

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Lucie Vrajková

Vybrané problémy spojené se vstupem absolventů do praxe

Olomouc 2020

vedoucí práce: doc. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze podklady uvedené v příloženém seznamu.

V Olomouci dne

.....

Podpis

Poděkování:

Děkuji doc. Mgr. Kamilu Kopeckému, Ph.D., za odbornou pomoc a cenné rady, které mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 PŘÍPRAVA NA UČITELSKOU PROFESI	9
1.1 Vzdělávací systémy u nás a v zahraničí	9
1.2 Kritika přípravy učitelů v České republice.....	10
1.3 Požadavky na učitelskou profesi	11
2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL.....	13
2.1 Základní pojmy.....	13
2.2 Definice začínajícího učitele	13
2.3 Počáteční šok	14
2.4 Časová náročnost učitelské profese.....	15
2.4.1 Přípravy na vyučování	15
2.5 Důvody odchodu absolventů ze škol.....	16
2.6 Platy učitelů	17
3 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL.....	19
3.1 Typy uvádějících učitelů	19
3.2 Chybějící systém podpory začínajících učitelů	20
3.3 Kde všude může uvádějící učitel pomáhat	20
3.4 Metody uvádějícího učitele	21
4 PROBLÉMY SPOJENÉ SE VSTUPEM ABSOLVENTŮ DO PRAXE.....	23
4.1 AUTORITA učitele a její druhy.....	23
4.1.1 Faktory ovlivňující neformální autoritu	24
4.1.2 Výchovné styly.....	25

4.2	KÁZEŇ.....	26
4.2.1	Formy školní nekázně dříve a dnes	26
4.2.2	Příčiny nekázně žáků ve školním prostředí	26
4.2.3	Cíle nekázně žáků ve školním prostředí	28
4.2.4	Prevence nekázně	29
4.3	ŠIKANA.....	30
4.3.1	Vymezení pojmu šikana	31
4.3.2	Směry šikany	32
4.3.3	Kyberšikana	34
4.3.3.1	Učitel v roli oběti kyberšikany	34
4.3.4	Komunikace s rodiči.....	35
4.4	TŘÍDNÍ A ŠKOLNÍ KLIMA.....	36
4.4.1	Třídní klima	36
4.4.1.1	Učitel, žáci, rodiče.....	36
4.4.1.2	Další faktory ovlivňující třídní klima.....	37
4.4.2	Školní klima.....	37
4.4.2.1	Učitelé, žáci, ředitel, rodiče a jiní.....	38
4.5	PRESTIŽ UČITELSKÉ PROFESE	39
4.6	ZODPOVĚDNOST UČITELE.....	39
4.7	ADMINISTRATIVNÍ ČINNOST	40
4.7.1	Třídní učitel a administrativa.....	41
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	42
5	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	43
5.1	Stanovení cílů a výzkumných otázek	43
5.2	Popis nástroje.....	43

5.3	Analýza a interpretace získaných dat	44
5.3.1	Délka pedagogické praxe a doba působení učitelů na současných školách	46
5.3.2	Spokojenost učitelů	50
5.3.2.1	Spokojenost s učitelskou profesí	50
5.3.2.2	Úvahy o změně profese a jejich důvody	52
5.3.2.3	Spokojenost s kolektivem ve škole	56
5.3.2.4	Podpora uvádějícího učitele	57
5.3.2.5	Začínající učitelé a autorita	58
5.3.2.5.1	Důvody problémů s autoritou	59
5.3.2.6	Nejčastější funkce učitelů.....	60
5.3.2.7	Přípravy na vyučování.....	61
5.3.2.7.1	Časová náročnost příprav na vyučování učitelů českého a anglického jazyka	62
5.3.2.8	Co absolventi zvládají a s čím mají naopak potíže	63
5.3.2.9	Největší problémy, se kterými se může čerstvý absolvent setkat	65
	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	66
	ZÁVĚR.....	69
	ANOTACE.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	72
	SEZNAM GRAFŮ.....	75
	SEZNAM TABULEK.....	76
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

K tomuto tématu mají všichni absolventi pedagogických fakult velmi blízko – všichni máme díky povinné pedagogické praxi zkušenosti s učením žáků a víme, s čím jsme měli, nebo naopak neměli potíže. Z tohoto důvodu jsem si téma Vybrané problémy spojené se vstupem absolventů do praxe vybrala.

Ve své diplomové práci se budu zabývat vybranými problémy, se kterými se může každý začínající učitel na základní škole setkat. Pozornost budu věnovat i přípravě na učitelskou profesi – jak probíhá u nás v porovnání se zahraničím. V teoretické části se zaměřím na samotné pojmy začínajícího a uvádějícího učitele a na to, jak je důležité mít na svém profesním začátku podporu zkušenějšího pedagoga. Poukážu na časovou náročnost této profese, zejména z důvodu přípravy na vyučování, a na tzv. drop – out a jeho nejčastější důvody.

V samostatné kapitole se budu věnovat již zmíněným problémům, se kterými se každý z nás může setkat. Začnu autoritou a jejími druhy a nezapomenu zmínit ani faktory, které ji ovlivňují. Dalším vybraným problémem bude kázeň (v našem případě nekázeň), její formy a příčiny. Budu se zabývat taky prevencí nekázně – co dělat, aby k ní nedocházelo. Dalším tématem bude šikana, na kterou pohlédnu z různých směrů – učitel může být jak v roli útočníka, tak i oběti. Nezapomenu zmínit v poslední době velmi rozšířený způsob šikany – kyberšikanu. Do své práce zahrnu i možné problémy spojené s komunikací s rodiči, což nemusí být vždy snadné, zvláště pro učitele začátečníka. Neopomenu ani školní a třídní klima, prestiž učitelské profese, zodpovědnost učitele, která je v porovnání s většinou profesí mnohem vyšší, a nakonec zmíním administrativní činnost, která ne jednoho učitele obtěžuje, ale je to zkrátka součást jeho profese.

V praktické části budu vyhodnocovat data získaná z dotazníkového šetření. Zajímaly mě nejen problémy, ale taky spokojenost učitelů, ať už s profesí všeobecně, nebo se školním klimatem. Problémem pro začínajícího učitele mohou být i role, kterými byl pověřen. Protože moje aproba je český jazyk a literatura v kombinaci s anglickým jazykem pro 2. stupeň základních škol, svou práci zaměřuji jen na učitele základních škol, nikoliv na středoškolské učitele.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘÍPRAVA NA UČITELSKOU PROFESI

V této kapitole se podíváme na rozdílné vzdělávací systémy u nás a v zahraničí. Představíme si profesi učitele se všemi nároky, které jsou na něj kladeny, a řekneme si, jak jsou na pedagogických fakultách koncipovány jednotlivé disciplíny a co všechno by měl absolvent zvládnout.

1.1 Vzdělávací systémy u nás a v zahraničí

Průcha (2002) uvádí, že rozvoj národní vzdělanosti alespoň částečně závisí na kvalitě školní výuky a ta je plně závislá na způsobu a kvalitě přípravy budoucích učitelů. Až na několik méně rozvinutých zemí se podle něj vzdělávání učitelů uskutečňuje na vysokoškolské úrovni. Uvádí dva modely vzdělávání budoucích učitelů. První je tzv. souběžný, což znamená, že studenti absolvují současně disciplíny všeobecného základu, disciplíny vybrané aprobace, psychologii, biologii, didaktiku a do toho všeho musejí v rámci jejich studia vykonat souvislou praxi na školách. Tento model je typický pro většinu zemí v Evropské unii, včetně České republiky. Druhý, tzv. následný model, je charakteristický oddělením oborové a pedagogické složky. Student se nejdříve věnuje svému oboru, až po jeho úspěšném ukončení následuje příprava na samotné učitelství. Student je stále v kontaktu se svou univerzitou a po dobu dvou let pracuje ve škole, kde si plní své povinnosti a po celou tuto dobu pobírá plat. Výhodou je delší doba praxe, což je ve svém důsledku mnohem efektivnější. Můžeme se s ním setkat například v Anglii. Každý z uvedených modelů má svá pozitiva i negativa. Pozitivně u souběžného modelu hodnotí Průcha třeba to, že jsou disciplíny s praxí s vzájemně provázané, kdežto u následného modelu jsou obě složky ostře oddělené. Podle jeho názoru však může nastat situace, kdy se oba modely vzájemně prolínají. Příkladem je Německo, kde vzdělávání začíná souběžným modelem – studenti absolvují jednotlivé studijní disciplíny a soustavně se vzdělávají. Toto studium je ukončeno první státní závěrečnou zkouškou a následováno dvouletou přípravnou praxí. Ta obsahuje hospítace u ostatních kolegů a samotné vyučování a je taktéž zakončena samostatnou státní zkouškou. Teprve po úspěšném zvládnutí obou státních zkoušek získává student diplom. V případě Německa je součástí druhé státní zkoušky i zkouška z praktického vyučování. Zde by stálo za zmínku, že v každé zemi může být délka studia

odlišná. Ve Španělsku například trvá příprava na učitelskou profesi jen tři roky, v jiných státech se budoucí učitelé dokonce vzdělávají v neuniverzitních institucích.

