špatná organizace práce ve škole.

- Rodiče podceňují práci ve škole.
- Nedobré vztahy mezi učiteli.
- Starší kolegové nejsou ochotni změnit navyklé přístupy k žákům.
- Nízká úroveň znalostí žáků.
- Nízký nástupní plat.
- Intriky, pomluvy.
- Musím učit předměty, které nemám v aprobaci.
- Škola musí suplovat práci rodičů, kteří nemají o své děti zájem.
- V praxi lze uplatnit jen část poznatků ze školy, špatná příprava na fakultě.
- Nemám uvádějícího učitele.
- Vysoký počet žáků ve třídě.
- Množství úkolů, kterými jsem byl jako začínající učitel pověřen.
- Neschopné vedení školy.
- Nedostatečná příprava na řešení konfliktů se žáky a rodiči.
- Složení sboru, vysoký věk kolegů.
- Nevhodný (přísný) vnitřní řád školy.
- Vztahy mezi žáky.
- Neochota k jakékoliv inovaci.
- Malý zájem žáků o můj vyučovací předmět.

V souvislosti s problémy začínajících učitelů hovoří Průcha (2009) o tzv. *„počátečním šoku“*, kdy se počáteční představy mladého učitele neshodují s realitou. Začínající učitelé mají také problém žáky aktivizovat a výklad přizpůsobit jejich věku. Projev začínajícího pedagoga může postrádat návaznost, přiměřenost a přesnost, v důsledku toho mohou žáci výkladu hůře rozumět. Další oblastí problémů jsou potíže při plánování vyučovacích hodin. Mladý učitel mnohdy neodhadne množství učiva, správnou výukovou metodu či nedokáže správně zareagovat na chyby a dotazy žáků. *„Začínající učitelé nemají zkušenosti, nejsou schopni objektivní sebereflexe, hodnocení vlastní práce a posouzení chyb, kterých se při svém působení dopouští; některým z nich chybí zásadovost, touha po prohlubování vzdělání, důslednost, pořádkumilovnost, společenské vystupování a projevují malou náročnost k sobě i jiným“* (PRŮCHA, 2009, s. 422).

Začínající učitelé se také velmi často setkávají s problémy technickými a materiálními, které jdou ruku v ruce s celkovou vybaveností školy. Kvalita vybavenosti školy je dána především manažerskými schopnosti ředitele školy a také celkovou úrovní

školy. Pokud je škola nedostatečně technicky a materiálně vybavena, může to mít za následek méně častý přístup ke školním počítačům, omezené kopírování, omezený přístup k didaktickým pomůckám či nedostatečné kancelářské vybavení (Podlahová, 2004). Začínající učitel je také velmi často nucen řešit mimopracovní problémy, které se mohou týkat například zdravotního stavu, financí, partnerských vztahů či bydlení (KRÁLÍČEK a VINER, 2016).

Výzkum Vítečkové a Gadušové (2014) uskutečněný v České a Slovenské republice v letech 2012–2014, který se zabýval připraveností začínajících učitelů na nástup do učitelské praxe, popisuje, že začínající učitelé v České republice se po odchodu z vysokých škol cítí být připravení do praxe po stránce nabytých vědomostí, avšak neumí tyto teoretické poznatky převést do pedagogické praxe. Začínající učitelé se cítí být nejméně připravení při řešení kázeňských problémů či při práci s neprospívajícími žáky, dále přiznávají, že jim často činí obtíže udržení pozornosti žáků při výuce.

Ač to nemusí být časté, tak i v adaptačním období mohou učitelé zažívat tzv. syndrom vyhoření, kterým procházejí převážně učitelé v posledních fázích své učitelské profese (MANSFIELD, 2014).

Goddard, O´Brien a Goddard M. (2006, s. 857) popisují syndrom vyhoření jako *„chronický stav fyzického, citového a psychického vyčerpání, které vzniká z nahromaděných požadavků práce“*. Podle této definice se tedy syndrom vyhoření nemusí týkat pouze osob, které v dané profesi působí již dlouho, ale může potkat také osoby, které prožívají stálou neúměrnou zátěž. Hlavními důvody, proč se syndrom vyhoření může objevit už u učitele v mladém věku, bývají pracovní zátěž a časová náročnost profese, stanovování si vysokých cílů, nízká sebedůvěra či nutnost zvládnutí velkého množství úkolů.

Problematika kázně

Touto problematikou se zabývá Buchtová (2020), která tvrdí, že problémem je současná generace rodičů, která na kázeň v rodině neklade důraz. Pokud tedy žáci nejsou zvyklí dodržovat pravidla doma, nemají se kde naučit kázně. Rodiče však tuto svou zodpovědnost chtějí převést na učitele a chtějí, aby právě učitel naučil žáka slušnému chování. Učitel ale nemá v popisu práce žáky naučit kázni. Učitel má ukázněné chování podporovat a u svých žáku rozvíjet. Největší starost dělají neukáznění žáci začínajícím učitelům, jelikož mají problém si kázeň udržet, a to jak ve třídě, tak i ve škole. Dle Buchtové (2020) je problém v nastavení praktické části výuky na vysokých školách, na nichž se klade

důraz na teoretickou přípravu začínajících učitelů a praktická část jim chybí. Existují odborné publikace, které popisují způsoby zvládání kázně u žáků, avšak efektivnější by bylo posílení praktické části výuky na pedagogických fakultách.

Průcha a kol. (2001) v Pedagogickém slovníku kázeň popisují jako *„Vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.“* V kontextu pedagogiky může být kázeň chápána několika způsoby, například jako jeden z cílu výchovného procesu, jako prostředek k dosažení cílů nebo také jako nepřijetelný prostředek, který ničí spontaneitu, tvůrčí práci a jedinečnost žáka.

Učitel a rodič

Mezi nejtěžší činnosti považují začínající učitelé spolupráci s rodiči a komunikaci s nimi. (ČAPEK, 2013).

Rodiče jsou však nedílnou složkou v systému školy a právě spolupráci mezi školou a rodiči může ovlivnit několik faktorů:

- Nedostatek času rodičů, díky kterému školu nenavštěvují a nepodílí se tak na rozvoji vztahu škola – rodič;
- genderové rozdíly, které využívají především matky v případě, kdy při řešení konfliktu je potřeba osoba, která vzbuzuje pocit autority – otec;
- při postupu žáků do vyšších ročníků se rodiče méně zapojují do systému školy;
- nepřipravenost učitelů ze strany vysoké školy, které se zaměřují spíše na komunikaci s rodiči a ne na spolupráci s nimi;
- většině rodičů vyhovuje názor o škole jako o uzavřené instituci, kdy na ně není vyvíjen tlak se do systému zapojit a angažovat se v něm (TRNKOVÁ, 2004).

To, jaké mají rodiče od školy očekávání, požadavky a v čem vidí pozitivní klima školy popisuje Petlák (2006, s. 68) následovně:

- *„Spravedlivé jednání, aby děti neměly pocit křivdy, že jsou učiteli nesympatické apod.;*
- *aby jejich dítě bylo podporováno ve vzdělávání;*
- *pomoc učitele, vstřícnost při řešení problémů s chováním nebo studijními výsledky žáka;*

- *zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti;*
- *učitel velmi zodpovědně a objektivně hodnotí žáka a je ochotný jim vysvětlit důvody svého přístupu k žákovi, případně i zaměření jeho intervencí;*
- *vysokou kvalifikovanost a využívání nejen didaktických, ale i ostatních dovedností učitele;*
- *důraz učitele nejen na didaktické aspekty vyučování, ale i na jeho emoční stránku;*
- *zájem také o neformální spolupráci s rodiči.“*

Výzkum Martanové a Konůpkové (2019), který byl zaměřen na komunikaci učitelů s rodiči, ukazuje, že oblast učitel-rodič patří mezi hlavní stresující faktory u učitelů. Pro učitele je náročná komunikace s rodiči, třídní schůzky, malý zájem rodičů o děti, velká kritičnost učitelského povolání a neochota spolupráce ze strany rodičů.

2.2.5 Role uvádějícího učitele

V každém novém zaměstnání se nastupující pracovník musí nejdříve zorientovat. Jinak tomu není ani u učitelů. Nově příchozí učitel se musí seznámit se svými povinnostmi, s novými kolegy a žáky, s organizací a vybavením školy. Z tohoto vyplývá pro začínajícího učitele řada otázek a často potřebuje poradit či povzbudit od svých spolupracovníků. Nejen v učitelské profesi se v této souvislostí mluví o tzv. *uvádění začínajících učitelů do praxe* (ŠIMONÍK, 1995).

Pojem uvádějící učitel je v Pedagogickém slovníku definován jako *„zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládání činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy“* (PRŮCHA, a kol., 2008, s. 267).

Uvádějícím učitelem by měl být takový člověk, který dokáže poskytnout začínajícímu učiteli nejen odbornou, ale také psychickou oporu. Uvádějící učitel by měl také svému svěřenci pomáhat, hodnotit jeho pokroky a sledovat jeho profesní růst. Tohle období trvá obvykle jeden rok (PODLAHOVÁ, 2004).

Dle Kopáčové (2019) by při výběru uvádějícího učitele měl ředitel či zástupce ředitele důkladně zvážit vlastnosti a predispozice, které by uvádějícímu učiteli neměly chybět. Mimo to, že by uvádějící učitel měl být spolehlivý, zdatný ve svém oboru a profesi,

vstřícný a podporující, tak by měl také umět efektivně komunikovat, měl by umět poskytnout zpětnou vazbu a hospitace a následné rozhovory by měl využívat k rozvoji potenciálu začínajího učitele. Jelikož je role uvádějícího učitele časově náročná, měl by ředitel školy vytvořit uvádějícímu učiteli takové podmínky, aby mohl plnohodnotně naplnit tuto funkci. Tím by ředitel mohl docílit například snížením úvazku či zajištěním suplování.

Matonoha (2019, s. 46) tvrdí, že „*role uvádějícího učitele spočívá v seznamování s pracovištěm, spolupracovníky, dalšími zaměstnanci školy a se základními organizačními zvyklostmi a vnitřními organizačními normami*.“

„V prvním roce učitelského působení se utvářejí vztahy k ostatním učitelům, formuje se vědomí sounáležitosti“ (ŠIMONÍK, 1995, s. 22). Tedy způsob, jakým proběhne adaptace mladého učitele do profese, může velmi ovlivnit jeho budoucí působení ve škole.

Pokud role uvádějícího učitele ve škole správně funguje, tak by měl být schopen začínajícímu učiteli pomoct hned v několika oblastech. První a klíčovou oblastí je ***seznámení se s provozem školy***. Do této oblasti můžeme zahrnout materiální vybavení školy – kabinety, učebny, knihovny, laboratoře apod., školní řád, dokumentaci a administrativu školy, zásady pro sestavování rozvrhů, organizaci dozorů nebo organizaci činností probíhající mimo budovu školy. Další oblastí je ***příprava a relizace výuky***. Do této oblasti spadá například práce předmětových komisí, sestavování tematických plánů, příprava na vyučovací hodinu, fungování kurikula, seznámení se s učebnicemi a pomůckami, mezipředmětové vztahy, pomoc při kázeňských problémech, supervize začínajícího učitele, vedení k sebereflexi atd. Déle by měl být uvádějící učitel schopen seznámit začínajícího učitele s ***prací třídního učitele a s výchovnou prací školy***. Do této kategorie patří činnosti třídního učitele na konkrétní škole, informace o širší problematice výchovné práce školy a způsoby reagování na konkrétní výchovné problémy, spolupráce s pedagogy a s výchovným poradcem, pomoc při realizaci integrace handicapovaných žáků nebo pomoc při přípravě na vedení třídnických hodin. V oblasti ***rozvíjení vztahů s rodiči*** by měl být uvádějící učitel nápomocen při práci s rodiči nadaných, handicapovaných či problémových žáků a při seznámení s konkrétními formami kontaktu školy a rodičů na dané škole. Poslední oblastí je ***informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy***. Tato oblast zahrnuje image školy, ekonomické, finanční a provozní podmínky školy, spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou apod. (PODLAHOVÁ, 2004).

Podlahová (2004) také popisuje formy spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem. Mezi tyto formy patří například vzájemné hospitace spojené s rozbory pozorovaných hodin a zpětnou vazbou, vzájemné konzultace, neformální kontakt nebo společné organizování akcí pro žáky v rámci momoškolních akcí. Při spolupráci mezi uvádějícím a začínajícím učitelem se uplatňují metody z personalistiky, mezi které patří například konzultování, asistování, koučování nebo stínování.

Je klíčové, aby spolupráce mezi uvádějícím a začínajícím učitelem pokračovala i po uplynutí prvního roku praxe začínajícího učitele. Po tomto prvním roce se začíná začínající učitel orientovat a získává přehled o výchovně-vzdělávacím procesu a o celkovém chodu školy. Uvádějící učitel by měl tedy v návaznosti na potřeby začínajícího učitele nejen pomáhat s plánováním činností a aktivit, ale také jej podporovat jej v dalším profesním rozvoji, a také reflektovat hodiny začínajícího učitele (KADRMASOVÁ).

Uvádějící učitel patří mezi nejčastější podporu, kterou začínající učitelé ve školách v Česku dostávají (HANUŠOVÁ, a kol., 2017; VÍTEČKOVÁ, GADUŠOVÁ, 2014; KAŠPAROVÁ, a kol, 2015). Dle Vítečkové a Gadušové (2014) začínající učitelé očekávají od uvádějícího učitele přátelský, ale zároveň profesionální přístup a také bohaté profesní zkušenosti. Od uvádějícího učitele by začínající učitelé dále ocenili rady v oblasti kázeňských problémů nebo zařazení diskusní části do výuky. Co začínající učitelé však od svých uvádějících učitelů neočekávají, jsou materiály do výuky či ocenění v oblasti využívání výukových metod.