1.2 Kritika přípravy učitelů v České republice

Jak Průcha (2002) uvádí, na vzdělávání učitelů se v České republice snáší kritika ze všech stran. Ať už od těch, kteří sami budoucí učitele vzdělávají, od těch, kteří vypracovali výzkumy zaměřené na učitele, dokonce od samotných učitelů, kteří srovnávají přípravu na vysokých školách s tím, co v praxi potřebují zvládat. Celý problém podle něj začíná už na úplném začátku – u přijímacích zkoušek. Zatímco u nás se testy soustředí převážně na znalosti, které jsou mnohdy až nepodstatné, například ve Finsku jsou přijímací zkoušky na pedagogické fakulty mnohem náročnější. Jejich součástí je totiž jakási simulace vyučování, kdy musí uchazeč prokázat svůj předpoklad pro zvládnutí této profese. Možným řešením, jak zajistit lepší kvalitu výběru budoucích učitelů, by mohl být i požadavek na dosavadní zkušenost s mládeží – například v podobě vedoucího letního tábora, organizace nebo vedení zájmových kroužků apod. Zajistilo by se tak přijetí těch, kteří mají k dětem skutečný vztah.

Co je však kritizováno ze všeho nejvíc, a to především zkušenějšími učiteli na školách a začínajícími učiteli, je obsah přípravy těchto učitelů. Při vstupu do praxe disponují hlubokými znalostmi ze svých aprobovaných předmětů, podle Průchy (2002) jim však chybí didaktické dovednosti.

Prokop s Dvořákem (2019) ještě dodávají, že podle učitelů expertů není až takový problém pracovat s motivovanými žáky. Potíže nastávají, pokud mají učitelé spolupracovat s žákem pocházejícím z problematického rodinného zázemí. Mluví ale o učitelích všeobecně, nejen o těch začínajících. Učitelé podle nich nejvíce kritizují fakt, že pedagogické fakulty své studenty spíše odrazují, než aby je motivovaly. Jedním z důvodů jsou vysoké požadavky v oblasti obecné didaktiky (velký důraz na stanovení cílů hodin), absence přípravy na reálnou výuku s žáky, krátká praxe ve školách.

Průcha (2002) zmiňuje, že tento problém není jen v rámci naší země, potýkají se s ním i v jiných státech. Například termín „profesní vývoj učitele“ není zcela objasněn a vlastně nikdo dosud neví, co všechno se pod ním skrývá.

1.3 Požadavky na učitelskou profesi

Řehulka (2016) vnímá učitelství jako velmi specifickou, náročnou, ale současně krásnou a zajímavou profesi. Učitel je neustále pozorován nejen svými žáky, ale i okolím, i když si to mnohdy ani neuvědomuje. Neustále se podrobuje kritice, což je mnohdy velmi náročné. Tato profese je mimo jiné specifická v tom, že má učitel velkou možnost ovlivňovat druhé lidi, v našem případě žáky. Současně je pod velkou tíhou zodpovědnosti, protože je pro ně vzorem. Další věc, která souvisí s náročností učitelské profese, je velké množství požadavků, které jsou na učitele v rámci pedagogické činnosti kladeny. Takový člověk by měl být vyrovnaný – měl by zvládat psychickou náročnost této profese. Další nezbytnou podmínkou je pro výkon učitele zájem o navázání sociálních kontaktů. Sám by na sobě měl pracovat a rozvíjet svou osobnost.

Dytrtová a Krhutová (2009) ve své publikaci uvádějí, které kompetence jsou na učitele při výkonu jejich práce kladeny. Kompetence při tom chápeme jako dovednosti, které by učitel měl mít, aby byl schopen svou práci konat efektivně. Tyto kompetence by se podle nich měly stát východiskem pro přípravu budoucích učitelů na jejich profesi:

- *Kompetence oborová* – absolvent pedagogické fakulty si osvojil znalosti ze svého předmětu a je schopný navázat mezipředmětové vztahy. Na univerzitě tuto kompetenci rozvíjejí jak obecná didaktika, tak oborová.
- *Kompetence didaktická a psychodidaktická* – absolvent se dokáže orientovat ve školním vzdělávacím programu a dovede se na jeho tvorbě podílet. Umí používat různé vyučovací prostředky, včetně informačních a komunikačních technologií. Tyto dovednosti mají za úkol zajistit již zmíněné didaktiky (obecná i oborová), ale především řízená pedagogická praxe.
- *Kompetence pedagogická* – po absolvování psychologie, pedagogiky a souvislé praxe začínající učitel dokáže podpořit rozvoj různých kvalit u svých žáků, zná a respektuje práva dítěte.
- *Kompetence diagnostická a intervenční* – učitel dokáže pracovat jak s nadanými žáky, tak se žáky s individuálními vzdělávacími potřebami. Dokáže si zajistit a udržet kázeň ve třídě a zvládne řešit různé výchovné problémy. Stejně tak umí

diagnostikovat sociální vztahy ve třídě. Pedagogická diagnostika a speciální pedagogika jsou disciplíny, díky nimž absolvent tuto kompetenci získá.

- *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní* – učitel dokáže vytvořit pozitivní klima ve třídě a dovede efektivně komunikovat nejen s žáky, ale i s jejich rodiči, k čemuž ho má naučit rétorika.
- *Kompetence manažerská a normativní* – začínající učitel se dovede orientovat v zákonech souvisejících s profesí učitele. Osvojil si organizační schopnosti – dokáže organizovat práci nejen svoji, ale převážně práci žáků, ovládá činnosti související s administrativou, nedělá mu problém pořádat mimoškolní aktivity.
- *Kompetence osobnostně a profesně kultivující* – absolvent pedagogické fakulty má všeobecný přehled, který se netýká jen jeho oborů, nečiní mu potíže spolupracovat s ostatními kolegy a je si vědom profesní etiky učitele.

Dodávají, že studijní disciplíny jsou na pedagogických fakultách koncipovány tak, aby jejich absolventi kompetence potřebné pro výkon učitelství během studia získali (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Kromě právě zmíněných kompetencí by podle Řehulky (2016) měl mít ideální učitel určité vlastnosti. Patří mezi ně dobrý vztah k dětem, který je považován za prvořadý. Dále je potřeba optimismus, flexibilita, důslednost, trpělivost, měl by být vtipný (mít smysl pro humor), sebejistý a dbát na úpravu svého zevnějšku, což je považováno za samozřejmost. Co je ovšem nejdůležitější a zmiňujeme to až nakonec – učitel musí umět učit. Řehulka upozorňuje na to, že existuje spousta učitelů, kteří mají ohromné znalosti ve svém oboru a jsou skutečně nadšení, bohužel tyto znalosti neumějí předávat.

Jak jsme právě uvedli, na učitele jsou kladeny skutečně vysoké nároky. Abychom situaci ale trochu odlehčili, Řehulka poukazuje i na to, že tato profese má řadu pozitivních aspektů. Uveďme například fakt, že se jedná o práci s mladými lidmi, takže člověk nemůže mít nikdy pocit, že by byl osamocенý. Přestože má učitel občas pocit, že se mu nedaří tak, jak by si představoval, jeho práce má vždycky smysl. (Řehulka, 2009)

2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

2.1 Základní pojmy

Podlahová (2004) rozlišuje následující pojmy: po úspěšném zvládnutí školy a současně před nástupem do praxe se člověk stává *absolventem*. Následně se z něj poté, co vstoupí do své první pedagogické praxe a je součástí učitelského sboru, stává *zaměstnanec*, přičemž se pro absolventy pedagogických fakult užívá termín *začínající učitel*. Podlahová vnímá takového pedagoga jako mladého, nezkušeného člověka, který má sice požadované vysokoškolské vzdělání včetně pedagogické způsobilosti, ale zdaleka ještě neovládá všechny pracovní postupy a techniky. Jinými slovy, má teoretické znalosti, ale chybí mu praktická pedagogická zkušenost. Na druhé straně ho vidí jako nadějného, nadšeného člověka, který je ochotný učit se novým věcem a který chce učit jiným, zajímavějším způsobem.