Z výzkumu Zálezké a kol. (2019) vyplynulo, že při nástupu začínajících učitelů do praxe byl 86,7 % respondentům přidělen uvádějící učitel, avšak pouze 45,4 % dotazovaných považují funkci uvádějícího učitele na škole za funkční. Z otázky týkající se aktivit, které realizují mezi sebou uvádějící a začínající učitel, vyplynulo, že nejčastěji spolu probírají témata vztahující se k výuce a k administrativě, následuje hodnocení práce začínajícího učitele a zpětná vazba k přípravám hodin. Naopak uvádějící učitelé by ve 29,6 % uvítali podporu v oblasti problematiky vedení hospitací a následném rozboru a zpětné vazby po hospitaci (28 %).

S funkcí začínajícího učitele se můžeme setkat i v jiných zemích Evropy. Například ve Francii pomáhají začínajícím učitelům zkušení učitelé, kteří často nejsou ze stejné školy, kde působí začínající učitel. Uvádění spočívá většinou ve vzájemných hospitacích a v celkovém uvedení začínajícího učitele do budoucí profese (VAMPOUILLE, 2010).

2.2.6 Očekávání versus realita

První rok, kdy učitel nastoupí do učitelské praxe, bývá dle Průchy (2002) považován za rozhodující období pro to, aby si začínající učitel osvojil profesní dovednosti a navykl si na úkoly a podmínky výkonu povolání učitele.

Začínající učitel si vytváří představy o své práci a celkově o chodu školy na základě vzpomínek, kdy on sám byl žákem, a také z informací, které nabyl při svém studiu na vysoké škole. Současná pregraduální příprava budoucích učitelů se ale spíše odráží z představy, jak by to v české škole fungovat mělo, ale skutečný stav je často úplně jiný (PODLAHOVÁ, 2004).

Dalším významným činitelem, který může ovlivnit jistotu správného profesního chování začínajícího učitele, jsou rozdíly mezi výukovými metodami svými a starších kolegů. Začínající učitelé mají často vizi změny, chtějí obohatit novými moderními metodami, které si odnáší z vysoké školy a starší učitelé mají mnohdy dojem, že měnit tradiční přístup výuky na nový, alternativní není potřeba. Tato situace může následně vyvolat konflikt mezi začínajícím učitelem a jeho starším kolegou (PODLAHOVÁ, 2004).

Mezi situace, které mohou začínajícímu učiteli v praxi činit potíže, může patřit například práce s problémovými žáky, neznalost pracovního řádu a obecně právních předpisů nebo také úvazek a rozvrh hodin (PODLAHOVÁ, 2004).

2.3 Pregraduální příprava učitelů

„Základním cílem studia učitelství ve vysokoškolských institucích je u nás stejně jako v jiných zemích připravit kvalifikovaného pracovníka pro jeho profesi. Předpokládá se, že programy učitelského studia jsou koncipovány tak, že umožňují studentům získávat takové znalosti, dovednosti, postoje atd., jež v celku vytvářejí učitelovu profesní kompetenci“ (PRŮCHA, 1997, s. 219).

Již od konce 20. století se diskutuje o kvalitě připravenosti budoucích učitelů. Učitelské obory jsou nabízeny od různých fakult a je velmi různorodá náplň studijních programů. Mezi fakultami jsou *„rozdíly ve složení a realizaci pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy a hodinové dotace oborově-didaktických disciplín.“* Největší rozdíly jsou v délce pedagogických praxí. Počty hodin odučených na praxích se u každé fakulty liší, ale i u nejlepších případů je to pouze zlomek toho, co absolvují studenti pedagogických oborů v zahraničí. Například po složení první státní zkoušky v Německu,

odchází studenti na dva roky do škol na tzv. refendariát. V tomto období budoucí učitelé učí pod vedením vyškoleného a zkušeného pedagoga, připravují se na profesi učitele, ale také se setkávají na odborných seminářích s univerzitními pedagogy. Teprve po této praxi skládají studenti druhou státnici (NÁLEPOVÁ, 2019). Mezi základní složky učitelské přípravy patří *oborová složka*, do které se řadí aprobační předměty, *oborově-didaktická složka, pedagogicko-psychologická složka a složka praktická* (NÁLEPOVÁ, 2019).

V rámci pregraduálního studia na jednotlivých pedagogických fakultách získává budoucí učitel základy profesních dovedností. K výkonu učitelské profese by měl mít budoucí učitel hned několik důležitých předpokladů. Podstatné jsou jazykové dovednosti, schopnost komunikace, schopnost ovládat a využívat informační technologie, charakterové vlastnosti a schopnost sebereflexe (DYTRTOVÁ, 2008).

Vašutová (2004) vidí rozpory v přípravném vzdělávání a skutečných potřebách profese. Nesoulad vidí v koncepci pregraduálního vzdělávání vzhledem k potřebám v učitelské profesi, v oblasti výuky (často nejde příkladem, dle Vašutové je „antididaktická“) a v oblasti kvality uchazečů (nízká studijní úspěšnost, malé posouzení osobnostních předpokladů, nízká motivace).

Hlavním úkolem pro pedagogické fakulty je překonání transmisivních metod vysokoškolské výuky, kdy jsou studentům podávány informace a poznatky prostřednictvím definic, abstraktních teorií bez vztahu ke konkrétním situacím ve školní praxi a bez příkladů z vlastní praxe. Z toho následně vznikají často povrchní znalosti, které budoucí učitel není schopen využít pro rozvoj výuky a do učitelské praxe (VÍTEČKOVÁ, 2018). Dalším úskalím pregraduální přípravy učitelů je propojení teorie s praxí. Největší propast vidí Vašutová (2004, s. 45) v tom, že *„vzdělavatelé učitelů požadují zakademičtění přípravy budoucích učitelů a naproti tomu zaměstnavatelé učitelů upřednostňují prakticky zaměřenou přípravu“*. Tento rozpor se následně odráží ve stížnostech na nedostatečné pedagogické praxe v rámci studia na vysoké škole, a to jak z řad studentů, začínajících učitelů, tak jejich zaměstnavatelů. Dle Podlahové (2002) pedagogická praxe na vysoké škole studentovi nabízí možnosti poznat své budoucí pracoviště, dále má student příležitost seznámit se s náplní práce, kterou bude vykonávat několik let nebo dokonce po celý svůj profesní život. Může se však také stát, že na pedagogické praxi si člověk uvědomí, že výběr své profese zvolil špatně a že učitelské povolání není to, po čem svůj dosavadní život toužil.

V publikaci Hanušové a kol. (2017) se zkoumá mimo jiné, zda začínající učitel chce ve školství zůstat, změnit školu či ze školství odejít. Výsledky výzkumu ukázaly, že pouze 65 % respondentů chce zůstat na škole, na které momentálně působí. Začínající učitelé se cítí být v mnoha ohledech na práci ve školství nepřipraveni, tudíž potřebují efektivní podpůrná opatření, kterými zamezí odchodu ze školství. Mezi nejdůležitější podpůrná opatření, která by mohla pomoct v tom, aby učitelé ze školství neodcházeli, patří hlavně přiměřená pracovní zátěž a podpora od kolegů.

2.4 Náplň práce učitelů

Začínající učitel pozná většinou velmi brzy, že náplň práce učitele je daleko obsáhlejší než ukazuje jeho hodinový úvazek. Plný úvazek učitele činí 40 odpracovaných hodin za týden. V těchto hodinách by měl učitel stihnout nejen veškeré přípravy na vyučování (tvorba pracovních listů, testy, opravy písemných prací, stanovení cílů apod.), ale také účast na poradách, třídních schůzkách, akcích školy apod. V tomto případě se učitel dostane nad 40 hodin týdně. *„Záhy začínající učitel užasle konstatuje, že jeho práce zdaleka nekončí zvukem školního zvonku po jeho poslední hodině, ale že ve škole setrvává podstatně déle a že si práci nosí i domů“* (PODLAHOVÁ, 2004, s. 36).

Náplň práce pedagogických pracovníků je ukotvena ve vyhlášce 263/2007 Sb. Touto vyhláškou je stanoven pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

Tento pracovní řád dělí pedagogickou činnost na přímou a nepřímou. V přímé pedagogické činnosti pedagog přímo působí na vzdělávaného a podle školského zákona uskutečňuje výchovu. Do nepřímé pedagogické činnosti patří například dohled nad žáky na školních akcích, příprava učebních pomůcek, oprava písemných prací, účast na pedagogických poradách, spolupráce se zákonnými zástupci žáků apod.

Z výzkumu, který probíhal již v roce 1969, vyplývá, že už v těchto letech byla skutečná odpracovaná doba učitele na 2. stupni základní školy 44,25 hodin týdně a u středoškolského učitele 52,08 hodin za týden. Méně než 48 hodin týdně se pedagogické činnosti věnovala pouze ¼ učitelů a stejně tak ¼ učitelů pracovala 60 a více hodin za týden (ĎURIČ, 1969).

2.5 Charakteristika základního školství

Pojem *základní devítiletá škola* je v České republice ukotven od roku 1960. V současnosti se devítiletá základní škola dělí na 1. stupeň (1.–5. ročník) a 2. stupeň (6.–9. ročník) a je stanovena pro žáky od 6 do 15 let. Zřizovatelem základních škol jsou v České republice povětšinou obce. Kromě obcí jsou zřizovateli také soukromé subjekty a církve. V menších obcích můžeme nalézt základní školy, které působí pouze pro 1. stupeň, ostatní základní školy jsou tzv. kompletní, tj. mají všech 9 ročníků. Další členění základních škol je podle toho, na jakou populaci žáků se škola zaměřuje. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami existují v ČR speciální školy. Většina škol je však určena pro běžnou populaci žáků (PRŮCHA, 2009).

Do roku 2006 si české školy vybíraly jeden ze tří oficiálně schválených vzdělávacích programů. Nyní se školy mimo jiné odlišují právě svými *vzdělávacími programy*. Dosavadní vzdělávací programy jsou nahrazeny kurikulárním dokumentem – *RVP ZV* (PRŮCHA, 2009).

2.5.1 Platové podmínky

Výši učitelského platu rozlišujeme na základě platových tříd. Konkrétně učitelé základních škol spadají do kategorie od 11. do 14. platové třídy. To, do jaké platové třídy učitele zařazujeme, určujeme dle dosaženého vzdělání. Podle délky praxe je následně učitel přiřazen do konkrétního platového stupně.

- *11. platová třída* – Do této kategorie spadají začínající učitelé prvního stupně, druhého stupně, učitelé přípravné třídy základní školy.
- *12. platová třída* – Do této platové třídy spadají učitelé, kteří vykonávají komplexní výchovnou a vzdělávací činnost.
- *13. platová třída* – Do této kategorie zařadíme pedagogické zaměstnance, po kterých zřizovatel nebo zaměstnavatel požaduje vykonávání náročnějších činností, ke kterým je potřeba získání konkrétní specializace. Můžeme zde zařadit například výchovného poradce či ředitele školy.
- *14. platová třída* – Zde spadají takoví pedagogičtí pracovníci, kteří tvoří koncepci celostátních nebo mezinárodních programů vzdělávání (MAREŠ, 2021).

Na obrázku č. 1 můžeme vidět konkrétní částky, na něž má v určité platové třídě nárok učitel, který je zaměstnán ve státní základní škole.

Platové tabulky 2021 - učitelé a pedagogové - platová tabulka číslo 4

Platový stupeň	Praxe	Platová třída										
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	do 2 let	15 230	16 520	17 870	19 360	24 540	30 670	30 930	31 490	32 170	32 940	34 170
2	do 6 let	15 790	17 110	18 610	20 150	25 250	30 940	31 220	32 040	32 840	33 940	35 770
3	do 12 let	16 780	18 250	19 800	21 560	25 910	31 300	31 690	32 450	34 160	35 360	37 690
4	do 19 let	17 940	19 480	21 170	22 920	27 100	31 950	32 670	33 660	35 580	37 960	40 820
5	do 27 let	19 080	20 750	22 540	24 520	28 300	32 940	33 700	35 070	37 800	40 880	44 850
6	do 32 let	20 710	22 520	24 400	26 510	30 310	34 630	35 570	37 020	40 960	44 250	48 480
7	nad 32 let	21 290	23 110	25 080	27 260	31 170	35 420	36 330	38 020	41 940	45 350	49 630

Obrázek 1 Platové tabulky 2021 – učitelé a pedagogové (KURZYCZ, 2021)

2.5.2 Stav materiálního vybavení školy

Dle Podlahové (2004) úroveň didaktického vybavení v dané škole odpovídá úrovni manažerských schopností ředitele. Začínající učitel může být buď mile, nebo nemile překvapen stavem vybavení školy. To, jak je škola materiálně vybavena, neukazuje jen například počet odborných a počítačových učeben, ale také zakázané nebo omezené kopírování či výzvy k šetření kancelářskými potřebami. Podlahová (2004, s. 33) říká, že *„není nutno přecházet na jinou, bohatší školu, ale konstruktivní je přemýšlet, čím a jak chybějící materiály nahradit, jak a kde sehnat sponzory nebo zainteresovat rodiče. Pro dobu, než budou materiální podmínky škol ideální, je nutno obrnit se trpělivostí a pracovat co nejlépe v daných podmínkách a usilovat o lepší.“*

2.5.3 Sociální prostředí školy

Sociální prostředí můžeme definovat jako sociální prostor, který je vyjádřen společností, dějinami a kulturou. V tomto prostoru dochází k vykonávání společenských vztahů. Sociální prostor je také společný pro každého jedince, odráží se od něj a vztahuje se k němu zpět. Do tohoto prostoru zapadají také všechny podněty, které jsou zásadní pro osobnostní rozvoj člověka. Mezi základní aspekty, které člověka nejvíce ovlivňují, patří samotná socializace člověka, rodina a předškolní výchova (HARTL a HARTLOVÁ, 2015).

Lukas (2011, s. 59) vymezil pojem *„vnitřní sociální prostředí školy (s akcentem na jeho psychologický rozměr).“* Na tomto prostředí nás hlavně zajímají různé typy vzájemně

souvisejících interakcí. K těm základním typům, které přispívají na utváření vnitřního sociálního prostředí školy, patří:

- mezilidské vztahy mezi žáky a učiteli;
- interpersonální vztahy mezi vedením školy a učiteli;
- vztahy mezi žáky;
- vzájemné vztahy mezi učiteli.

V naší práci se budeme zaměřovat primárně na profesní vztahy mezi vedením školy a učiteli a na profesní vztahy mezi učiteli navzájem.