Podlahová (2004) společně se Šimoníkem (1995) poukazují na to, jak se odlišuje začínající učitel od začátečníků v jiných oborech. Zatímco těmto lidem přibývají jejich povinnosti postupně a požadavky na ně jsou ze začátku nižší a postupem času se zvyšují, u začínajících učitelů je to mnohdy naopak. Jakmile vstoupí do praxe, je od nich mnohdy očekáváno to, co od jejich zkušenějších kolegů. Jsou postaveni do situací, kdy musejí plnit všechny povinnosti spojené s učitelstvím. A není to zdaleka jen učení. Může se jednat o výchovně vzdělávací situace, které jsou různě komplikované, a vždy je třeba řešit je okamžitě. To může být jedním z důvodů, proč dělají začínající učitelé chyby. A situaci jim neulehčuje ani fakt, že začátek školního roku je vždy ve znamení zmatku. Učitelé navíc nesou plnou odpovědnost za dosažené výsledky, což pro ně může být také velmi stresující.

2.2 Definice začínajícího učitele

Názorově se však rozcházejí v tom, kdo je považován za začínajícího učitele. Šimoník (1995) označuje začínajícího učitele jako takového, který učí první školní rok. Právě toto období je podle něj nejdůležitější z hlediska získávání nových zkušeností, zjišťování rozsahu a obsahu své profese a v neposlední řadě učení se, jak vlastně učit. Je to doba, kdy se střetávají představy a ideály každého učitele začátečníka s tvrdou realitou, což pro ně není vůbec snadné. Na druhé straně Podlahová (2004) vnímá období začínajícího učitele jako takové, které předchází roli experta, přičemž délka tohoto období je individuální, většinou však 5 – 10 let.

2.3 Počáteční šok

Šimoník (1995) tomuto jevu říká *počáteční šok* – realita začínajícího učitele překvapí, a to v negativním slova smyslu. Má pocit, že je vše úplně jinak, než si představoval a je na něj vyvíjen tlak spojený s výkonem činností, na které není dostatečně připraven a nevěří si. První dojmy jdou ruku v ruce s atmosférou v dané škole, tzv. školním klimatem. Dobré vztahy na pracovišti – vztah mezi vedením školy a učiteli, mezi jednotlivými učiteli, mezi rodiči a učiteli a především vztahy mezi učiteli a žáky. Toto všechno člověk vnímá a vytváří si určitý obraz o dané škole, na kterou právě nastoupil. S tzv. počátečním šokem souvisí i očekávání ze strany společnosti. Začínající učitel je mladý, s čímž může souviset jeho styl oblékání, vyjadřování a chování, který musí často přizpůsobit své nové roli. Měl by se kontrolovat nejen ve škole, ale i ve svém volném čase, zejména v případě, že učí v místě svého bydliště. Upozorňuje i na fakt, že učitelé jsou posuzováni společností podle přísného měřítka, a pokud by na své chování nedbali, může to mít negativní dopad nejen pro ně, ale i pro školu samotnou. Další nároky, které jsou na ně kladeny, jsou spojeny se způsobem vyučování. Často se od začínajících učitelů očekávají nové vyučovací metody, oživení stávající situace, inovativní přístupy k řešení výchovných či vzdělávacích problémů.

Existuje velké množství problémů, se kterými se může začínající učitel setkat. Šimoník (1995) však dodává, že se to netýká jen učitelů bez praxe. Může nastat situace, kdy si neví rady ani učitelé s dlouholetou pedagogickou praxí. Všeobecně ale platí, že to, co má zkušený učitel zvládnuté za relativně krátký čas, tomu začínajícímu trvá mnohem déle. Chybí mu zkušenosti a ověřené techniky, díky kterým by to zvládl rychleji a sebejistěji. Problémy, které začínající učitele trápí, lze překonat díky snaze, úsilí a hlavně aktivnímu zaujetí – pokud učitel chce svou profesi vykonávat dobře a tato činnost ho baví, bude na sobě pracovat a problémy postupem času překoná. S tím souvisí potřeba někoho, kdo bude v této fázi začínajícímu učiteli nápomocen a kdo bude s tímto člověkem na začátku jeho praxe spolupracovat, aby mu pomohl problémy spojené se vstupem do praxe zmírnit.

Pro začínajícího učitele je velmi náročné rozdělit svou pozornost mezi žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a nadané žáky – musí mít pro každého připravené odlišné materiály, což vyžaduje přípravu. (Muijs, Reynolds, 2018)

Problematicke uvádějícího učitele se budeme věnovat v samostatné kapitole.

2.4 Časová náročnost učitelské profese

Jak uvádí Podlahová (2004), veřejnost se mylně domnívá, že náplní učitelské práce je odučit kolem dvaceti vyučovacích hodin, které má učitel v rozvrhu a jít domů. Díky tomuto názoru je na učitele nahlíženo jako na někoho, kdo dělá mnohem méně než ostatní a chce mnohem více. Společnost však nevidí, že samotné učení je jen malá část toho, co vše musí učitel zastat. Jestliže k těmto hodinám připočteme čas strávený přípravami na vyučování, opravami písemných prací, domácích úkolů, poradami, schůzkami, doučováním, účastí na mimoškolních aktivitách, organizací v rámci třídy i mimo ni, zjistíme, že učitel stráví svou prací více času, než dělá jeho hodinový úvazek. Stejně tak je veřejnost na omylu, když se domnívá, že učitel podle rozvrhu končí v jednu hodinu. Pravda je, že má pro ten den odučeno, ale realita je taková, že často odchází až dvě hodiny po zazvonění, protože teprve po skončení vyučování má čas na administrativní činnost, která je taktéž nezbytnou součástí jejich práce. Podlahová dodává, že učitelé si mnohdy nosí práci i domů, například v podobě oprav písemných prací. Když vezmeme v úvahu všechny zmíněné činnosti, zjistíme, že učitel na 2. stupni tráví svou prací průměrně 44, 25 hodin týdně. Začínající učitelé jsou často překvapeni, jak psychicky náročná a mnohdy vyčerpávající práci učitele je.

2.4.1 Přípravy na vyučování

Podlahová (2004) upozorňuje i na nutnost přípravy na každou hodinu, což je dáno pracovním řádem pro učitele. Co však není stanoveno, je forma této přípravy. Může tedy probíhat jen v hlavě učitele, který si dopředu připraví jakýsi scénář hodiny a ví, co bude dělat a jakým způsobem. Může si to napsat jen v bodech napsat na kousek papíru, aby na něco nezapomněl. Stejně tak může popsat celý papír a mít přípravu napsanou dopodrobna. Každý učitel ví, jak jsou začátky učitelské praxe náročné. Člověk je nejistý a chce být připravený na všechny možné situace. **Délka přípravy na vyučování podle autorky zabere začínajícímu učiteli asi 2,5 hodiny denně.**

To je ovšem velmi individuální, někomu může zabrat mnohem méně, někomu více času. Tomu, jak dlouho se učitelé připravují na vyučování, se budu věnovat v praktické části své diplomové práce.

Rys (1979) rozlišuje dva druhy příprav – velmi rychlá, kdy učitel ví jen to, co chce probírat a jaké metody k tomu použije, a promyšlená, kdy navazuje na minulou hodinu a nezapomíná ani na cíle.

Příprava na vyučování bývá často ochuzena díky mnoha jiným povinnostem, které učitelé mají. Kyriacou (2007) souhlasí s Podlahovou v tom, že délka přípravy na hodiny je velmi individuální a že každý učitel by měl být na vyučování předem připraven, dodává však, že učitelům na ni mnohdy nezbývá tolik času, kolik by chtěli.

Pro začínajícího učitele je dle Podlahové (2004) jeho profesní start náročný už z časového hlediska. Nejen že řeší běžné každodenní záležitosti ve škole, připravuje a opravuje písemné práce, ale nejvíce času mu zaberou právě přípravy na vyučování. Nemusí ale času stráveného touto prací litovat, připravené aktivity se mu budou hodit i později, jestliže se hodina nepodaří podle jeho představ. Učitel musí mít už před začátkem hodiny stanovy konkrétní cíle, kterých chce dosáhnout. Dále má alespoň promyšlené metody a formy, jak by chtěl těchto cílů dosáhnout. Musí umět žáky motivovat – zaujmout a přimět je být aktivní. Určitě by neměl pracovat jen s učebnicí. Pokud má možnost, využívá didaktickou podporu, připravuje zajímavé aktivity, soutěže – snaží se udělat svou hodinu zajímavou. Po skončení hodiny příprava neztrácí svůj smysl – učitel si do ní může poznamenat, s čím byl spokojen, co by bylo příště lepší udělat jinak (popřípadě jak), co s žáky nestihli (tím mohou příští hodinu začít) nebo co mělo úspěch (může aktivitu použít opakovaně).

2.5 Důvody odchodu absolventů ze škol

Je všeobecně známo, že je v České republice nedostatek učitelů. To může být podle Janíka (2017) způsobeno změnou profese nebo jejich odchodem na jinou školu. Tento jev je známý jako tzv. **drop-out** a nejrizikovější skupinou jsou podle něj právě začínající učitelé.

S tím úzce souvisí stárnutí učitelských sborů. Podle Janíka (2017) je to až 60 % absolventů pedagogických fakult, kteří se každoročně rozhodnou hledat práci jinde než ve školství. Toto může být vnímáno jako drop-out ještě před zahájením učitelské praxe, na kterou jsou studenti pedagogických fakult připravováni. Problém nedostatku učitelů se už delší dobu dotýká určitých aprobací, nejedná se tedy o plošný problém. Podle výzkumů Janík usuzuje, že začínající učitelé mají největší **potíže se zvládnutím kázně žáků**. Na kázeň samotnou se mnohdy soustředí více než na učení. Cítí se být na řešení kázeňských problémů nepřipravení,

ale postupem času zjišťují, že při lepší organizaci výuky nejsou problémy spojené s chováním žáků tak časté. Práci jim výrazně ztěžuje dnes už běžná **heterogenní žákovská populace**, která se stala důsledkem inkluze. Začínající učitelé cítí velký tlak, protože se od nich očekává, že zvládnou učit třídu s výskytem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stejně dobře jako jejich zkušenější kolegové. Další překážku v jejich úspěšnosti vidí Janík v **chybějící podpoře začínajícího učitele**, ať už v podobě uvádějícího učitele, nebo kooperativního klimatu pedagogického sboru. Spolupráce začínajícího učitele s ostatními kolegy ve škole je nezbytným faktorem pro jeho socializaci. Svou nemalou roli hraje i **přístup ředitele školy** – například možnost učitelů zapojit se do procesu rozhodování, nebo přístup vedení školy k vyvíjené aktivitě a snaze začínajícího učitele. Ve všech těchto oblastech by se mělo podle Janíka učitelům po vstupu do praxe dostat jisté podpory, aby se tak předcházelo jejich odchodům ze školství.

2.6 Platy učitelů

Jak uvádí Podlahová (2004), učitelský plat se skládá ze dvou složek:

- **Pevná složka** (tarifní)
- **Pohyblivá složka** – odvíjí se od aktivity učitele, píle, jeho výsledků a je na každém řediteli, jak jeho zásluhy ocení

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se snaží do škol přilákat více kvalifikovaných pedagogů především zvyšováním platů pedagogických pracovníků. Nejen že by se tím mohl snížit počet učitelů odcházejících do jiných zaměstnání, současně by se vyřešily potíže s neaprobovaností učitelů.

Od ledna roku 2020 mají učitelé od ministra školství, mládeže a tělovýchovy Roberta Plagy (MŠMT, 2019) slíbeno zvýšení platů o deset procent, přičemž osm procent půjde do pevné složky a zbývající dvě procenta do složky pohyblivé. Co se týče platů nepedagogických pracovníků, budou od ledna 2020 vyšší o sedm procent. Platy by se podle něj měly zvyšovat i v roce 2021, a to o dalších devět procent v případě pedagogických pracovníků a sedm procent v případě pracovníků nepedagogických. Už v roce 2019 předložilo ministerstvo školství návrh na růst platů pedagogickým pracovníkům na dva roky dopředu. Ministerstvo školství doufá, že postupné zvyšování platů povede k zatraktivnění učitelské profese.

Podle zákona 341/2017 o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě si začínající učitel zařazený do 11. platové třídy přijde od 1. ledna 2020 na částku 30 270 Kč, zatímco ještě v minulém roce tomu bylo 28 020 Kč.

Podle Fojtů (2018) se učitelé shodují na tom, že by jejich práce měla být vzhledem k náročnosti lépe ohodnocena. Co se ale začínajících učitelů týče, není to nízké platové ohodnocení, co je vede k odchodu ze škol, nýbrž chybějící podpora v začátku jejich praxe.

3 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL

Šimoník (1995) považuje první rok praxe po studiu na vysoké škole za jakési pokračování v přípravě na výkon profese. Je to období, kdy si začínající učitel vytváří vazby ke svým novým kolegům, seznamuje se se svými povinnostmi, se žáky i se školou samotnou. Je třeba vzít v úvahu fakt, že nejvíce ze školství odcházejí právě začínající učitelé, z čehož plyne, že by jim měla být poskytnuta právě v prvním roce praxe adekvátní pomoc v podobě uvádějícího učitele. Šimoník poukazuje na to, že se ze studenta po úspěšném vykonání státní závěrečné zkoušky ještě zdaleka nestává hotový učitel. Jeho příprava pokračuje a to, z jak velké části mu škola jeho profesní start usnadní, může mít zásadní vliv na to, jestli se této profesi bude jedinec věnovat i nadále, nebo raději zvolí odchod ze školství.

Téměř každý učitel, který teprve začíná, uvítá pomoc zkušenějších kolegů. Míra této pomoci by ale měla být podle Šimoníka (1995) přiměřená, což znamená, že by uvádějící učitel neměl svého služebně mladšího kolegu omezovat v tom, co chce dělat a jak to chce dělat, stejně tak by ho neměl zrazovat od něčeho, s čím sám nemá dobrou zkušenost. Naopak by se s ním měl bavit jako se sobě rovným, přece jen jsou to kolegové a mohou se učit jeden od druhého. Nikdy by mu neměl svou pomoc vnucovat, ale měl by svému začínajícímu kolegovi dát pocit, že je tam pro něj a kdykoliv mu bude ochotný pomoci. Může ovšem nastat i opačná situace, kdy začínající učitel nebude chtít přiznat, že si není jistý a potřeboval by s něčím poradit, nebo si dokonce ani nebude jistý, v čem konkrétně by pomoc potřeboval.

3.1 Typy uvádějících učitelů

Podlahová (2004) uvádí tři typy uvádějících učitelů. Začneme pozitivně – **první typ je ten, který začínajícího učitele vnímá jako svěží vítr**. Očekává od něj nové nápady, nadšení a ochotu učit se novým věcem. **Druhý typ** uvádějícího učitele **je právě ten, který svého nového, nezkušeného kolegu vnímá jako někoho, kdo nic neví, nic neumí, nepřevzme žádné funkce**. Nemá zkušenosti, tudíž mu s ničím nepomůže, ba naopak ho ještě zdržuje. Kromě těchto dvou typů vymezuje ještě **třetí**, kdy **se uvádějící učitel stává jakýmsi vzorem pro toho začínajícího** – je pro něj čest, že může být součástí jeho hodin a sledovat postupy ve vyučování, střídání jednotlivých vyučovacích metod a řešení různých situací. Obdivuje ho jako člověka, jeho autoritu, ale zároveň i oblíbenost, a především skvělé výsledky.

3.2 Chybějící systém podpory začínajících učitelů

To, o čem jsme psali výše, bohužel nefunguje zdaleka na každé škole. Situace je taková, že se v českém školství začínajícím učitelům nedostává takové podpory, jakou by potřebovali. Podle Prokopa s Dvořákem (2019) za to může fakt, že **v legislativě není nijak ukotveno uvádění začínajících učitelů**. S tím jde ruku v ruce absence vymezení pozice uvádějího učitele. Podle jejich názoru se podpory na začátku pedagogické praxe dostalo pouze deseti procentům dotazovaných. Mladým a nezkušeným učitelům nepomáhá ani fakt, že často musejí učit i předměty mimo svou aprobaci. Z výzkumu podle nich vyplývá, že až čtvrtina začínajících učitelů vyučuje i předmět, pro který nemá aprobaci a až osm procent z nich vůbec neučí předměty, které na vysoké škole studovali.

Je to právě již zmíněná neexistence podpory, co podle Fojtů (2018) způsobuje plánovaný odchod až třicet procent pedagogů, ať už mají v plánu přejít na jinou školu s lepšími podmínkami, nebo odejít ze školství úplně. Pokud by k tomu skutečně došlo, Česká republika by patřila mezi země s vysokým počtem odchodů začínajících učitelů, přičemž běžný průměr se podle ní pohybuje kolem pěti procent.

Přestože tato problematika v legislativě chybí, dobré školy na přidělení uvádějího učitele podle Podlahové (2004) zpravidla nezapomínají. Na takových školách se dokonce vedení školy zajímá, jak se novému učiteli daří. Tato funkce ovšem není nijak honorovaná – ředitel může dát uvádějímu učiteli vyšší osobní ohodnocení, ale nikde není uvedeno, kolik. Stejně tak není dáno, co všechno by měla pomoc uvádějího učitele obsahovat.