V prostředí školy patří k nejtěžším činnostem dospělých výchova, vzdělávání a vyučování. Mimořádně vysoké nároky na uskutečnění této činnosti pochází zejména ze sociálních aspektů školních interakcí. Interpersonální vztahy na pracovišti, konkrétně ve škole, jsou mnohotvárné a mnohočetné. Ve školní interakci je vždy přítomen učitel, který disponuje dovednostmi, vědomostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy, a jeho partnery jsou rodiče, vedení školy, kolegové a v neposlední řadě žák a třídní kolektiv. Všichni tito partneři mají každý své speciální charakteristiky. Mezi základní pilíře edukačního procesu tedy patří sociální vztahy ve škole. Pro úspěšnou realizaci cílů výchovy a vzdělávání potřebujeme oporu v pozitivních sociálních vztazích (GILLERNOVÁ, KREJČOVÁ, 2012).

Vzájemné vztahy mezi učiteli při jejich práci můžou být jak dobré, tak špatné, zároveň vzájemná interakce mezi nimi může být účinná i neúčinná. Vždy je její účinnost závislá na více okolnostech, které ji mohou ovlivňovat. Vzájemná interakce souvisí hned s několika aspekty, ať už s osobností pedagogů či s jejich vlastnostmi. Předpokladem pro pozitivní vztahy jsou pozitivní vlastnosti učitele, kterými jsou tolerance, takt, ohleduplnost, vzájemná úcta. Negativně na mezilidské vztahy pak působí závist, zloba či pomlouvačnost. Interakci mezi pedagogy představuje ve výchovně vzdělávacím procesu vzájemná spolupráce (JÍROVEC, 2017).

Dle Lukase (2011) se ředitelé škol zaměřují převážně na žáky a na různé problémy s nimi spojené, ať už se jedná o šikanu, násilí apod. Zároveň se ředitelé také snaží o pozitivní obraz školy, soustředí se převážně na administrativu spojenou s vedením školy nebo na komunikaci s rodiči žáků. Větší zaměření ředitele školy na učitele můžeme pozorovat spíše sporadicky. V souvislosti s tím Richards (2003) říká, že kvůli nedostatečné podpoře učitelů ze strany ředitele se převážně začínající učitelé rozhodnou pro opuštění učitelského

povolání. Z toho vyplývá, že ředitelé mají důležívou roli v profesním vývoji učitelů, mohou začínajícím učitelům pomoct se zvládáním jejich nové role, zkušeným učitelům dopomoct k tomu, aby docílili role učitele experta a učitelům na konci učitelské profese usnadnit zvládnutí jak profesního, tak životního milníku.

Pokud se ředitel ve své práci zaměří i na své učitele, může tím ovlivnit vývoj učitele i kvalitu výuky, jelikož kvalita výuky závisí na dobrých učitelích. Obecně můžeme říct, že na to, jaké je vnitřní sociální klima dané školy, má podstatný vliv její ředitel (LUKAS, 2011).

Struktura pedagogického sboru

„Pedagogický sbor je pracovní skupinou, která má řadu znaků společných s jinými pracovními skupinami. Je pro něj např. typický poměrně vysoký stupeň koordinace činností a vztahů, který je nepostradatelnou podmínkou dosažení základních cílů“ (SEKERA, 1994, s. 48).

Mezi další definice pedagogického sboru patří definice od Trojanové (2014), která říká, že se jedná o sociální skupinu s primárními vazbami v pracovním prostředí. Jedná se tedy o pracovní skupinu. Součástí pedagogického sboru je vedení školy, pedagogové, vychovatelé, asistenti, speciální pedagogové a ostatní výchovný personál školy.

Sekera (1994) říká, že škola má poměrně jednoduchou tzv. pyramidu zaměstnanců, kterou ukazuje na následujícím schématu.

1. Vedení školy (ředitel školy, zástupci ředitele školy a výchovný poradce).
2. Střední stupeň vedení (třídní učitelé, vedoucí zaměstnanci).
3. Řadoví učitelé a vychovatelé.
4. Nepedagogičtí pracovníci (školník, uklízečky atd.).

Pedagogický sbor je složen výhradně z pedagogických pracovníků.

Součástí pedagogického sboru je učitelský sbor. Jedná se také o pracovní skupinu se znaky a specifiky pedagogického sboru. Oproti pedagogickému sboru se jedná o užší, semknutější a homogennější celek, který je vázaný na školu a je zaměřený převážně na realizaci vyučování (URBÁNEK, 2018).

Typickým znakem pro učitelské sbory základních škol je vysoký stupeň feminizace. V roce 1969 podíl žen v základních školách představoval 72 % (LIŠKA, 1969). Dnes podíl

žen na základních školách v České republice dosahuje 83,7 %,. Na prvním stupni ZŠ se jedná o 91,8 % a na druhém stupni 75,1 % (URBÁNEK, 2018).

Důležitým faktorem pro fungování učitelského sboru jsou příznivé vztahy mezi učiteli. Tento faktor učitele připoutává k dané škole a pozitivně ovlivňuje pracovní spokojenost na škole (PRŮCHA, 2002). Mezi další faktory Urbánek (2019) řadí vzájemnou důvěru mezi učiteli a vhodný styl vedení lidí s jasně stanovenými pravidly. *„Fungování učitelského sboru i školy jako organizace je založeno na vztahovém rámci a vzájemné vztahy mezi aktéry mají zásadní význam pro výsledky práce školy“* (URBÁNEK, 2019, s. 28)

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 METODIKA PRÁCE

Dostupných zdrojů o profesi učitele, začínajícího učitele a jeho pedagogickém zázemí je daleko více. V diplomové práci jsme vytyčili ty skutečnosti, které považujeme za důležité pro účely práce. V teoretické části jsme se snažili vystihnout důležité náležitosti v profesi začínajícího učitele a troufáme si tvrdit, že práce začínajícího učitele není snadná, což potvrzuje i odborná literatura.

Nyní následuje výzkumná část diplomové práce, kde budeme chtít zjistit, jaké pracovní a sociální zázemí je poskytnuto na základních školách ve Zlínském kraji začínajícím učitelům.

3.1 Metodika výzkumu

Základní informace:

Druh výzkumu:	Kvalitativní výzkum
Výzkumné metody:	Kvalitativní dotazování
Použitá technika sběru dat:	Polostrukturovaný rozhovor

3.1.1 Teoreticko-praktická příprava

Před samotnou přípravou a realizací výzkumu bylo nutné studium odborné literatury, která se zabývá problematikou učitelů, začínajících učitelů a souvislostmi spojenými s nástupem začínajících učitelů do praxe. Příprava výzkumu tedy vychází z těchto poznatků. Problematikou začínajících učitelů se zabývá mnoho odborníků z České republiky i ze zahraničí. V práci bylo využito primárně tuzemských zdrojů, kdy v ČR se začínajícími učiteli zabývá hlavně J. Kopáčová, L. Podlahová, M. Vítečková nebo O. Šimoník.

3.1.2 Výzkumné problémy

Hlavním stanoveným cílem je zmapovat pedagogické zázemí začínajících učitelů na základních školách ve Zlínském kraji. Podle tohoto klíčového cíle byly vytyčeny jednotlivé výzkumné problémy.

Výzkumné problémy jsou vyjádřeny pomocí následujících výzkumných otázek:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jaké zkušenosti mají začínající učitelé s funkcí uvádějícího učitele?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jaká je zkušenost začínajících učitelů s nástupními podmínkami školy?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jak začínající učitelé popisují profesní vztahy?
- **Výzkumná otázka č. 4:** Jaké konkrétní problémy zažívají začínající učitelé?
- **Výzkumná otázka č. 5:** Jaké zkušenosti mají začínající učitelé s možnostmi využití technického a materiálního vybavení školy?

3.1.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 6 respondentů, z toho 5 žen a 1 muž. Všichni respondenti jsou učiteli na základních školách ve Zlínském kraji, a to jak na 1. stupni, tak i na 2. stupni základní školy. Dalším kritériem byla délka učitelské praxe maximálně 5 let. Pro výběr participantů byl zvolen záměrný výběr, což znamená, že jedinci jsou vybíráni tak, aby měli potřebné zkušenosti z daného prostředí (GAVORA, 2010).

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného souboru (zdroj: vlastní)

	Pohlaví	Věk	Funkce ve škole	Délka učitelské praxe
Respondent 1 (R1)	Žena	25 let	Učitelka 2. stupně	1 rok
Respondent 2 (R2)	Žena	25 let	Učitelka 2. stupně	1,5 roku
Respondent 3 (R3)	Žena	25 let	Učitelka 1. stupně	1 rok
Respondent 4 (R4)	Žena	26 let	Učitelka 1. stupně	1 rok
Respondent 5 (R5)	Muž	27 let	Učitel 2. stupně	1 rok
Respondent 6 (R6)	Žena	25 let	Učitelka 2. stupně	1 rok

3.1.4 Použitá metoda

Potřebná data pro výzkum byla sbírána pomocí jedné z kvalitativních metod. Kvalitativní výzkum je prováděn pomocí delšího a intenzivního kontaktu se zkoumaným jedincem, skupinou jedinců či konkrétní situací. Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je zjistit, jak a proč se lidé v dané situaci a prostředí chovají a jakým způsobem organizují své aktivity a interakce. Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového a podrobného popisu daného případu. Mezi metody kvalitativního výzkumu řadíme například pozorování nebo kvalitativní dotazování (HENDL, 2008).

Ve výzkumu byla použita jen jedna výzkumná metoda, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Dle Miovského (2006) patří rozhovor mezi nejtěžší a zároveň také mezi nejvýhodnější způsoby k získávání kvalitativních dat. Rozhovor dělí na tři základní typy. První typ Miovský popisuje jako *nestrukturovaný rozhovor*. Při tomto rozhovoru není předem daný plán ani struktura, kterého by se výzkumník držel, a dbá se zde na přirozenost komunikace. Mezi dotaznikovými metodami a rozhovory stojí metoda *strukturovaného rozhovoru*. Tento typ rozhovoru má jasně dané schéma a neumožňuje výzkumníkovi příliš velké úpravy. Velmi často je zde také dán časový prostor, během kterého musí respondent odpovědět, takže se může stát, že se výzkumník nestihne dozvědět informace, které by pro jeho výzkum mohly být přínosné. Forma strukturovaného rozhovoru bývá často technicky náročná. V této diplomové práci byla využita *polostrukturovaná forma rozhovoru*, která umožňuje řešit nevýhody jak strukturovaného, tak nestrukturovaného rozhovoru. Při tomto typu rozhovoru si výzkumník předem připraví schéma a témata, která chce s respondentem probrat, avšak je zde větší prostor na různé úpravy. Výzkumník může například zaměňovat pořadí otázek, změnit formulaci či styl otázky nebo v případě nepochopení se může respondenta doptávat, a tím pádem se může dozvědět nové skutečnosti, které jsou pro výzkum důležité. Použití polostrukturovaného rozhovoru bylo s ohledem na téma diplomové práce zvoleno z toho důvodu, že je definováno jádro rozhovoru, ale zároveň je povolena určitá volnost.

3.1.5 Organizace výzkumu

Výzkum probíhal od května do července v roce 2022 se 6 začínajícími učiteli ze základních škol ve Zlínském kraji. Na začátku května probíhal také předvýzkum se začínajícím učitelem ze základní školy z Moravskoslezského kraje. Tento předvýzkum pomohl se strukturou rozhovoru, a také s jeho délkou, jelikož původně by rozhovor trval déle než hodinu a odpovědi na některé otázky se několikrát opakovaly.

Výběr a oslovování respondentů probíhalo záměrným výběrem, kdy respondenti byli osloveni prostřednictvím uzavřené skupiny na sociální síti, osobním kontaktem nebo písemnou formou. Z důvodu tématu diplomové práce jsem se rozhodla, že ve své práci nebudu uvádět konkrétní jména respondentů a ani školu, na které působí. Důvodem jsou osobní a choulostivá témata, která se při rozhovoru řešila, proto byl výzkum prováděn anonymně. Každý z respondentů mi podepsal žádost o povolení výzkumu a před začátkem nahrávání rozhovoru mi každý z nich potvrdil jak písemně, tak i ústně, že souhlasí s nahráváním rozhovoru.

Po vybrání participantů jsem si s každým jednotlivě domluvila termín konání interview. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor, kdy jsem měla předem připravenou strukturu rozhovoru. Z celkového počtu rozhovorů probíhalo 5 osobně a 1 respondent z důvodu nemoci odpovídal online přes web kameru. V průběhu rozhovoru jsem si dělala poznámky, které mi pomáhaly při realizaci dalších rozhovorů. Nejkratší rozhovor trval 39 minut a nejdelší 50 minut.

4 VÝSLEDKY

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak začínající učitelé vnímají pedagogické zázemí na základních školách ve Zlínském kraji. Vzhledem k vytyčenému cíli jsme se rozhodli pro kvalitativní formu výzkumu.

Kvalitativní výzkumy se mohou zabývat životem a chováním lidí, vzájemnými vztahy apod. Metody kvalitativního výzkumu mohou výzkumníkovi přinést konkrétní informace o daném jevu, které se pomocí kvantitativních metod získávají těžko. Kvalitativní výzkum se řídí třemi základními kroky. Prvním krokem je získání údajů, nejčastěji pozorováním nebo rozhovorem. Druhým krokem výzkumu je interpretace a analýza dat, díky kterým výzkumník dochází k závěrům a teoriím. Třetí stádium je pak zpracování písemné zprávy o výsledcích výzkumu (STRAUSS, CORBINOVÁ, 1999). Proces, při kterém dochází k analýze získaných kvalitativních údajů, se nazývá kódování (MIOVSKÝ, 2006).

V okamžiku, když jsme pomocí rozhovorů získali potřebná data, jsme provedli přepis rozhovorů, tzn. jsme převedli mluvené slovo respondentů do písemné podoby. Následně jsme analyzovali získané údaje prostřednictvím kódování. Kódování popisuje Hendl (2005) jako systematické prohledávání získaných dat s cílem nacházet pravidelnosti a hodnotit jejich části.