3.3 Kde všude může uvádějí učitel pomáhat

Oblastí, ve kterých by mohl uvádějí učitel svému novému kolegovi pomoci, Podlahová (2004) navrhuje hned několik:

Můžeme začít **samotným provozem školy**. Učitel zde může podávat informace týkající se materiálního vybavení jednotlivých učeben, kabinetů nebo například laboratoří. Seznamuje ho s dokumentací a administrativou, se systémem dozorů v jednotlivých částech školy, s organizací mimoškolních aktivit (koncerty, divadla, knihovna, ...), s možnostmi vyžití žáků mimo školu (zájmové kroužky, sportovní nebo kulturní vyžití, ...) Pomáhat může i **při přípravě na vyučování**. Přece jen má mnoho zkušeností s přípravami na hodinu a ví, jakou metodu je vhodné kdy zvolit. Uvádí svého kolegu do problematiky kurikula, seznamuje ho

s učebními osnovami, s učebnicemi a ostatními pomůckami, pomáhá s mezipředmětovými vztahy, s projektovým vyučováním. Může poradit, jak postupovat při řešení určitého kázeňského problému, jak vytvářet testy a jak je hodnotit. Samostatným bodem je i **práce třídního učitele**, která je mnohdy náročná i pro zkušené pedagogy, natož pro učitele začátečníka. Je důležité ho seznámit s tím, že má vždycky možnost spolupracovat s ostatními kolegy. V případě, že bude řešit kázeňské problémy, je mu k dispozici výchovný poradce. Uvádějící učitel poskytuje rady taky **v oblasti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáků jiné etnické skupiny**, což je další oblast, která bývá velmi náročná pro pedagogy s mnohaletou praxí, tudíž se není čemu divit, že se začínající učitel cítí být nejistý. Součástí pedagogické práce je **diagnostika žáků** z hlediska jejich sociálního a rodinného zabezpečení a je nutné dodat, že učitel musí žáky dobře znát, aby dokázal odhalit problém. Tady je pomoc učitele, který ve škole učí už řadu let taky na místě. V neposlední řadě musíme zmínit i **komunikaci a spolupráci s rodiči žáků**, která nemusí být vždy jednoduchá. Někdy se jedná o žáky talentované, může ale jít i o problémové žáky nebo žáky se znevýhodněním.

Začínající učitel by měl být podle Podlahové (2004) informován i o tom, že má *možnost se dále vzdělávat* a měl by si být vědom i možného kariérního růstu. Poslední věc, kterou bychom měli zmínit, je pravděpodobně jedna z nejdůležitějších – měl by vědět, že se vždycky může obrátit na povolanejší – ať už je to pedagogicko – psychologická poradna, diagnostický ústav, orgán sociální péče nebo policie. Nejvíce však uvádějící učitel tomu začínajícímu pomůže tím, že ho bude podporovat. Stejně důležité je chválit, když si to zaslouží, uklidňovat, když to bude potřebovat a umět taktně upozornit na chyby, ale takovým způsobem, aby to nevypadalo jako kritika.

3.4 Metody uvádějícího učitele

Způsobů, jak může uvádějící učitel svému začínajícímu kolegovi usnadnit jeho profesní začátek, uvádí Podlahová (2004) několik. Může mu například **předvést, jak se zachází s didaktickou technikou**, nebo **jak se vypořádat s povinnostmi spojenými s administrativní činností**. Další možností je dlouhodobější **udílení rad, připomínek a návrhů pro zlepšení jeho výkonu**. Oba učitelé si mohou vzájemně radit, přičemž zkušenější bude po většinu času dávat rady tomu méně zkušenému. Neznamená to ale, že by se nemohl služebně starší a zkušenější učitel dozvědět něco nového od mladšího kolegy – obohacování může být vzájemné. Učitel může začínajícího kolegu **sledovat a určitým způsobem hlídat při**

plnění zadaného úkolu, nakonec ho může i **ohodnotit**. Předává zkušenosti získané z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – z účasti na kurzech a školeních. Nakonec mu může pomáhat třeba jen tím, že se ptá, proč dělá určitou věc určitým způsobem – začínající učitel tak má prostor pro sebereflexi. Ochotný poradit by měl být každý učitel, který je součástí učitelského týmu. Mělo by být v jeho zájmu, aby se nový kolega zaučil co nejdřív, což nebude možné, pokud k němu budou zaujímat nepřátelský postoj. Současně platí, že přestože se nám jako „nováčkovi“ některé názory nezdají být správné, měli bychom je každopádně respektovat. Jednak proto, že jsme ve škole noví a měli bychom být pokorní, a taky proto, že je to názor kolegy, který má mnohaleté zkušenosti a zřejmě o dané problematice ví víc než my.

Nejen přístupem ostatních kolegů se budeme více zabývat v kapitole Klima školy.

4 PROBLÉMY SPOJENÉ SE VSTUPEM ABSOLVENTŮ DO PRAXE

Tato kapitola se bude následně dělit do několika podkapitol, z nichž každá se bude věnovat konkrétnímu problému, se kterým se může čerstvý absolvent ve své první praxi setkat. Budeme se zabývat problematikou kázně, respektive nekázně, s ní související autoritou, zmíníme možné potíže spojené s komunikací s rodiči žáků, šikanou a jejími druhy, třídním a školním klimatem, prestiží profese učitele, a nakonec přípravami na vyučování, které začínajícím učitelům zaberou poměrně hodně času, který však není vůbec ztracený.

4.1 AUTORITA učitele a její druhy

V první řadě je třeba říct, že autorita je záležitost, kterou bychom měli hledat především v rodině, ve škole až posléze, protože učitelé sice mohou rozvíjet pozitivní aspekty, nemohou však nahrazovat rodinu (Vališová, Kasíková aj., 2007).

Zieleniecová (2012) rozlišuje dva druhy autority. První z nich je **formální**, která je dána postavením učitele vůči žákům. Učitel organizuje každou hodinu, plánuje písemné práce, následně je hodnotí a dává žákům zpětnou vazbu. Je to právě on, kdo má pravomoc o těchto věcech rozhodovat. Naproti tomu je autorita **neformální**, která závisí na mnoha faktorech. Žáci sami od sebe takového učitele uznávají jako osobu ve vedoucím postavení. Pokud učitel chce mít autoritu, musí jednat tak, aby si ji získal a jestliže už ji má a žáci ho respektují, neznamená to, že tomu tak bude vždycky, z čehož plyne, že je zapotřebí si ji udržovat. Ve vztahu mezi učitelem a žákem je velmi důležitá důvěra. Autorka však upozorňuje na rozdíl mezi autoritou a oblíbeností učitele. To, že je učitel mezi svými žáky oblíbený, může jeho autoritu podpořit, nicméně samotná autorita se na oblíbenosti nezakládá. Zieleniecová se zamýšlí nad tím, kdy bývá učitel u žáků oblíbený. Odpovědí je spousta, například v případě, kdy od žáků nepožaduje příliš. Tady je pravděpodobné, že žáci budou mít učitele rádi, neznamená to však, že si u nich učitel získá autoritu.

Pařízek (1988) ovšem doplňuje, že žáci svůj pohled na oblíbenost učitelů mění podle situace – vyhovuje jim, když nemají příliš mnoho povinností, pokud mají ale před sebou přijímací zkoušku na střední školu, oceňují právě toho učitele, který na ně byl přísný a důsledně plnění všech povinností vyžadoval. V tento moment žák zpětně oceňuje časté zadávání úkolů.

4.1.1 Faktory ovlivňující neformální autoritu

Nyní se podívejme, co všechno může podle Zieleniecové (2012) ovlivnit neformální autoritu. Závisí nejen na vlastnostech a způsobu jednání žáků a samotného učitele, ale i na prostředí, ve kterém vztah mezi nimi existuje. Důležitou roli hraje jak klima konkrétní školy, tak rodinné vztahy jednotlivých žáků. Těžko si učitel získá autoritu u žáka, který doma slyší, jak je učitel neschopný – z toho plyne, že velmi důležitý je i vztah rodičů k učiteli jejich dítěte. Stejně tak je důležitá motivace na straně žáků. Pro učitele je zásadní, aby žáky jeho předmět bavil a měli o něj zájem. Pokud tomu tak bude, je pro něj jednodušší, aby ho žáci uznávali jako autoritu. Co se týče žáků, jsou zde i faktory, které učitel ovlivnit nedokáže. Příkladem může být žákova osobnost – jeho vlastnosti, zda je spíše introvert nebo extrovert.

Pařízek (1988) ještě dodává, že učitel má být stejně důsledný vůči sobě jako k žákům. Pokud například ve svém předmětu netoleruje psaní domácích úkolů do jiných předmětů, sám nemá využívat čas opravou sešitů nebo písemných prací, zatímco žáci pracují. I tímto může u svých žáků ztratit autoritu.