Na základě analýzy dat jsme specifikovali následující kategorie:

- Kategorie 1: Nástupní podmínky začínajících učitelů
- Kategorie 2: Profesní vztahy mezi učiteli
- Kategorie 3: Role uvádějícího učitele
- Kategorie 4: Technické a materiální vybavení školy
- Kategorie 5: Problémy začínajících učitelů

4.1 Vyhodnocení výzkumu

Tabulka 2 Kategorie 1: Nástupní podmínky začínajících učitelů (zdroj vlastní)

R.	Kód
R1	*Jakým způsobem jste se dostala k danému pracovnímu místu?* Dostala jsem se tam přes rodinného příslušníka, přes švagrovou, která ve škole učí. Klasicky jsem ale absolvovala pohovor a přijali mě. Byla jsem i namotivovaná od švagrové, že je tam dobrý pedagogický sbor a mladí lidi. Měla jsem sice možnost jít učit na gympl, ale chtěla jsem jít hezky od začátku a ne hnedka po škole jít učit na gympl. Chtěla jsem si hlavně zkusit, jestli mě ta práce bude vůbec bavit, protože na praxi na výšce jsem toho díky distanční výuce moc nezjistila (smích). *A jak byste zhodnotila nástupní podmínky?* Já musím říct, že jsem byla fakt spokojená. Chyběly mi dodělat jedny státnice a tam mi vedení vycházelo maximálně vstříc a kdykoli jsem potřebovala studijní volno na učení, tak mi vyšli vstříc. Na začátku jsem vlastně dostala smlouvu na rok, a pokud se po roce domluvíme, tak dostanu smlouvu na neurčito. *A jak hodnotíte nástupní platové podmínky?* Byla jsem spokojená. Tím, že jsem nedostala třídnictví a nedělala jsem vlastně nic navíc, jako doučování nebo nějaké kroužky, tak jsem měla prostě tabulkový plat. Po magisterských státnicích mi pak zvedli platovou třídu, takže jsem z jedenácté skočila na dvanáctou. *Bylo něco, co vás při nástupu nemile překvapilo?* Asi to, kolik jsem dostala docela hodně hodin mimo mojí aprobaci. Na pohovoru jsem říkala, že bych nerada vyučovala jakýkoli kreativní předmět, protože nemám absolutně estetické cítění (smích). No a nakonec jsem dostala jak pracovky, tak i výtvarku. *A řešila jste to nějak s vedením?* Ne, prostě jsem se s tím nějak poprala.
R2	No já jsem celkově s nástupem do školy byla hrozně spokojená. Učím na základce, na kterou jsem sama chodila jako dítě, znám učitelský sbor a je to v místě mého bydliště.

	A jak jste se k tomuto místu dostala? Když jsem byla na praxi, tak bylo zahájeno výběrové řízení na ředitele školy a ředitelem se stal ten můj vedoucí praxe, který učil ty moje předměty a to jeho místo mi od ledna nabídli. *A na jak dlouho vám byla nabídnuta smlouva?* Já jsem nastupovala v lednu a smlouvu jsem měla na plný úvazek do konce srpna. Pak jsem dostala zase smlouvu na rok. *A finanční stránka? Byla jste spokojená?* No přiznám se, že ze začátku jsem byla jak Alenka v říši divů (smích). Najednou jsem dostávala tolik peněz. Ale když se na to podívám s odstupem času, tak si říkám, že to zase tolik není. Na to, že studujeme 5 let a jsme furt terčem okolí, že na to, že nic neděláme, tak máme hodně peněz, že máme furt prázdniny. No už to ani nekomentuju. Ale já zase dostávám peníze navíc za exkurze, projektové dny a podobné akce, takže to je takový příjemný bonus. *A jste třídní učitelka?* Nejsem, ale brala bych to.
R3	*Jakou jste měla motivaci jít pracovat přímo na tuto školu?* Já jsem na této škole byla už na praxi a hrozně jsem tam byla spokojená. Měla jsem skvělou vedoucí učitelku, se kterou jsem si hrozně sedla, takže když jsem pak na facebooku viděla, že škola shání učitelku, tak jsem hned poslala životopis a vybrali mě. *Říkala jste, že ještě nejste dostudovaná, jakou smlouvu vám škola nabídla?* Smlouvu na rok, s tím, že až dodělám státnice, tak dostanu smlouvu na neurčito. *I finance vám zvednou až po státnicích?* No vzhledem k tomu, že je to církevní škola, tak tam nejsou tabulkové platy. Ale nemám zase nějak markantně nižší plat, to by jim tam ti učitelé asi dlouho nevydrželi (smích). Ale ano, po státnicích bych měla dostat přidáno, plus ještě dostáváme stravenky a peníze za třídnictví. *Takže jak hodnotíte celkově nástupní podmínky?* Za mě to bylo asi tak, jak by to mělo být. Ať už se bavíme o smlouvě, platu i množství práce.
R4	*Jakým způsobem jste se dostala k pracovnímu místu?* Reagovala jsem na inzerát, takže jsem na školu poslala mail, šla jsem na pohovor a nakonec mě přijali. *A jaké byly podmínky nástupu do konkrétní školy?* No musela jsem absolvovat klasické kolečko u lékaře, výpis z trestního rejstříku a všechny tyto dokumenty. Byl mi tedy nabídnutý plný úvazek na rok, a pokud budou

	obě strany spokojené, tak po roku mi dají smlouvu na neurčito. *A byla jste seznámena s platovým výměrem?* Ano, tam jsem byla zařazená do 12. platové třídy, plus ještě dostávám peníze navíc za logopedickou péči a třídnictví.
R5	*Jak u vás probíhal nástup do zaměstnání?* No mně bylo vlastně nabídnuto místo hned, když jsem byl na praxi. Fyzikáři jsou holt nedostatkové zboží (smích). Takže jsem po státnicích hned nastoupil a musím říct, že pro mě bylo fajn jít pracovat na školu, kde už to trošku znám. *Takže jste učil převážně fyziku?* No vlastně ano. Paní zástupkyně se mě ptala, jestli bych mohl učit i něco málo mimo svou aprobaci a tím, že je mi blízký zeměpis, tak jsem teda dostal ještě i zeměpis. *A jak jste byl spokojený s nástupními platovými podmínkami?* No plat jsem měl asi jako všichni tabulkový, takže tam jsem věděl, do čeho jdu. Co byl pro mě příjemný bonus, tak byly příplatky za doučování a osobní ohodnocení. Plus teda pokud jsem organizoval projektový den nebo supluju nad úvazek nebo po roce jsem dostal třídnictví, tak mám taky peníze navíc. *A jakou jste dostal smlouvu?* Plný úvazek na rok a po roce mi ji prodloužili na neurčito.
R6	*Jak jste se dostala k danému pracovnímu místu?* Já jsem vyloženě aktivně hledala místo učitele ve svém okolí bydliště. Tahle škola byla vlastně jediná, která hledala učitele s mojí aprobací a na plný úvazek, takže jsem jim hned napsala a šla na pohovor. *Dostala jste hned smlouvu na neurčito?* Ne, mám smlouvu na rok a po roce by mi ji měli prodloužit. *Bylo něco, co vás při nástupu překvapilo?* No bylo mi řečeno, že budu učit i vlastivědu, kterou nemám vystudovanou, ale tak to mi moc nevadilo. Spíš jsem byla zaražená, že mi hned v prvním roku praxe dali třídnictví. *Nechtěla jste být třídní?* No chtěla, ale ne hned v prvním roce. Chtěla jsem se trochu rozkoukat a naučit se učit, takže tohle bylo naprosté hození do vody. *Myslíte si, že je třídnictví adekvátně ohodnocené?* Jako co si budeme povídat, je to spousta práce navíc, která není moc dobře finančně ohodnocená. Ale já si stěžovat nemůžu, protože dostávám maximální příplatek za třídnictví. Mám totiž ve třídě hodně dětí a taky hodně problémových dětí, takže tam se to nabízí. *A s nástupními platovými podmínkami jste byla spokojená?* Měla jsem a mám tabulkový plat a jsem ve 12. platové třídě, plus k tomu příplatek za třídnictví a za doučování,

	takže je to docela fajn. Plus ještě dostávám samozřejmě zaplaceny všechny suplování nad svůj úvazek.

Kategorie 1 – Nástupní podmínky začínajících učitelů souvisí s výzkumnou otázkou č. 2. Našim cílem bylo zjistit, jak probíhal jejich nástup do zaměstnání, jaké nároky na ně byly kladeny, jaké jim byly nabídnuty smlouvy nebo jak byli spokojeni s nástupními platovými podmínkami. Ze zjištěných dat vyplývá, že se učitelé dostali k pracovnímu místu buď díky souvislé pedagogické praxi na vysoké škole, nebo díky rodinnému příslušníkovi na dané škole nebo zareagovali na inzerát. Všem respondentům byla nabídnuta smlouva na rok s vidinou prodloužení na neurčito a kromě R3 byli všichni respondenti zařazeni do platové třídy podle jejich stupně vzdělání. Polovina respondentů se také hned od začátku vstupu do praxe potýkala s třídnictvím. R1, R5 a R6 museli učit i předměty mimo svou aprobaci. V některých případech výuka neaprobovaných předmětů probíhala po dohodě s vedením, v jednom z případů (R1) vyučující vyučuje neaprobovaný předmět bez předchozí domluvy s vedením školy.

Tabulka 3 Kategorie 2: Profesní vztahy mezi učiteli (zdroj: vlastní)

R.	Kód
R1	*Jak hodnotíte profesní vztahy ve škole?* Jako asi jako všude. V každém větším kolektivu je vždycky někdo, kdo tě štve, ale to je přirozené. S jednou kolegyní jsem si tam povahově prostě vůbec nesedla, takže tam to trošku dře no. Ale ten věkový průměr je u nás asi 40 let, takže to je tam úplně super. A asi jako všude ve školství máme tady hodně ženských (smích). *Vnímala jste při nástupu do zaměstnání nějakou podporu? Ať už ze strany vedení nebo kolegů?* Pokud jsem si řekla a zeptala se, tak se mi vždycky snažili pomoct, ale že by se sami zajímali, to ne. Ani vedení, ani kolegové. *A jak probíhalo seznámení s kolegy?* No my jsme před začátkem školního roku, vlastně před přípravným týdnem, jeli všichni na 3 dny do hotelu kousek za Zlín. Vlastně to byl takový adapťák, kde jsme měli wellness, programy, divadlo. Takže já když pak nastoupila na konci toho srpna, tak už jsem všechny znala a trochu jsem věděla, do čeho jdu.

R2	*Jaké máte vztahy s kolegy ve škole?* Tak to je jedna z věcí, co bych fakt neměnila. Ti lidi jsou tam naprosto úžasní. Pro mě je strašně důležité jak se v práci cítím mezi těma lidma, takže v tomhle jsem nadmíru spokojená. *Takže vám i byli kolegové nápomocní?* Ano, můžu říct, že jsem tam měla pomocné ruce natažené jak od kolegů, tak od vedení školy hned od začátku.
R3	*A jak si rozumíte ve škole s kolegy?* Nás je docela málo a máme širokou věkovou škálu, ale vztahy si myslím, že máme moc hezké. Hlavně s tou mojí bývalou vedoucí praxe si fakt moc rozumíme. Hodně mi pomohlo školení, na které se jezdí v přípravném týdnu. *V čem konkrétně vám pomohlo?* Se seznámením se s kolegy. Přes den tam jsou různá školení a večer už je skupinová zábava a to bylo strašně fajn, že jsem během přípravného týdne poznala celý učitelský sbor. *A pomáhali vám při vstupu do zaměstnání?* Ano, pokud jsem něco potřebovala, tak vždy pomohli. Já jsem měla velký respekt k paní ředitelce, působila hrozně rázně a měla jsem z ní trošku strach (smích). Ale pak se ukázalo, že ten strach mám zbytečně, že mi vždycky se vším pomohla a byla ochotná.
R4	*Jaké jsou podle vás profesní vztahy mezi učiteli na škole?* Myslím, že dobré. Asi jako všude jsou lidi, se kterými si člověk rozumí víc a s některými míň. *A byli vám kolegové oporou při vstupu do nového zaměstnání?* Ano, jen se člověk musel ze začátku hodně ptát, protože těm zajetým učitelům přijde mnohé jako samozřejmost. *A zajímalo se i vedení školy o to, zda nepotřebujete například s něčím pomoct, poradit?* No já jsem jednala spíš se zástupkyní, s vedením jen výjimečně. Ale po první hospitaci mě paní ředitelka ocenila a dokonce pochválila mou práci, což mě povzbudilo a motivovalo. A v pololetí jsme pak ještě měly s paní ředitelkou rozhovor o tom, jak se mi daří.
R5	*Jaké máte na pracovišti vztahy s kolegy?* Skvělé, vzhledem k tomu, že je nás tam chlapů docela málo, tak se o nás kolegyně hezky starají (smích). Ale jako musím fakt říct, že jsem nečekal, že je ve školství tolik skvělých lidí. *Takže jste neměl problém s oporou u kolegů?* Vůbec. Já jsem měl teda furt nějaké otázky, až už mi bylo blbé se ptát, ale všichni mě furt ujišťovali, že je to v pohodě a že to chápou. *A v čem konkrétně jste potřeboval od kolegů*

	pomoct? Většinou v takových těch praktických věcech, jako třeba kudy odvádím děti na oběd, kde bývají porady, co dělat, když začne být dítěti ve třídě špatně a tak. Ale jako řešili jsme spolu i známkování, tematické plány, jak moc do hloubky mám učivo probírat a tak no. *Bylo k vám takto vstřícné i vedení školy?* No u nás většinu věcí řeší paní zástupkyně. Přímo s panem ředitelem jsem do kontaktu až tak často nepřišel, ale paní zástupkyně mě pořád chválila a povzbuzovala. Zároveň k ní do kanceláře jsou dveře otevřené skoro celý den, takže jsem věděl, že můžu kdykoli přijít se poradit.
R6	*Jaké jsou podle vás profesní vztahy mezi učiteli na škole?* Myslím, že na důležitých věcech, se dokážeme domluvit, ale samozřejmě si nesedl každý s každým. Ale musím říct, že učitelé, se kterýma jsem v kontaktu prakticky každý den, tak jsou moc ochotní. *Cítila jste nějakou oporu od kolegů, když jste nastoupila?* To určitě jo. Moc mi pomáhali, i se sami nabízeli, že mě dovedou, kam potřebuju, že mi pomůžou zařídit, když jsem něco potřebovala. *A co podpora vedení?* Jako když jsem se potkala s paní zástupkyní, tak se mě ptala, jestli vše zvládám a tak. Ale jako nějakou velkou podporu jsem nepociťovala. Ani se nikdo z vedení vlastně nepřišel podívat do mojí hodiny.

Kategorie 2 – Profesní vztahy mezi učiteli souvisí s výzkumnou otázkou č. 3. Z výpovědí respondentů vyplynulo, že většina respondentů je se vztahy na pracovišti spokojená a v případě potřeby jsou kolegové ochotni začínajícímu učiteli pomoci. Učitelé pomáhají nejen s organizačními věcmi, ale také s tvorbou tematických plánů či organizací výuky. Převážná část respondentů pociťovala podporu a pomoc spíše od zástupce ředitele než od ředitele samotného. Ve dvou případech došlo k seznámení s kolegy na mimoškolní akci, kterou školy pořádají před začátkem školního roku. Respondenti tuto akci zhodnotili jako velmi přínosnou.

Tabulka 4 Kategorie 3: Role uvádějícího učitele (zdroj: vlastní)

R.	Kód
R1	*Byl vám přiřazen uvádějící učitel?* Jo mám matikářku, která už je starší. A vím, že hned ze začátku mi bylo řečeno, že je můj uvádějící učitel na celý školní rok, že prostě když budu něco potřebovat, tak ať za ní dojdu. *A využívala jste toho?* Vlastně ne, protože ona semnou není v kabinetu, takže když jsem něco potřebovala, tak jsem se zeptala holek v kabinetu. Vlastně jednou jsem za ní šla s otázkou, jak tvoří klasifikaci. *Takže myslíte, že kdyby s vámi seděla v kabinetu, tak byste ji využívala častěji?* To asi jo, ale já tím, že nejsem moc ostýchavá, tak jsem se prostě ptala těch, kdo byli na ráně (smích). Jednou dokonce za mnou přišla ona sama a připomínala mi, že je moje uvádějící učitelka a jestli nechci s něčím poradit nebo pomoct.
R2	*Měla jste přiřazeného uvádějícího učitele?* Ano, měla jsem na rok uvádějící učitelku s tím, že i teď, když už vlastně není moje uvádějící učitelka, tak s ní hodně věcí konzultuju. A máme spolu i tandemy, takže se vídáme fakt často. *A jaká byla její role? S čím vám pomáhala?* Tak ona mi pomáhala s veškerýma dokumentama, tabulkama, s vyplňováním různých papírů, říkala mi, kde co vytisknu, nakopíruju a tak déle. Pak se se mnou dívala i na hodnocení žáků, plánujeme spolu i pololetní práce, konzultujeme spolu chování žáků a tak. Ale hodně věcí jsem věděla už z té praxe. *Co hodnotíte kladně a co negativně v souvislosti s uvádějícím učitelem?* Kladně, že nikdy nebyl s ničím problém a mohla jsem se na ni vždycky spolehnout. Nevýhodou bylo asi jenom to, že ona je i zároveň zástupkyně ředitele, takže to pro mě bylo spíš psychicky náročné, že jdu s něčím otravovat moji nadřízenou.
R3	*Byl vám přiřazen uvádějící učitel?* Ano, měla jsem tu svoji vedoucí paní učitelku z praxe. *A s čím vám pomáhala?* No už před prázdninama jsme spolu vybíraly učebnice, řešily, jaké budou mít děti sešity a ukázala mi školu. A pak v průběhu roku jsem s ní řešila třídní knihu, veškerou administrativu, chování dětí. Vlastně všechno jsem s ní konzultovala a byla vždycky strašně

	ochotná. *Je něco, co byste v souvislosti s uvádějící učitelkou hodnotila negativně?* Jako já jí nemám co vytknout, to byla tak neskutečná podpora v těch prvních měsících, že jako lituju začínající učitele, co byli hození do vody a museli se všechno naučit sami.
R4	*Měla jste uvádějícího učitele?* Ano ještě pořád mám uvádějící učitelku. *A jaká je její role?* No teď už ji až tolik nevyužívám, ale ze začátku jsem se jí pořád ptala na nějaké otázky, dávala mi rady jak na plány, jak na děti, jak na správný průběh vyučovací hodiny, vysvětlovala mi různé alternativní přístupy a metody, kterých ve škole využívají. A ještě mi vlastně jednou týdně hospitovala v hodině. *Takže jste měla dobrou zkušenost s uvádějící učitelkou?* No ze začátku jsem z její přítomnosti v hodinách byla nervózní, ale z druhé strany jsem byla ráda, že pokud bych něco dělala špatně, tak mi určitě pomůže to zlepšit.
R5	*Byl vám přiřazen uvádějící učitel?* Nebyl, bylo mi řečeno, že v případě problémů se mám obrátit buď na paní zástupkyni, nebo na vedoucí předmětové komise, popřípadě ostatních kolegů. *Aha, a jak to nakonec reálně probíhalo?* No vlastně tu roli uvádějícího učitele převzali ostatní, zkušenější kolegové. *A uvítal byste mít uvádějícího učitele?* Určitě ano, protože bych věděl, přesně za kým jít a že přesně tenhle člověk mi má poradit. Protože někdy jsem chodil od jednoho učitele k druhému, než jsem se dozvěděl informaci, kterou jsem potřeboval. *A měl jste pocit, že to ostatní kolegy obtěžovalo?* To ne, všichni byli vždycky milí a ochotní.
R6	*Byl vám přiřazen začínající učitel?* Ano. *Jaká byla jeho role?* Já jsem teda měla paní učitelku a vnímala jsem jí spíš jako takovou moji školní maminku a zároveň pravou ruku. *A s čím konkrétně vám pomáhala?* Nejvíc mi pomáhala asi s tím třídnictvím. Vím, že jsme spolu procházely katalogové listy, evidenci žáků a prostě veškerou administrativu. Poradila mi s tím, jak komunikovat s rodiči, hodně jsme se bavily o chodu školy. Jo a ještě mi hodně pomáhala s dětmi s PO, protože ona je zároveň i výchovná poradkyně. *Zhodnotila byste něco negativně v souvislosti s uvádějící učitelkou?* Negativně možná to, že se mě snažila tlačit do systému výuky, který jí funguje. Že jsem vlastně měla pocit, že tak, jak to dělá ona, tak tak to mám

	dělat i já, protože tak je to správně. Ale to je asi jediná věc, jinak si ji opravdu nemůžu vynachválit a hodně mi pomohla se v tom celém systému zorientovat.

Kategorie 3 má souvislost s výzkumnou otázkou číslo 1. Účelem bylo zjistit, zda mají začínající učitelé zkušenost s uvádějícím učitelem, pokud ano, tak jaká byla jeho role, s čím uvádějící učitel pomáhal a jak hodnotí jeho funkci. Pět ze šesti začínajících učitelů má zkušenost s funkcí uvádějícího učitele. Ti většinou pomáhají začínajícímu učiteli s administrativou, seznamují jej s chodem školy, poskytují konzultace či chodí na hospitace. Začínající učitelé hodnotí tuto funkci kladně, popisují své uvádějící učitele jako nápomocné a ochotné. Ve dvou případech začínající učitelky popisují svoji uvádějící učitelku jako maminku a pravou ruku, ke které mohly kdykoli, s čímkoli přijít. Negativně v souvislosti s uvádějícím učitelem hodnotí jedna učitelka fakt, že její uvádějící učitelka měla kabinet v jiné části budovy školy, tudíž neměla možnost využívat její pomoc moc často. Jiná začínající učitelka zase nebyla spokojena s nátlakem do systému výuky od její uvádějící učitelky. V jednom případě uvádějící učitel nebyl přiřazen a jeho roli převzali ostatní, zkušenější kolegové či paní zástupkyně.

Tabulka 5: Kategorie 4: Technické a materiální vybavení školy (zdroj: vlastní)

Tabulka 5 Kategorie 4: Technické a materiální vybavení školy (zdroj: vlastní)

R.	**Kód**
R1	*Jaké je technické zázemí školy?* No tak máme počítač v každé učebně a projektor v každé učebně. Rozdíl mezi technickým vybavením na prvním a druhém stupni je sto a jedna. Na tom prvním stupni jsou i ty učebny úplně jiné, barevné, hezké. Mají v každé třídě interaktivní tabuli a nový nábytek. *Čím myslíte, že to je?* Myslím, že je to z důvodu toho, že když rodiče rozhodují, kam dají své dítě na školu, tak je zajímá hlavně, jak vypadá první stupeň. *Přímo vám bylo poskytnuto nějaké technické vybavení? Mám na mysli například mobil, notebook a podobně.* Nebylo mi poskytnuto nic, ale kdybych si řekla, že potřebuju ten počítač v době, kdy probíhala hybridní výuka, tak by mi ten počítač určitě poskytli. Ale já jsem nechtěla, přišlo mi

	to zbytečné mít dva notebooky. Ten můj mi stačí. *A na co konkrétně jej využíváte?* No v podstatě jenom na přípravy a vlastně jinak na nic. My máme ještě v kabinetě počítač, který máme propojený s tiskárnou, takže ten využívám, když potřebuju něco vytisknout. *A je něco z technického vybavení, co byste využila při výuce, kdybyste měla tu možnost?* Asi kdyby měly děcka k dispozici ty tablety, tak bych je čas od času využila, ale že bych je potřebovala nějak nutně, tak to ne.
R2	*Jak je na tom škola, co se týká technického zázemí?* No docela velké špatné. Hlavně co se týká té digitalizace s novým RVP, to je prostě katastrofa a ty peníze prostě nejsou. Jako na to, že jsme poměrně malá škola, tak máme dvě počítačové učebny, ale jsou v katastrofálním stavu. Ty počítače jsou hrozně pomalé. V každé třídě ale máme interaktivní tabule a projektory. Největší problém je ale asi připojení wifi, které je extrémně pomalé anebo vůbec nefunguje, takže to je teď v řešení. *A bylo vám poskytnuto nějaké nadstandardní technické vybavení?* Jako dostala jsem notebook, ale musím ho mít ve sborovně na svém stole u dobíjecí stanice, jinak prostě ta wifi nefunguje. Pak mi byl poskytnutý grafický tablet, hlavně kvůli distanční výuce, která probíhala, když jsem nastoupila. *Jak teda konkrétně využíváte techniku při své práci?* Využívám notebook na přípravy, pak využívám projektor na videa a filmy. Interaktivní tabuli moc nevyužívám. *Jak tedy celkově hodnotíte materiálně technické vybavení školy?* Jako dostačující to za mě není, mohlo by to být lepší, ale na všem se snad pracuje. Nejdůležitější je teď ta wifi.
R3	*Jaké je technické zázemí školy?* S technickým zázemím si myslím, že není problém. Škola je moderní, do výuky máme teď nově tablety a ve většině tříd máme interaktivní tabule. *A jaké nadstandardní technické vybavení vám bylo poskytnuto?* Tak jelikož jsem třídní, tak mám pracovní telefon a každý učitel má tedy svůj vlastní iPad a teď je v plánu zakoupit i tu tužku k němu. *Jakým způsobem techniku využíváte pro práci?* Já hodně využívám ty tablety na různé vzdělávací hry na konec hodiny. Nebo jdeme ve výtvarce ven, tam si vyfotíme květinku a pak jí podle toho namalujeme. Opravdu se snažím to využívat, když to máme k dispozici. Na svém vlastním tabletu si zase tvořím přípravy. *Je tedy něco co vám z toho materiálně*

	technického hlediska ve škole chybí? Vůbec nic mi nechybí. Možná trošku z nostalgie klasická křídová tabule (smích), ale jinak ta škola má po technické a materiální stránce na co si vzpomeneme.
R4	*Jak je vaše škola technicky vybavená?* Já myslím, že velmi dobře. Škola je moc hezká, moderní, v každé třídě jsou počítače, interaktivní tabule nebo projektory a pro žáky jsou dostupné i tablety a chromebooky. *A přímo vám bylo poskytnuto nějaké technické vybavení pro práci?* Tak dostala jsem služební telefon a do trojice učitelů jsme měli dostupný jeden chromebook, na kterém jsem mohla pracovat. *Je něco, co vám z materiálně technického hlediska chybí?* Žádala jsem teďka o to, abych mohla mít svůj chromebook, protože dělit se o něj nebylo vždycky úplně jednoduché. *A jak tedy konkrétně využíváte techniku pro práci?* Tak telefon mám pro komunikaci s rodiči, jelikož jsem třídní, tak tam ho používám opravdu každý den. A pak teda každý den využívám buď interaktivní tabuli, nebo projektor na videa, prezentace, obrázky, hudbu a podobně.
R5	*Jak hodnotíte technické zázemí školy?* No upřímně nic moc. Na poměrně velké škole je k dispozici jedna wifi síť, takže do některých učeben si musím jít chystat například prezentaci už o přestávce, aby na hodinu už vše fungovalo. Na prvním stupni je ta technika lepší. V každé učebně je k dispozici interaktivní tabule, zároveň počítač a plus má každý vyučující k dispozici notebook a služební telefon. Druhý stupeň je na tom hůř. *Jak konkrétně?* Tak třeba služební telefony mají pouze tělocvikáři a třídní učitelé. Notebooky jsou sice k dispozici pro všechny, ale o interaktivní tabule nebo projektory je tady docela rvačka (smích). *A kromě notebooku vám bylo ještě něco poskytnuto?* Ne. *A jakým způsobem techniku při práci využíváte?* Tak na notebooku dělám veškeré přípravy, vyhledávám si informace, zapisuju třídní knihu a řeším maily. Taky rád chodím s dětma do počítačové učebny, kdy se snažím děcka vést k tomu, aby si uměly vyhledat informace na internetu. A když mám možnost využití interaktivní tabule, tak doplňujeme s dětma do textu a když je čas, tak hrajeme nějaké hry. *Jak je škola materiálně vybavená?* Tak máme nové a moderní učebny fyziky, přírodopisu, počítačovou učebnu a jazykovou učebnu. Ostatní vybavení je už poněkud postarší, ale jako pořád funkční,

	takže s tím jsem v pohodě a nevadí mi. Co je super, tak že můžeme neomezeně skenovat, tisknout, kopírovat, laminovat.
R6	*Jaké je technické zázemí školy?* Za mě hodně špatné. Teda alespoň ten druhý stupeň. *A v čem konkrétně?* No ať už se jedná o pomalou wifi, nedostatek počítačů v učebnách, nedostatek projektorů, interaktivní tabule jsou tam snad jen dvě. Dostala jsem sice notebook, ale je tak pomalý, že stejně používám svůj počítač. A ani v každém kabinetu není třeba tiskárna, takže to je taky nepříjemné chodit s každým papírem do sborovny, kde je velká tiskárna a kopírka. *A kromě notebooku vám bylo poskytnuto nějaké vybavení? Třeba telefon?* No telefon mám svůj, dostala jsem pouze SIM kartu. Já mám telefon na dvě SIM karty, takže mně to takhle i víc vyhovuje, ale kdybych chtěla, tak telefon dostanu. Jinak nic víc jsem nedostala. *A jak tedy využíváte techniku pro práci?* Především na přípravy hodin. To využívám hlavně počítač, tiskárnu a laminovačku. *A jaké je celkové vybavení školy?* Je dost zastaralé, hlavně nábytek. Ale tak to je spíš estetická stránka věci. Ale máme i dvě nové učebny, jazykovou a učebnu přírodopisu.