Zieleniecová (2012) zastává názor, že učitel musí disponovat dobrými znalostmi ve svém předmětu, aby si žáky získal na svou stranu. Jak už jsme si řekli, musí umět vyučovat zajímavým způsobem, aby to žáky bavilo a měli chuť učit se novým věcem. Stejně důležité je neustálé obnovování dosavadních znalostí a zjišťování nových informací týkajících se jeho předmětů. Je zřejmé, že jít s dobou je mnohem důležitější pro učitele informatiky než anglického nebo českého jazyka, nicméně i tito se musejí i nadále sebevzdělávat. Kromě znalostí hraje klíčovou roli jeho příprava na hodinu, jaké zvolí aktivizační metody, jak s žáky komunikuje, jestli je vážný, nebo se dokáže společně s nimi zasmát, jestli a jak umí vysvětlit probírané učivo, zda je spravedlivý nebo jak se zachová při určitém konfliktu. V neposlední řadě je nutné zmínit důležitost vztahu učitele ke svému předmětu. Těžko si může získat žákovo zaujetí k něčemu, co ho samotného nezajímá. Nakonec má na získání autority vliv i jeho samotné vystupování, způsob oblékání a mluvený projev nejen ve vyučování, ale i mimo něj.

Pokud vezmeme v úvahu střední školy, Zieleniecová (2012) radí začínajícím učitelům, aby svým studentům vykali. Tykání by jim mohlo autoritu narušit. Naopak dovolení tykat svému učiteli může jeho autoritu úplně zničit.

Objevuje se názor, že pro dnešní začínající učitele může být těžší získat si autoritu, protože dnešní žáci jsou jiní, než tomu bylo dříve. Zřejmě za to může ztráta autority v domácím

prostředí, která se proměňuje do partnerského vztahu. Žáci potom neberou ani učitele ve škole jako autoritu a jeho úkolem je si ji za každou cenu vybudovat a hlavně udržet.

4.1.2 Výchovné styly

Podlahová (2004) rozlišuje několik výchovných stylů, a to dle uplatňování učitelovy autority:

- 1) První z nich je **autoritativní styl** – učitel předpokládá, že žáci budou poslušní a budou plnit jeho rozkazy. Je si vědom své moci a příliš neocenuje názory svých žáků, natož nějakou kritiku.
- 2) Druhý **styl** je **patriarchální** – učitel zastává roli otce, což znamená, že je chce chránit a pečovat o ně. Na druhé straně si nechce připustit, že by žáci mohli vědět něco víc než on, protože on je přece tak zkušený.
- 3) Třetí je **byrokratický styl** – učitel se striktně drží daných pravidel a nedovolí jejich zmírnění, současně není nadšený z žákovy samostatnosti.
- 4) Opakem je **demokratický styl** – učitel vidí své žáky jako osobnosti, se kterými se může poradit a zajímá ho jejich názor. Stejně tak je zapojuje do rozhodování, snaží se je vést k samostatnosti a uvítá i diskusi či kritiku. Pravidla jsou dodržována především proto, že se žáci na jejich vymýšlení aktivně účastnili, navíc jsou dle aktuální potřeby pozměňována.
- 5) **Liberální styl** – dle Podlahové jen těžko můžeme považovat za styl v pravém slova smyslu, protože jeho dominantou jsou lhostejnost a chaos. Učitel pokud nemusí, do ničeho nezasahuje. Co se týče aktivity, je vyvíjena jen několika málo jednotlivci.
- 6) Poslední **styl** je nazván **antiautoritativním** – je přesným opakem autoritativního stylu. Učitel nechce své žáky omezovat výchovou. Je toho názoru, že volnost jim nejlépe zaručí jejich rozvoj.

Zejména začínající učitelé podle Podlahové (2004) často nevědí, který z těchto stylů přijmout za svůj. Ve většině případů chtějí být demokratickým učitelem, musí však dát pozor, aby nesklouzli ke stylu liberálnímu. Potom už si budou autoritu stěží budovat znovu.

4.2 KÁZEŇ

Kázeň může být podle Bendla (2011) definována mnoha různými způsoby. Ukázněný jedinec si **je vědom daných norem a vědomě je dodržuje**. Ve školním prostředí to potom znamená, že **žák zná pravidla chování uvedená ve školním řádě a vědomě dodržuje nejen tato pravidla, ale i pokyny od učitelů**, popřípadě dalších zaměstnanců školy (ředitel, uklízečky, školník, kuchařky, ...). Dnešní žáci mají možnost se na sestavování školního řádu spolupodílet, a to prostřednictvím žakovského parlamentu. Kromě toho je jejich povinností dodržovat pravidla stanovená v rámci jejich třídy, ale i zde se sami výrazně podílejí na jejich sestavování. Podle Bendla budou žáci snadněji dodržovat pravidla, která sami vymysleli, než ta, která vymyslel ředitel nebo učitel a po žácích vyžadují jejich dodržování.

Co se týče zodpovědnosti za kázeň žáků, může podle Bendla (2011) nastat rozpor. Pravda je taková, že **škola má plnit kromě vzdělávání i výchovnou funkci** – má naučit žáky nést odpovědnost za své činy a být ukázněni. Mylně se někteří učitelé domnívají, že jejich povinnosti končí předáním vědomostí a současně rodiče někdy mylně zastávají názor, že škola je zde od toho, aby nahrazovala jejich mnohdy zanedbanou výchovu. Zodpovědnost za chování dětí ve škole nesou společně škola i rodiče.

4.2.1 Formy školní nekázně dříve a dnes

Bendl (2011) poukazuje na fakt, že podobně jak se v čase vyvíjejí technologie, se proměňuje i podoba nekázně žáků ve škole. Dnes už neuslyšíme, že se někdo provinil rouháním¹. Za to na denním pořádku jsou například taháky v mobilních telefonech, což je vzhledem k rychle se vyvíjející technice pochopitelné. Postupem času se proměňuje celá společnost, dělá pokroky věda a stejně tak se změnily projevy nekázně žáků. Některé z nich ovšem nezmizely – například šikana, a jiné jsou poměrně nové – výhrušné telefonáty informující o přítomnosti výbušné látky ve škole.

4.2.2 Příčiny nekázně žáků ve školním prostředí

Ještě před tím, než si vysvětlíme možné příčiny, které podle Bendla (2011) mohou způsobovat neukázněné chování žáků, je důležité říct, že učitel by měl své žáky velmi dobře

¹ posmívání se Bohu, znevažování jeho existence (Internetová jazyková příručka)

znát. Vědět, jak se běžně chovají, a umět tak třeba rozpoznat, že jejich chování je způsobené něčím jiným a nejedná se v daném případě o pouhou rozmazlenost. Bendl poukazuje na situaci, kdy dítě prostřednictvím změny ve svém chování volá o pomoc a učitel by to měl umět rozpoznat. V jiném případě by nemohl zabránit vzniku dalším možným problémům. Teprve na základě diagnostiky příčiny chování žáka může učitel stanovit kázeňské metody a prostředky.

Bendl (2011) rozlišuje **biologické faktory** – dítě se může narodit už s vrozenou agresivitou nebo s poruchou pozornosti, **sociální faktory** – chování dítěte může ovlivňovat jeho nejbližší prostředí, ať už rodina, přátelé, nebo škola samotná, **biologicko-sociální faktory** – zdravotní stav dítěte nebo například jeho zralost, **zdravotnicko-hygienické faktory** – velký vliv má pitný režim, spánek, životní styl, dále to mohou být **fyzikální faktory**, které působí na chování žáka – špatné počasí, tlak vzduchu, dokonce může mít jistý vliv výběr barvy ve třídě, **situační faktory** – další osoba ve třídě z důvodu hospitace nebo školní neúspěch. Všechny tyto faktory se mohou vzájemně kombinovat, nebo na žáka mohou působit ještě další neznámé faktory.

Podlahová (2004) vidí příčinu i v učiteli samotném – ve špatné organizaci vyučovací hodiny, v nezajímavosti jeho výkladu, v neschopnosti udržet si žákovu pozornost, nebo v komunikaci jen s vybranými žáky (ti ostatní se nudí a začínou zlobit). Učitel by měl střídat metody ve vyučování tak, aby žáci byli aktivní, ale aby se současně nezačali nudit. Stejně tak by se měl věnovat všem žákům stejně, přestože to může být náročné při větším množství žáků ve třídě. Další věc, která může způsobit žákovu neukázněnost, je příliš dlouhá doba strávená u jednoho tématu. Podlahová dále uvádí, že je zapotřebí seznámit žáky s cíli hodiny, aby věděli, že jejich aktivita má určitý smysl a někam směřuje. Učitel by měl navíc žákům ukázat, že dané učivo budou v životě potřebovat.

Všeobecně však můžeme podle Bendla (2011) říct, že neukázněné chování se žákům může vyplácet, a pokud tomu tak je, je mnohem vyšší pravděpodobnost jeho opakovaného výskytu. Autor uvádí několik případů. Nejklasičtější je zřejmě používání taháku při písemných pracích. Jestliže žák uspěje, aniž by byl za tento prohřešek potrestán, je to pro něj motivace vyzkoušet to příště znovu. Navíc tak může získat obdiv ostatních spolužáků, což může být ještě více motivující. Kromě používání taháku můžeme zmínit například záškoláctví – žák se může vyhnout ústnímu zkoušení, tudíž mu taktéž přináší užitek. Mnohem horší je potom šikana, při které může získat obdiv některých spolužáků, především však má tento jedinec pocit velké moci a cítí se být důležitý.