Kategorie 4 souvisí s výzkumnou otázkou č. 5. Zabývá se tedy materiálně technickým vybavením školy, využíváním techniky při výuce a spokojeností začínajících učitelů s vybavením školy. Pro polovinu respondentů není technické vybavení dostačující. Učitelé si často stěžují na nedostatečné wifi připojení, na nepoměr vybavení na prvním a na druhé stupni, na nedostatek projektorů a interaktivních tabulí. Z nadstandardního vybavení byl začínajícím učitelům často poskytnut notebook, mobilní telefon, některým iPad či chromebook. Nejčastěji učitelé využívají techniku pro tvorbu příprav na výuku, pokud je to možné, tak v hodinách využívají interaktivní tabule či projektory.

Tabulka 6 Kategorie 5: Problémy začínajících učitelů (zdroj: vlastní)

R.	**Kód**
R1	*Jaké konkrétní problémy jste jako začínající učitelka musela řešit?* Ze začátku určitě to, že jsem byla k těm děckám až moc přátelská a pak se ta laťka těžko zvedala, abych byla trošku ráznější. Byla jsem dost benevolentní,

	což mi došlo až postupem času, že je cesta do pekel. Ty děcka toho začaly hned využívat. *A jak jste to řešila?* No pak bylo potřeba nastavit rázněji ty hranice a pravidla, ale bylo to náročné. No a pak teda ještě považuju za problém to, že tím, že jsem se jim ze začátku hodně otevřela, tak mě berou jako kámošku a chodí za mnou třeba s tím, co mají odpovědět na zprávu klukovi, který se jim líbí. *Tak to je zase hezké, že ve vás mají takovou důvěru ne?* No mně to na jednu stranu hrozně potěšilo, že mi tak věří, ale na druhou stranu to jsou věci, které mě zbytečně zatěžují. Já nejsem jejich kamarádka a vlastně ani jejich třídní učitelka. *Setkala jste se v průběhu své učitelské praxe s náznaky syndromu vyhoření?* Ne to vůbec. Mě ta práce hrozně baví a zatím se z ní nehroutím (smích). *A jak hodnotíte přípravu do praxe ze strany vysoké školy?* No vzhledem k tomu, že celého magistra jsem měla distančně, tak nic moc. Vlastně to důležité, co by se nám do té praxe mohlo hodit, jsme skoro neměli.
R2	*S jakými konkrétními problémy se jako začínající učitelka setkáváte?* S rodiči (smích). To jsem opravdu nevěřila, čeho všeho jsou ti rodiče schopní. Chodí do školy s každou blbostí. A dalším problémem je pro mě práce s dětma s podpůrným opatřením. To je pro mě fakt náročné. *V čem konkrétně?* Je to hodně práce navíc, ať už to jsou pomůcky, chystání jiných testů a při hodině někteří potřebují, abych u nich furt stála a věnovala se jenom jim, ale to nejde, protože mám ve třídě dalších třeba dvacet pět dětí. *Se syndromem vyhoření se může potýkat i mladý učitel na začátku své praxe. Pociťovala jste někdy vy na sobě náznaky syndromu vyhoření?* Ne, ale věřím, že nějakou slabší osobu by to klidně mohlo potkat, protože ten začátek je fakt hodně náročný. *Jak byste zhodnotila přípravu do praxe ze strany vysoké školy?* No, jako narvali do nás zbytečně moc teoretických znalostí, ale pak v reálu stejně většinu nevyužiju. Na magistru jsme brali pořád nějaké teorie, místo fakt třeba toho, abychom šli na tři měsíce na praxi do školy. Na té základce učíš jednoduché věci, takže jde spíš o to, aby ta vysoká naučila ty lidi učit a naučila je opravdu věci, které jsou využitelné pro praxi. A tím, že jsem měla skoro celého magistra distanční, tak už to fakt nestálo za moc ta výuka.

R3	*S jakými konkrétními problémy se v praxi setkáváte?* S rodičema. To bych zavedla na vysoké i jako samostatný předmět. *A v čem konkrétně je s rodiči problém?* No třeba takový příklad je, že ze začátku mi rodiče napsali nějaký mail a já už jsem nepovažovala za nutné jim na ten mail odpovídat a považovala jsem to za vyřízené. Ale oni vyžadovali takové to ujištění. Chvilku trvalo než si to sedlo. Jo a pak jsem měla docela problém i s tou technikou, kdy vedení vyžadovalo opravdu tu techniku využívat, ale mi ze začátku dali nekvalitní techniku, takže to byl takový problém ještě na začátku. *Nepociťovala jste na sobě příznaky syndromu vyhoření?* To naštěstí ne, na to mám snad ještě čas (smích). *Máte pocit, že vás vysoká škola připravila do praxe dostatečně?* No jako ta realita je úplně jiná, než co jsme se za celou dobu učili na vysoké. A vzhledem k tomu, že jsem byla ještě ten ročník, který zastihl covid, tak ještě ty největší praxe nám vzal covid. Ale třeba z angličtiny čerpám pořád. Některé předměty byly opravdu kvalitní a čerpám z nich, ale něco bylo pro mě dost zbytečné no.
R4	*S jakými konkrétními problémy se setkáváte?* S většinou věcí, které se týkají třídnictví. Třeba posílání dětí do PPP, řešení problémového chování u žáků, problémy v kolektivu třídy a jednání s rodiči. *Nepociťovala jste na sobě někdy příznaky syndromu vyhoření?* Nepociťovala. *Máte pocit, že vás na to i málo připravila vysoká škola?* No hodně za to může asi i covidová situace, protože ta mi vzala veškeré praxe. Ale je pravda, že do praxe mě škola moc nepřipravila. Mám sice hodně znalostí, co se vyučovacích předmětů týče, ale potom to, jak to mám ty děti naučit, jak s nimi komunikovat, to už se člověk musí naučit sám tou praxí.
R5	*S jakými problémy jste se setkal jako začínající učitel?* No ze začátku jsem měl problém s administrativou, třeba s vyplňováním individuálů. No a pak asi s rodiči. Některým vadilo, že dávám moc úkolů, některým zase přišlo, že jich dávám málo, další si zase stěžovali, že jsem si dovolil přesadit jejich dítě do jiné lavice a tak no. *Jak jste tyto problémy s rodiči řešil?* Většinou přes mail nebo po telefonu jsme si to ujasnili. Třeba tak po půl roce se to už ustálilo a všichni jsme si na ten můj režim zvykli. Ještě jsem si pak zpětně říkal, že byl problém v tom, že jsem si nenastavil ve třídách jasná pravidla a potom se mi to vymstilo. *I u mladých začínajících učitelů by se*

	mohl objevit syndrom vyhoření. Neměl jste vy nějaké příznaky syndromu vyhoření? To naštěstí ne. *A jak hodnotíte přípravu pro praxi ze strany vysoké školy?* Vysoká škola mě naučila především disciplíně a dělání věcí včas. Většinu znalostí ale bohužel na základce nevyužiju, takže místo toho bych spíš uvítal lepší didaktickou přípravu. Hlavně teda tu oborovou, protože já jsem věděl, co mám učit, ale vlastně skoro vůbec jsem nevěděl jak a kolik informací a do jaké hloubky je děckám předat.
R6	*Jaké konkrétní problémy jste musela řešit jako začínající učitelka?* No vlastně všechny problémy, které se týkaly třídnictví. To byl mazec. Díky bohu za tu mojí uvádějící učitelku (smích). Přišlo mi, že jsem měla hodně úzkostlivé rodiče, kteří mi volali a psali opravdu s každou blbostí. Největší stres pak byly moje první třídní schůzky. *A kromě třídnictví jste nepociťovala žádné jiné problémy?* Ale jo. Jak jsem říkala, tak mám ve třídě několik problémových dětí, děti ze sociálně slabých rodin a podobně. Takže jsem neustále řešila a vlastně řeším i teď nějaké situace se školní psycholožkou, často jsem měla schůzky s rodiči, jednou jsme dokonce i jednu situaci řešili s policií. *A co se týká výuky?* Tam mi přišlo, že jsem do toho najela docela dobře. Jako furt se učím, ale měla jsem na hospitaci paní zástupkyni a jí se hodina moc líbila. *A nepociťovala jste na sobě někdy příznaky syndromu vyhoření*? To ne, jako byla jsem hodně ve stresu a unavená z práce, ale syndrom vyhoření naštěstí ne. *Jak hodnotíte přípravu do praxe ze strany vysoké školy?* Jako naučila jsem se tam hromadu teoretických informací, které reálně na základce nemám šanci využít, ale třeba obecná didaktika byla super, ta mi dala hodně. Vlastně systém dělání příprav, který jsme se tam naučili, praktikuju pořád, pořád si píšu ty cíle hodiny, předběžný čas, pomůcky, které nesmím zapomenout a tak dále.

Kategorie 5, která se zabývá problémy začínajících učitelů, souvisí s výzkumnou otázkou číslo 4. Rozhovory ukázaly, že za velmi častý problém považují začínající učitelé komunikaci s rodiči. Učitelé, kteří byli od začátku praxe třídními učiteli, považují za problémové situace a činnosti spojené s třídnictvím. Ať už se jedná o administrativu, práci s třídním kolektivem, práci s dětmi s podpůrnými opatřeními, práci s problémovými žáky či již zmiňovanou komunikaci s rodiči. Někteří učitelé se také setkali s problémy

souvisejícími s nastavováním pravidel a hranic ve třídě. R3 měla problém s využíváním techniky při práci. U nikoho z respondentů se neprokázal syndrom vyhoření. Problémem při epřípravě začínajících učitelů ze strany vysoké školy je dle respondentů velké množství informací, které v praxi vůbec nevyužijí. Některé respondenty zasáhla při magisterském studiu distanční výuka, což začínající učitelé hodnotí negativně hlavně s ohledem na souvislé praxe a didaktickou přípravu.

5 DISKUZE

Tato kapitola zahrnuje podrobnější rozbor získaných údajů. V předchozí kapitole jsou výsledky výzkumu popsány více stručně a nyní se pokusíme o hlubší analýzu. Budeme srovnávat a odůvodňovat výsledky této práce s odbornou literaturou.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké je pedagogické zázemí začínajících učitelů na základních školách ve Zlínském kraji. Pedagogickým zázemím se v práci rozumí to, jaké pracovní a sociální prostředí je poskytnuto učiteli v začátcích jeho učitelské praxe. Okolností, které mohou začínajícího učitele při nástupu do školy ovlivnit, je mnoho. Mezi ty hlavní patří pracovní vztahy mezi kolegy, technické, materiální a obecně vhodné pracovní prostředí, dále problémy, se kterými se začínající učitelé potýkají, a v neposlední řadě také uvedení začínajícího učitele do pedagogické praxe ve škole. Stanovili jsme tedy dílčí cíle práce, které jsou formulovány pomocí pěti výzkumných otázek.

Data byla sesbírána technikou polostrukturovaného rozhovoru, což znamená, že byly předem připraveny otázky, které byly pro výzkum klíčové, ale dotazovaní měli možnost se v rozhovoru libovolně vyjádřit a následně byl rozhovor přizpůsoben podle daného průběhu.

Předpokládali jsme, že to, jaké je začínajícímu učiteli poskytnuto pedagogické zázemí, má zásadní vliv na jeho budoucí praxi. Myslíme si, že učitelství je velmi náročná profese a že pokud jsou učitelé spokojeni s nástupními podmínkami, může jim to jejich práci v mnoha směrech ulehčit. Stanovili jsme pět kategorií na základě kódování. Text, který bude následovat, bude tedy obsahovat podrobnější analýzu jednotlivých kategorií a naše vyjádření k nim. Výsledky kvalitativního výzkumu propojujeme s odbornou literaturou.

Kategorií první jsou ***nástupní podmínky začínajících učitelů***. Nástupním podmínkám se věnuje Průcha (2009) a dle něj podmínky při nástupu do praxe výrazně ovlivní profesní vývoj pedagoga. Učitelé, kteří byli s nástupními podmínkami spokojení, pozitivně hodnotili přístup kolegů a vedení školy. Zároveň kladně hodnotili finanční ohodnocení. Mezi faktory, které začínajícím učitelům ztížily nástup do praxe, patří třídnictví, kterým byli začínající učitelé pověřeni hned v prvním roce v učitelské praxi. V rozhovorech se objevila i myšlenka korespondující s tvrzením Průchy (2009), který považuje za nepříznivé pro budoucí vývoj učitelů pohrdavý postoj ke škole a k učitelům ze strany veřejnosti, a také nízkou prestiž učitelské profese.

Druhou kategorií jsou ***profesní vztahy mezi učiteli.*** Našim záměrem bylo zjistit, jak začínající učitelé hodnotí profesní vztahy na pracovišti s kolegy a s vedením školy a zda jim byli kolegové a vedení školy oporou při nástupu do zaměstnání. Jako přínosnou formu adaptace a seznámení se s kolektivem učitelů popisují R1 a R3 několikadenní školení celého pedagogického sboru ještě před začátkem školního roku. Učitelé se tak mohli setkat na neutrální půdě a mohli se lépe poznat. Dle Richardse (2003) má ředitel velký vliv na to, jak se bude začínající učitel ve své profesi vyvíjet. Z našeho výzkumu vyplývá, že ředitelé řeší spíše administrativní záležitosti a personální věci přenechávají svým zástupcům. Většina respondentů potvrdila, že s ředitelem školy nebývají příliš v kontaktu a často nechodí ani na hospitace do hodin. S interpersonálními vztahy na základních školách ve Zlínském kraji se zdají být respondenti spokojeni. Chválí si ochotu, oporu a podporu od svých kolegů.

Další kategorií je ***role uvádějícího učitele***. Z výzkumu Vítečkové a Gadušové (2014) vyplývá, že začínající učitelé od svého uvádějícího učitele očekávají profesionální, ale zároveň také přátelský přístup. Také oceňují, pokud uvádějící učitel má již bohaté profesní zkušenosti. Dle Šimoníka (1995) způsob, jakým proběhne uvedení začínajícího učitele do praxe, může výrazně ovlivnit budoucí působení učitele ve škole. Z odpovědí respondentů vyplývá, že začínající učitelé, kterým byl při nástupu do praxe přiřazen uvádějící učitel, hodnotí tento krok velmi kladně a přínosně. Uvádějící učitelé byli svým mladým, začínajícím kolegům nápomocní především v situacích týkajících se administrativy a chování žáků. V případě, kdy uvádějící učitel byl zároveň i zástupcem ředitele, byla respondentka při komunikaci s ním nervózní a bylo to pro ni více náročné. Pokud při nástupu začínajícího učitele nebyl uvádějící učitel přiřazen, převzali dle respondenta roli uvádějícího učitele ostatní kolegové a zástupkyně školy. V tomto případě z odpovědi respondenta R5 vyplývá, že by funkci uvádějícího učitele ocenil z důvodu zjednodušení řešení konkrétních problémů. Dle Berana a kol. je funkce uvádějícího učitele klíčová ve spolupráci začínajícího učitele, uvádějícího učitele a vedením školy.

Kategorií čtvrtou je ***technické a materiální vybavení školy***. Cílem bylo zjistit, jak byli začínající učitelé spokojení s materiálně-technickým vybavením, zda pro ně bylo dostačující a co z materiálně-technického vybavení využívají pro svou práci. Z odpovědí respondentů vyplývá, že s materiálním a technickým vybavením většinou spokojení nebyli. Začínající učitelé si stěžovali na nedostatečné připojení wifi sítě a na nepoměr vybavení mezi prvním a druhým stupněm. Což vyplývá i z odpovědí R5, která působí na prvním stupni, a materiální a technické zázemí hodnotí velice pozitivně. Učitelé využívají techniku

převážně na přípravy do hodin, zapisování klasifikace a třídní knihy nebo komunikaci s rodiči. Všem respondentům byl poskytnut služební notebook a v případě, že začínající učitel byl zároveň i třídním učitelem, tak mu byl poskytnut také služební telefon.

Poslední, pátou kategorií jsou ***problémy začínajících učitelů***. Začínající učitelé, kteří se stali hned v prvním roce také třídními učiteli, se ve své práci potýkají s problémy, které se týkají třídnictví. Řeší obtíže s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů, neví si vždy rady při komunikaci s ŠPP či komunikaci s rodiči, cítí se být zatíženi administrativou apod. Z výzkumu Krátké (2007) vyplývá, že právě začínající učitelé, kteří se v prvním roce své pedagogické praxe stali třídními učiteli, téměř nikdy neřeší s výchovným poradcem problémy týkající se šikany a užívání návykových látek. Začínající učitelé tedy mohou mít problém s diagnostikováním těchto problémů. I ti, kteří se hned na začátku praxe nestali třídními učiteli, považují za největší úskalí komunikaci s rodiči, R1 měla také potíže s nastavením pravidel a hranic u svých žáků. Na což poukazuje i výzkum Záleské a kol. (2019), ze kterého vyplývá, že začínající učitelé mají nejčastěji problém s řešením kázeňských problémů. Problém, který se může u začínajících učitelů objevit, je syndrom vyhoření. Dle Goddarda, O´Briena a Goddarda M. (2006) se syndrom vyhoření netýká pouze jedinců na konci své pedagogické praxe. Respondenti z našeho výzkumu si však syndromem vyhoření neprošli.

Velkým úskalím u začínajících učitelů je i nedostatečná připravenost pro praxi ze strany vysoké školy. Začínající učitelé popisují těžkosti s uchopením látky a s tím, do jaké hloubky a jak učivo žákům předat. Na tuto oblast poukazuje také Průcha (2009), začínajícím učitelům činí obtíže komunikace s žáky, odhad množství učiva či výběr správné výukové metody. Tento problém potvrzuje také výzkum Vítečkové a Gadušové (2014), který tvrdí, že začínající učitelé v České republice se po odchodu z vysokých škol cítí být připraveni po stránce vědomostní, avšak je pro ně nesnadné převést nabyté vědomosti a znalosti do pedagogické praxe.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé hodnotí pedagogické zázemí začínajících učitelů ve Zlínském kraji. Konkrétně jsme se zabývali tím, jaké měli začínající učitelé nástupní podmínky, jaké podpory se jim dostalo od kolegů a vedení školy, zda jim při adaptačním procesu byl přiřazen uvádějící učitel, případně jakou roli zastával, jak začínající učitelé hodnotí materiálně-technické vybavení školy a také jaké zažívali problémy při nástupu do učitelské profese.

Zvolili jsme kvalitativní výzkum a pro získání potřebných údajů jsme využili techniku polostrukturovaného rozhovoru. Realizaci samotného výzkumu předcházel předvýzkum a také zpracování teoretických poznatků, které souvisí s tématem diplomové práce. Vymezili jsme pojmy učitel či začínající učitel a doplnili jsme informace z odborné literatury související s pedagogickým zázemím začínajících učitelů. Výběr respondentů byl zaměřen na začínající učitele základních škol ve Zlínském kraji, přičemž počet respondentů nebyl předem určen. Na výzkumné části diplomové práce se podílelo šest respondentů. Mezi respondenty byli učitelé ze základních škol ve Zlínském kraji, a to jak z prvního, tak i z druhého stupně. V naší práci jsme vytyčili dílčí cíle, které byly formulovány v pěti výzkumných otázkách, a došli jsme k následujícím závěrům.

Výzkumná otázka č. 1: Funkci uvádějícího učitele hodnotili respondenti jako přínosnou. Začínající učitelé ocenili pomoc uvádějících učitelů s administrativními záležitostmi a s řešením výchovných problémů žáků. Dotazovaní, kterým bylo svěřeno třídnictví, oceňují podporu při práci s třídním kolektivem. Začínající učitelé, kteří nemohli využít podpory uvádějícího učitele, hodnotí tento krok spíše negativně a ocenili by, kdyby jim uvádějící učitel byl přidělen.

Výzkumná otázka č. 2: Na základě zjištěných informací můžeme tvrdit, že respondenti byli spokojeni s nástupními podmínkami. Standardně s nimi byla uzavřena pracovní smlouva a následně byli zařazeni do příslušné platové třídy. Bylo prokázáno, že i začínající učitelé jsou hned v prvním roce své učitelské praxe pověřováni třídnictvím, což ve značné míře začínajícím učitelům zkomplikovalo jejich nástup do učitelské profese.

Výzkumná otázka č. 3: Interpersonální vztahy mezi kolegy na základních školách ve Zlínském kraji hodnotili začínající učitelé pozitivně. Většina kolegů ochotně pomáhá svým mladším kolegům, podporují je v jejich práci a jsou jim oporou při řešení obtížných situací. Vztahy s řediteli hodnotí začínající učitelé neutrálně, často nejsou s ředitelem školy

v kontaktu a spolupracují spíše se zástupci. Respondenti oceňovali, když se vedení školy aktivně zajímalo o jejich práci.

Výzkumná otázka č. 4: Začínající učitelé se v prvním roce své učitelské praxe potýkali s problémy při komunikaci s rodiči žáků. Dále jim činilo obtíže efektivní nastavování pravidel chování ve třídách, mnohdy si nebyli jistí, jakým způsobem žákům učivo předat, v této souvislosti respondenti uváděli, že by ocenili důkladnější didaktickou přípravu na vysoké škole. Nesnadné bylo pro začínající učitele poradit si s třídnictvím a se všemi povinnostmi, které jsou s třídnictvím spjaty. Respondenti uváděli, že pro ně při práci třídního učitele bylo obtížné komunikovat o záležitostech žáků nejen s rodiči, ale také s vedením školy či se ŠPP. Učitelé, kteří se našeho výzkumu zúčastnili, se také někdy cítí být zavaleni administrativou, která je spojena s prací třídního učitele. I přes všechny obtíže se respondenti vyrovnávali se všemi povinnostmi dobře, čemuž nasvědčuje také fakt, že ani jeden z dotazovaných na začátku své praxe nepociťoval příznaky syndromu vyhoření.

Výzkumná otázka č. 5: Respondenti by uvítali zvýšení úrovně materiálního a technického vybavení školy. Upozorňovali například na kvalitativní nepoměr technického vybavení mezi prvním a druhým stupněm školy, učebny prvního stupně se jim jevily jako lépe vybavené než učebny druhého stupně. Respondenti často zmiňovali, že jim komplikuje práci ve škole nedostatečné pokrytí signálem wifi. Učitelé tak nemohou dostatečně využívat techniku ani v průběhu výuky, ani mimo ni.

Začínajícím učitelům byl při nástupu do zaměstnání poskytnut služební notebook a třídním učitelům také služební mobilní telefon. Respondenti využívali při výuce projektory či interaktivní tabule, pokud je měli k dispozici. Moderní vybavení se většinou nachází v nově vybudovaných oborových učebnách.

SOUHRN

Učitelství je náročným povoláním. To, jaké má učitel pedagogické zázemí, může pozitivně nebo také negativně ovlivnit kvalitu jeho práce a rovněž jeho další profesní směřování. U začínajících učitelů to platí dvojnásob. Začínající učitel musí od první chvíle v pedagogické praxi splňovat stejné nároky a čelit stejným problémům jako zkušený kantor. Adaptaci může začínajícímu učiteli usnadnit kvalitní materiální a technické zázemí, podpora uvádějícího učitele, dalších kolegů a vedení školy, důležité je také adekvátní finanční ohodnocení.

Cílem diplomové práce bylo prozkoumat, jaké je pedagogické zázemí začínajících učitelů na základních školách ve Zlínském kraji. Práce je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části jsou obsaženy poznatky týkající se dané problematiky a také vymezení pojmů jako například profese učitele, začínající učitel, problémy začínajícího učitele, uvádějící učitel, třídní učitel a sociální prostředí školy. Výzkumná část popisuje proces sběru dat, který probíhal s využitím metody polostrukturovaného rozhovoru, dále proces zpracování dat. V poslední části jsou získaná data analyzována a zasazena do kontextu podobných výzkumů. Do šetření se zapojilo šest respondentů ze základních škol ve Zlínském kraji.

Náš výzkum potvrzuje jevy, na které je v českém školství upozorňováno již dlouhodobě. Začínající učitelé na základních školách často vyučují předměty mimo svou aprobaci, mnozí jsou také již v prvním roce v pedagogické praxi uváděni do role třídních učitelů. Začínající učitelé se následně potýkají s problémy a jejich profesní adaptace je ztížena. Z výzkumu dále vyplývá, že začínající učitelé se cítí být připraveni po stránce nabytých vědomostí, avšak nikoliv po stránce didaktické.

Klíčová slova: začínající učitel, profese učitele, adaptační období, uvádějící učitel, problémy začínajícího učitele, třídní učitel, technické a materiální vybavení, nástupní podmínky, sociální prostředí školy

SUMMARY

Teaching is a difficult task to perform, which can be positively or negatively influenced by pedagogical backround. This is even more important among beginning teachers, who enter the teaching practice with different expectations and often with themselves in a discrepancy between said expectations and reality. From the very beginning of their practice, the newcoming teachers have to face the same difficulties and expectations as an experienced teachers. There are many things that can help with the adaptation process, namely quality material and technical backround, colleague group and the school's management, the onboarding process via introductory teacher or adequate financial evaluation. Teaching is considered to be so called „relationship profession", because teachers are in everyday contact with people, whether it's parents, school's management, colleagues or other school employees. The workload of (not only beginning teachers) is excessive, but can be overcomed with the help of exceptional pedagogical backround.

The goal of this diploma thesis was to examine pedagogical backround of beginning teachers in elementary schools in the Zlín Region. The thesis is divided into two parts, theoretical and research. The theoretical part contains characteristics and deeper knowledge of different concepts, such as the teaching profession, beginning teacher and his difficulties, the introductory teacher, class teacher and social climate of school. The research part focuses on description of data collection, for which we used the semi-structured interview, followed by methods and data processing. In the last chapter of the research part we analyze gathered data and compare them with similar researches. 6 participants from elementary schools in the Zlín Region were included in our research.

The fact, that beginning teachers are often put immidiately into the role of a form teacher, may be seen as the most important in our research. They encounter problems associated with taking care of the class and their professional adaptation struggle. Another finding we got from the research is that beginning teachers are insufficiently prepared in the didactic aspects of the job. They feel confident about their level of knowledge in subjects, but they lack skills and experiences from practice.