4.2.3 Cíle nekázně žáků ve školním prostředí

Holeček (2014) v tomto případě mluví o tzv. ***pojetí finality***. Jedná se o to, že učitel se ve většině případů zajímá o příčinu nevhodného chování konkrétního žáka. To by mělo být v pořádku, ale měl by se snažit zjistit především, co je cílem jeho chování. Ne vždy žák ví, proč se tak chová. Jisté ale je, že se tímto způsobem nechová zbytečně. Holeček dává za příklad žáka, který nevykazuje svými studijními výsledky. Takové dítě bude chtít zažít moment, kdy **bude alespoň na chvíli středem pozornosti ve třídě**. Pokud toho nedosáhne prostřednictvím dobrých známek a zasloužené pochvaly, bude se o to snažit jiným způsobem. Může si začít vynucovat pozornost ostatních, ať už učitele, nebo spolužáků. Stejně tak se může snažit ovládnout dění ve vyučování, nebo dokázat učiteli, že je neschopný se se situací vypořádat. Takový žák většinou chce, aby si ho učitel všiml, přerušil kvůli němu hodinu a začal ho napomínat. Podle Holečka je to přesně ten okamžik, kvůli kterému se žák tímto způsobem chová. Jestliže se potom učitel zachová tak, jak žák předpokládá, tedy začne ho napomínat, s největší pravděpodobností se jeho chování bude opakovat znova. Nejlepším řešením by mohlo být dát takovému žákovi úkol navíc, čímž by se vyhnul žákovy požadované reakce. Měl by dát najevo, že jeho vyrušování vnímá, ale snažit si toho nevšímat a hlavně ho nezačít napomínat. Učitel by se měl v průběhu vyučovací hodiny snažit každému žákovi věnovat, i kdyby to mělo být jen na krátkou chvíli. A tím není myšleno zkoušení, ani známkování. Měl by dát najevo zájem o každého žáka ve třídě.

Dalším cílem vyrušování ve vyučování může být podle Holečka (2014) **snaha převzít učiteli kontrolu nad děním ve třídě**. Učitel má vždy určitý plán, jak by hodina měla probíhat. Žák se snaží mu tento plán narušit a vyhnout se tak testu nebo zkoušení, protože řešení kázeňských problémů zabere určitý čas, se kterým učitel nepočítá, a tento čas už potom nezbyvá na jiné činnosti, takže žák dosáhne svého. Stejně tak vyhrožování žákovi trestem mu vyhovuje, protože v ten moment dosáhne toho, o co usiloval – získal větší vliv a přiměl učitele přerušit výuku. Holeček doporučuje umět řešit tyto situace s humorem, protože to žák přijme snáz než rozkaz. Učitel by měl své žáky naučit, že ne vždy dosáhnou toho, o co usilují a někdy je třeba ustoupit na obou stranách, alespoň částečně. Jindy může žák vyrušovat proto, **aby se svému učiteli za něco pomstil**, ať už jsou to špatné známky, křivda, kterou žák pocítuje, nebo ho vnímá jako jednoho z dospělých a chce se pomstít za někoho, kdo mu ubližuje. Máme na mysli domácí násilí, výsměch nebo zesměšňování někoho z rodiny. I zde Holeček upřednostňuje pokračovat v práci a nechat řešení kázeňských problémů na přestávku. Každopádně je důležité dát žákovi najevo, že ho učitel vnímá, nicméně hodlá přistoupit na jeho strategii.

Naprostým protikladem, než jsme si dosud popsali, je podle Holečka (2014) **získání pozornosti prostřednictvím pasivity**. Žák odmítá v hodině pracovat, což není způsobeno tím, že by nevěděl, nebo si nebyl jistý. Tento žák není hloupý, spíš se mu nechce a tímto způsobem se snaží připoutat pozornost, což se mu často daří. Nejen učitelé, ale i rodiče se mu často snaží domluvit, že kdyby se učil, může mít lepší výsledky. A to je opět ta situace, kvůli které se žák záměrně nesnaží – aby mu někdo věnoval pozornost. Jako učitelé bychom neměli takového žáka litovat, ani kritizovat. Spíše se snažit ocenit i sebemenší snahu, pokud nějakou vyvine. Ne vždy jsou ale žáci pasivní jen proto, že je to jejich strategie. Samozřejmě jsou ve třídě žáci, kteří by chtěli lepší výsledky, ale jsou si nejistí a mají obavy z neúspěchu. V hodině se raději neprojeví, aby od nich učitel žádné úspěchy neočekával. S takovými žáky musíme mít trpělivost a poskytnout jim více času.

4.2.4 Prevence nekázně

Pro předcházení nekázně žáků ve vyučování navrhuje Podlahová (2004) následující opatření:

- Naladit ve třídě příjemnou atmosféru, ve které se budou všichni žáci cítit dobře a budou mít dobré podmínky pro práci
- Nachystat si předem zajímavý plán hodiny a seznámit s ním žáky
- Průběžně provádět kontrolu nad činnostmi žáků a dávat jim zpětnou vazbu
- Nezapomínat žáky pochválit i v případě, že se jim něco nepodařilo, nebo postupovali nesprávně
- Počkat na pomalejší a rychlejší žákům zadat práci navíc – neřídít se jen tempem rychlejších žáků
- Často užívat aktivizační metody a žáky motivovat
- Učitel by měl mluvení žáků mezi sebou v určitých situacích tolerovat, například ve skupinové práci nebo v práci ve dvojicích a být připraven na zvýšenou hlučnost ve třídě
- Raději než žáky při skupinové práci napomínat, zvolit změnu metody nebo aktivitu pozměnit
- Učitel by si měl být vědom jakési větší otevřenosti dnešní mládeže, z čehož plyne, že pokud se žák na něco zeptá, nemusí to hned znamenat, že je drzý

- Vyjadřovat se jasně a srozumitelně. Žák nemusí hned pochopit, co po něm učitel chce a jestliže to nevysvětlíme jinak a lépe, může se přestat snažit a začít dělat něco jiného
- Jestliže se nám nelíbí, jak se žák chová, je třeba mu to říct ihned
- Vyhnout se křiku, protože ten snižuje naši autoritu
- Mít na paměti, že žáky můžeme v průběhu roku s klidem přesadit, bude-li to nezbytně nutné
- Nedávat mu za trest špatnou známku, to jen zhorší vztah mezi žákem a učitelem
- Snažit se na každém něco pozitivního a nezapomenout pochválit
- Stejný nežádoucí projev chování trestáme jen jednou

Podlahová (2004) nám nastínila, co všechno bychom měli mít na paměti, pokud nechceme ve vyučování řešit problémy s kázní a ztrácet tak čas, který jsme měli v plánu využít jinak. Přitom zdůrazňuje, že nejdůležitější je mít nachystaný zajímavý plán, který bude žáky motivovat, nebude je nudit a podle kterého bude mít každý žák zadanou práci, na kterou bude stačit. To znamená, že učitel bude mít nachystané aktivity navíc pro rychlejší žáky, zatímco bude čekat na ty pomalejší. To způsobí, že úspěch zažijí i ti pomalejší, což je pro ně velkou motivací. K tomu všemu dodává, že řešit kázeňské přestupky a umět si udržet kázeň žáků ve třídě jsou činnosti, na které nás při studiu nikdo nepřipraví a tuto kompetenci je nutné si osvojit až v praxi v bezprostředním kontaktu se žáky a v daných situacích.

4.3 ŠIKANÁ

Zřejmě by bylo logické tento druh agresivního chování zařadit k problematice spojené s kázní, my se na však na šikanu podíváme z širšího úhlu pohledu. Vysvětlíme si různé směry šikany, které mohou ve škole nastat, a představíme si několik variant šikany. Z tohoto důvodu ji do této práce řadíme jako samostatnou kapitolu. Současně sem zařadíme možné problémy, které mohou nastat při komunikaci s rodiči.

Je alarmující, jak vysoký je dnes výskyt různých forem šikany na školách. Dle výroční zprávy ČŠI z roku 2018/2019 je šikana po záškoláctví hned druhou nejčastější formou rizikového chování, přičemž se vyskytla na 37,9 % škol.