Keywords: beginning teacher, teaching profession, adaptation period, introductory teacher, beginning teachers's issues, form teacher, technical and material equipment, entry terms, social climate of school

REFERENČNÍ SEZNAM

1. **BENDOVÁ, A. 2016.** Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky. *Pedagogická orientace.* Sv. 26, č. 2.
2. **BERAN, V. a kol.** *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy.* Praha : MŠMT, [online, [cit. 2022-11-21], dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Ves_prirucka.pdf]
3. **BUCHTOVÁ, T. 2020.** *Kázeň a začínající učitel. Faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5782-6.
4. **ČÁP, J., J. MAREŠ. 2001.** *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál. ISBN 807178463X.
5. **ČAPEK, R. 2013.** *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
6. **ĎURIČ, L. 1969.** *Výkonnosť a únava učiteľov vo vyučovacom procese.* Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
7. **DYTROVÁ, R. 2008.** *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů.* Brno : Tribun. ISBN 978-80-7399-596-6.
8. **FRYZELKOVÁ, J. a kol.** *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu začínajícího učitele.* [online] Praha : MŠMT, [cit. 2022-11-21], dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/ZU_prirucka.pdf.
9. **GAVORA, P. 2010.** *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. vydání* . Brno:Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
10. **GILLERNOVÁ, I., L. KREJČOVÁ, a kol. 2012.** *Sociální dovednosti ve škole.* Praha:Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
11. **GODDARD, R., P. O´BRIEN, M. GODDARD. 2006.** Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal.* 32(6), 857-874.
12. **HANUŠOVÁ, S., M. PÍŠOVÁ, T. KOHOUTEK, E. MINAŘÍKOVÁ, M. JANÍK, T. JANÍK, S. JEŽEK. 2017.** *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách.* Brno:Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8889-4
13. **HARTL, P., H. HARTLOVÁ. 2015.** *Psychologický slovník, 3. aktualizované vydání.* Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

14. **HENDL, J. 2008.** *Kvalitativní výzkum, základní teorie metody a aplikace.* Praha:Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
15. **HOLEČEK, V. 2014.** *Psychologie v učitelské praxi.* Praha:Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
16. **JÍROVEC, L. 2017.** *Klima učitelského sboru a interakce pedagogů ve výchovně vzdělávacím procesu.* [Diplomová práce] České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z: https://theses.cz/id/0pm01w/23660221.
17. **KADRMASOVÁ, J. a kol.** *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele.* [online] Praha : MŠMT, [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/UU_prirucka.pdf.
18. **KAŠPAROVÁ, V. a kol. 2015.** *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha:Česká školní inspekce.
19. **KOLEKTIV AUTORŮ; BURDOVÁ, E., I. HUBENÁ, J. KOPÁČOVÁ, B. KOSOVÁ, L. LISNER, D. MATONOHA, J. NÁLEPOVÁ, V. SPILKOVÁ, E. VINCEJOVÁ, B. ZMRZLÍK. 2019.** *Začínající učitel*. Národní institut dalšího vzdělávání [online]. ISBN 978-80-7578-012-6 [cit. 2022-11-08],dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf
20. **KOPÁČOVÁ, J. 2019.** *Začínající učitel.* Praha : Národní institut dalšího vzdělávání [online]. ISBN 978-80-7578-012-6.
21. **KRÁLÍČEK, I., V. VINTER. 2016.** *Začínající učitel biologie.* Olomouc:Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5021-6.
22. **KRÁTKÁ, J. 2007.** *Činnost třídního učitele v současných podmínkách českého školství.* Brno:Masarykova Univerzita.
23. **KURZYCZ. 2021.** www.kurzy.cz. *KURZYCZ.* [Online]. Dostupné z: https://www.kurzy.cz/platy/platove-tabulky-ucitelu-2021/.
24. **KYRIACOU, Ch. 1996.** *Klíčové dovednosti učitele.* Praha :Portál. ISBN 19968071780227.
25. **LUKAS, J. 2011.** *Učitel - jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole [online].* Brno : Masarykova univerzita , dostupné z: https://is.muni.cz/th/17887/fss_d/Disertace_Lukas_nzegycmw.pdf.
26. **MANSFIELD, C., S. BELTMAN, A. Price. 2014.** I´m coming back again!´ The resilience process of early career teachrs, Teachrs and Teaching. 20(5), 547-567.

27. **MAREŠ, J. 2021.** www.msmt.cz. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.* [Online] 30. září 2021. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/O_200/Metodicky_vyklad_k_odmenovani_zari_2021/II_Metodicky_vyklad_k_odmenovani_uprava_web.pdf.
28. **MARTANOVÁ, V., O. KONŮPKOVÁ. 2019.** Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu pro učitele. *Pedagogická orientace.* 2019, Sv. 29, č. 2.
29. **MIOVSKÝ, M. 2006.** *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha:Grada. ISBN 80-247-1362-4.
30. **PETLÁK, E. 2006.** *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava:Iris. ISBN 80-89018-97-1.
31. **PODLAHOVÁ, L. 2004.** *První kroky učitele.* Praha : Triton. ISBN 8072544748.
32. **PODLAHOVÁ, L. 2002.** *Ze studenta učitelem (student - praktikant - začínající učitel).* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0444-3.
33. **PRŮCHA, J. 2009.** *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
34. **PRŮCHA, J. 1997.** *Moderní pedagogika.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-170-3.
35. **PRŮCHA, J. 2005.** *Moderní pedagogika. 3., přeprac. a aktualiz. vyd.* Praha : Portál, ISBN 80-736-7047-X.
36. **PRŮCHA, J. 2002.** *Učitel: Současné poznatky o profesi.* Praha : Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-621-7.
37. **PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ. 2008.** *Pedagogický slovník.* Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
38. **PRŮCHA, V., E. Walterová, J. MAREŠ. 2001.** *Pedagogický slovník.* Praha:Portál, ISBN 80-7178-579-2.
39. **RICHARDS, J. 2003.** *Principal Behaviors That Encourage Teachers to Stay in the Profession: Perceptions of K-8 Teachers in Their Second to Fifth Year of Teaching.* Chicago : American Educational Research Association, 2003. dostupné z full textové databáze: https://www.researchgate.net/.
40. **SEKERA, J. 1994.** *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech.* Ostrava : Repronis. ISBN 80-7042-3.
41. **STRAUSS, A., J. CORBINOVÁ. 1999.** *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky zakotvené teorie. Vyd. 1. Překlad Stanislav Ježek.* Brno : Sdružení podané ruce. ISBN 80-85834-60x.

42. **ŠIMONÍK, O. 1995.** *Začínající učitel.* Brno:Paido. ISBN 80-210-0944-6.
43. **TRNKOVÁ, K. 2004.** *Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky. In: Čapek, R. Učitel a rodič.* Brno:Masarykova univerzita.
44. **VALIŠOVÁ A., H. KASÍKOVÁ. 2011.** *Pedagogika pro učitele, 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Praha:Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
45. **VAMPOUILLE, T. 2010.** *On n´a jamais appris á tenir une classe.* místo neznámé : Le Figaro [online]. Dostupné z https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/08/30/01016-20100830ARTFIG00674-on-n-a-jamais-appris-a-tenir-une-classe.php.
46. **VAŠUTOVÁ, J. 2004.** *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno:Paido, ISBN 80-7315-082-4.
47. **VÍTEČKOVÁ, M. 2018.** *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe.* Brno:Paido. ISBN 978-80-7315-269-7.
48. **VÍTEČKOVÁ, M., Z. GADUŠOVÁ. 2014.** Teachers Professional Induction in the Czech. *American Journal of Educational Research [online].*
49. **ZÁLESKÁ, K. a kol. 2019.** Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace.* Sv. 29, č. 2.
50. **ZORMANOVÁ, L. 2019.** *Motivace budoucích učitelů při výběru učitelského povolání.* Praha : Metodický portál RVP.CZ.

Seznam použitých symbolů a zkratek

%	procento
a kol.	a kolektiv
nedat.	nedatováno
R1	Respondent 1
R2	Respondent 2
R3	Respondent 3
R4	Respondent 4
R5	Respondent 5
R6	Respondent 6
s.	strana
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
ZŠ	základní škola

Seznam obrázků

Obrázek 1: Platové tabulky 2021 – učitelé a pedagogové

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného souboru

Tabulka 2: Kategorie 1: Nástupní podmínky začínajících učitelů

Tabulka 3: Kategorie 2: Profesní vztahy mezi učiteli

Tabulka 4: Kategorie 3: Role uvádějícího učitele

Tabulka 5: Kategorie 4: Technické a materiální vybavení školy

Tabulka 6: Kategorie 5: Problémy začínajících učitelů

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru

Příloha č. 2: Souhlas s audio záznamem

Příloha č. 3: Anotace

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru

ROZHOVOR:

ZÁKLADNÍ INFORMACE

- Pohlaví
- Věk
- Vzdělání; název vystudované VŠ
- Délka učitelské praxe
- Stručná charakteristika školy

NÁSTUPNÍ PODMÍNKY

- Jakým způsobem jste se dostala k danému pracovnímu místu?
- Jaká smlouva Vám byla nabídnuta?
- Proč pracujete přímo na této škole (co bylo motivací)?
- Jaké jsou plusy a mínusy školy?
- Vyučoval/a jste předměty pouze své aprobace?
- Byl/a jste hned od začátku třídním učitelem/učitelkou?
- Jak jste byla/a spokojená s nástupními platovými podmínkami?
- Změnilo se postupem času platové ohodnocení? Jak?

VZTAHY

- Jaké jsou podle vás profesní vztahy mezi učiteli na škole?
- Jak Vám byli kolegové oporovou při vstupu do zaměstnání?
- Jakou podporu jste vnímal/a při nástupu do zaměstnání ze strany vedení školy?
- Jak probíhala adaptace ve škole?

ROLE UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE?

- Byl vám přiřazen uvádějící učitel?
    - Jaká byla jeho role?
    - S čím uvádějící učitel pomáhal?
    - Co hodnotíte kladně a co negativně v souvislosti s uvádějícím učitelem?

- Pokud vám uvádějící učitel nebyl přiřazen, jakým způsobem probíhala vaše adaptace ve škole?

TECHNICKÉ/MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ ŠKOLY

- Jaké je technické zázemí školy?
- Jaké nadstandartní technické vybavení Vám bylo poskytnuto? (mobil, grafický tablet apod.)
- Je pro vás technické vybavení dostačující? Co více byste využil/a ve výuce?
- Jakým způsobem techniku využíváte pro práci?
- Jak hodnotíte materiální vybavení školy? Co Vám vadí/vyhovuje?

PROBLÉMY ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ

- S jakými konkrétními problémy se jako začínající učitel setkáváte?
- Setkal/a jste se u sebe se syndromem vyhoření?
- Jak hodnotíte přípravu do praxe ze strany VŠ?

Příloha č. 2: Souhlas s audio záznamem

Souhlas s pořízením audio záznamu rozhovoru

Jsem studentkou druhého ročníku navazujícího magisterského studia učitelství matematiky a učitelství výchovy ke zdraví na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V mé diplomové práci se zabývám tématem *Pedagogické zázemí začínajících učitelů ZŠ ve Zlínském kraji*. Rozhovor, který s Vámi povedu, potřebuji nahrát, abych následně mohla potřebné informace zpracovat.

Souhlasím s tím, aby byl pro potřeby zpracování diplomové práce *„Pedagogické zázemí začínajících učitelů ZŠ ve Zlínském kraji“* rozhovor nahrán a audio záznam použit.

…… …….

Dne Podpis

Příloha č. 3 Anotace

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Svatava Kubjátová
Katedra:	Katedra antropologie a zdravovědy
Vedoucí práce:	Mgr. Jan Wossala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Pedagogické zázemí začínajících učitelů ZŠ ve Zlínském kraji
Název v angličtině:	Pedagogical backround of beginning teachers on elementary schools in Zlín Region
Anotace práce:	Učitelství je nesnadným povoláním a to, jaké má učitel pedagogické zázemí, může pozitivně nebo také negativně ovlivnit jeho profesní směřování. Začínající učitel musí od první chvíle v pedagogické praxi splňovat stejné nároky a čelit podobným problémům jako učitel, který už v praxi působí déle. Adaptaci může začínajícímu učiteli usnadnit kvalitní materiální a technické zázemí, uvádějící učitel, kolegové a vedení školy. Důležité je také přiměřené finanční ohodnocení. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké je pedagogické zázemí začínajících učitelů na základních školách ve Zlínském kraji. Využito bylo kvalitativního výzkumu. Práce je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části jsou obsaženy poznatky týkající se dané problematiky a také charakteristika pojmů jako například profese učitele, začínající učitel, uvádějící učitel, třídní učitel a sociální prostředí školy, zmíněny jsou také nejčastější

	problémy začínajících učitelů. Výzkumná část popisuje proces sběru dat, který probíhal s využitím polostrukturovaného rozhovoru, dále pak popisuje metodu a způsob zpracování dat. V poslední části jsou získaná data analyzována a zasazena do kontextu podobných výzkumů.
Klíčová slova:	začínající učitel, profese učitele, adaptační období, uvádějící učitel, problémy začínajícího učitele, třídní učitel, technické a materiální vybavení, nástupní podmínky, sociální prostředí školy
Anotace v angličtině:	Teaching is a difficult task to perform, which can be positively or negatively influenced by pedagogical backround. The beginning teacher has to meet the same expectations and face similar problems as teachers, who already have been in practice for a few years. Adequate material and technical backround, introductory teacher, colleagues and school's management are things which can help with adaptation of the beginning teacher. Adequate financial evaluation is also important. The goal of this diploma thesis was to find out about pedagogical backround of beginning teachers in elementary schools in Zlín region. We used an qualitative approach in the reasearch. Thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part contains characteristics and deeper knowledge of different concepts, such as the teaching profession, beginning teacher, class teacher and social climate of school. We can also find here information about most common problems beginning teachers can deal with. The practical part describes data and their collection by semi-structured interview, method and data processing. In the last chapter the data are analyzed and compared with similar researches.

Klíčová slova v angličtině:	beginning teacher, teaching profession, adaptation period, introductory teacher, beginning teachers's issues, form teacher, technical and material equipment, entry terms, social climate of school
Přílohy vázané v práci:	**Příloha č. 1:** Struktura rozhovoru **Příloha č. 2:** Souhlas s audio záznamem **Příloha č. 3:** Anotace
Rozsah práce:	**63 stran**
Jazyk práce:	**český**