4.3.1 Vymezení pojmu šikana

Martínek (2015) rozlišuje dva pojmy – šikana a teasing. **Za teasing považujeme chování, které do školy zkrátka patří**, protože je součástí dospívání. Jako příklad uveďme vzájemné provokace mezi chlapci a děvčaty na druhém stupni základní školy. Dívky budí dojem, že jim chování spolužáků vadí a naopak. Opak je však pravdou – jsou rády, že se o ně chlapci zajímají. Někdy na sebe vzájemně žalují, učitel ale podle chování rozpozná, že je to považováno za legraci. **Šikanu** však Martínek **definuje jako situaci, v níž „jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi nebo manipulaci.“** (s. 129) Chování podle něj můžeme nazvat šikanou, pokud splňuje určitá kritéria. Základním kritériem je fakt, že *útočník je silnější*, ať už fyzicky, nebo psychicky, než jeho oběť. Často se obětí stává žák, který se nějakým způsobem odlišuje od zbytku třídy, nebo má problémy se začleněním do kolektivu. *Útočník je lépe materiálně založený*, než jeho oběť, což je problém zejména v dnešní době. Děti se čím dál častěji vzájemně posuzují ne podle kvalit, spíše podle dostupných financí, kterými rodina disponuje. Existují i případy, kdy se žáci z bohatších rodin chovají nevhodně dokonce k učitelům, protože se domnívají, že se díky finanční podpoře svých rodičů mají finančně lépe než jejich učitel. *Oběti není útok příjemný* – tato věta zní poněkud zvláštně, ale chceme jí říct jen to, že pokud někomu říkáme přezdívku, kterou dotyčný akceptuje a nemá s ní žádný problém, je to v pořádku. Jestliže však použijeme přezdívku, která dotyčného zesměšňuje a tento člověk přezdívku nepřijme, pak se jedná o šikanu. Ta bývá většinou dlouhodobá, ale může se jednat i o krátkodobý problém.

Řekli jsme si kritéria, která situace musí splňovat, aby se jednalo o šikanu. Nyní se podívejme, jaké jsou podle Holečka (2014) čtyři základní druhy agrese. Může se jednat o agresi **verbální** – útočník používá nadávky nebo výhrůžky. Jestliže útočník užije fyzické násilí v jakékoliv podobě, ať už se jedná o kopání nebo bití, dopouští se **tělesné** agrese. Následující dva typy nejsou vysloveně druhy šikany, jedná se spíše o nevhodné chování. Prvním z nich je poškozování školních pomůcek, učebnic, všeobecně majetku – mluvíme o **materiální** agresi. Posledním druhem agrese je **sebepoškozování**. Holeček navíc zdůrazňuje, že jestliže učitel zaznamená náznaky násilného chování ve třídě, musí tomu okamžitě zabránit. Agresivní žák musí být potrestán pokud možno co nejdříve a je nutné mu vysvětlit, že trest není pomstou za jeho čin, ale důsledkem jeho jednání, za které musí nést zodpovědnost. Doporučuje, aby se učitel dále choval, jako by se nic nestalo. Není vhodné tuto událost neustále připomínat.

4.3.2 Směry šikany

Dosud jsme mluvili o šikaně, kde v obou rolích, tedy v roli agresora i oběti, byli žáci. Ne vždy se ale musí jednat jen o žáky. Podívejme se, jaké další směry šikany Martínek (2009) rozlišuje:

Učitel x žák

V tomto případě mluví o situacích, kdy učitel je proti určitému žákovi zaujatý. Úmyslně mu dává náročnější otázky, známkuje ho přísněji než ostatní. Všimá si věcí, kterých by si na ostatních žácích nevšiml. (Martínek, 2009)

Žák x učitel

Větší pravděpodobnost stát se obětí šikany je u učitelů, respektive učitelek, které nemají moc velkou autoritu u svých žáků. Často na ně křičí v domnění, že tím třídu uklidní a budou moct pokračovat v učení. Svým křikem dávají však najevo, že reagují na neukázněné chování přesně tak, jak si žáci přejí. Ti ve svém chování budou zřejmě pokračovat. Druhou rizikovou skupinou jsou učitelé s určitým znevýhodněním. Pokud mluvíme o šikaně učitele žákem, je důležité vědět, že mnohdy velmi záleží na školním klimatu, především na vztazích mezi učiteli. Někdy se nechtěně vyjádříme o kolegovi tak, že žáci mohou vycítit, že je slabší a touto jedinou poznámkou mu autoritu ještě snížíme. (Martínek, 2009)

Rodič x učitel

Tento směr šikany je bohužel v dnešní době častější, než tomu bylo dřív. Zřejmě to souvisí s postavením učitele v naší společnosti, které je mimo jiné i díky médiím neuspokojivé. Rodiče se často ohánějí učitelským platem, a co hůř, v přítomnosti svého dítěte. Martínek zdůrazňuje, že tento typ konverzace, kdy rodič přijde učiteli vynadat a ten se brání, by se měl vždy odehrávat bez přítomnosti dítěte. Pokud je dítě svědkem jejich rozporu, může potom samo tyto argumenty proti učiteli použít. Někteří dokonce učiteli dávají najevo, že i jejich dítě má k dispozici více financí, než si on jako učitel vydělá. Tito rodiče mají často pocit, že vědí nejlépe, jak jejich dítě učit, jak s ním jednat apod. Často mají tendenci učiteli do výuky mluvit, protože každý má se školou určitou zkušenost a mají pocit, že ví, jak to má správně vypadat. (Martínek, 2009)

Učitel x rodič

K tomuto druhu šikany může dojít v situaci, kdy je žák handicapovaný a rodič si s ním mnohdy neví rady. Se školou tito rodiče zpravidla spolupracují a očekávají jistou podporu a porozumění ze strany učitele. Může se však stát, že jim učitel začne radit, jak dítě doma srovnat prostřednictvím trestů a potom přichází špatný pocit. Rodiče si mohou domluvit pravidelné schůzky, protože jsou bezmocní a mají pocit, že jim učitel může pomoci. Ten však na druhou stranu cítí, že je v pozici nadřízeného, a může toho začít využívat. Rodiče nakonec chodí na domluvené schůzky se strachem, co zase přijde. Martínek zde doporučuje vyhledat pomoc psychologa a zrušit pravidelné schůzky s učitelem. Vztah mezi učitelem a rodičem se totiž změnil a už dávno není na úrovni rovnocenných partnerů. (Martínek, 2009)

Mobbing

V případě mobbingu se jedná o šikanu mezi samotnými učiteli. Nemusí se vždy jednat o dva učitele, ale například o učitele a zbytek pedagogického sboru. Tato situace nastává za předpokladu, je-li mezi učiteli generační rozdíl. Potom mohou nastat dvě možné situace. Tu první představuje mladý učitel, který přijde do školy s tím, že chce učit jinak, používat nové metody, je nadšený a zapálený. Jeho starší kolegové se mohou cítit v nebezpečí a začnou ho kontrolovat, sledovat jeho chování, kritizovat vše, co řekne nebo udělá. Svobodová (2008) vidí hrozbu v situaci nastávající v případě, jestliže je ve škole mladý učitelský sbor a zůstane tam několik zkušených, starších pedagogů. Tito učitelé mají své osvědčené postupy a nejsou ochotni učit se novým věcem. Jejich mladší kolegové je mohou začít pomlouvat a zesměšňovat a tato situace často končí dobrovolným odchodem staršího učitele. (Martínek, 2009)

Bossing

Bossing chápeme jako šikanu zaměstnance ze strany nadřízeného, tedy učitele jeho ředitelem. Může mít formu zesměšňování před ostatními, nebo může ředitel zadat učiteli úkol, který není v jeho možnostech splnit a následně mu dávat před ostatními kolegy najevo jeho neschopnost. Tento druh šikany, stejně jako předcházející, je vhodné řešit soudně, protože ředitel své chování sám od sebe zřejmě nezmění. Oba tyto druhy šikany jsou součástí pracovněprávních vztahů. (Martínek, 2009)

4.3.3 Kyberšikana

Kyberšikana je bezesporu problém, se kterým se dnes mohou čerství absolventi setkat. Největší rozdíl mezi dneškem a minulostí vidíme zřejmě v komunikaci mezi dětmi. Dříve (máme na mysli dřívější generaci) si děti hráli venku, k čemuž byl potřeba jejich bezprostřední kontakt. Dnes preferují online komunikaci, díky které mohou zůstat v pohodlí domova, přitom nepřestávají být se svými vrstevníky v kontaktu.

Kyberšikanu podle Kavalíra a Rottové (2009) chápeme jako využívání informačních komunikačních technologií se záměrem někomu psychicky ublížit, především tedy prostřednictvím Internetu a mobilního telefonu.

Nejen s tím souvisí v poslední době velmi diskutované téma používání mobilních telefonů ve školách. Kopecký (2019) uvádí, že podle výzkumu z roku 2019 má více než polovina dotazovaných dětí neomezený přístup k internetu a stejně tak více než polovina z nich má dovoleno použít svůj mobilní telefon v průběhu přestávky, ale nesmějí jej použít během vyučování.

Martínek (2015) dodává, že pro kyberšikanu je charakteristická anonymita útočníka. Může se jednat o skryté číslo, nebo může útočník používat vymyšlenou přezdívku, přičemž své identity může obměňovat. Pocit toho, že ho oběť nemůže odhalit, mu dovoluje zkoušet drsnější metody útoku. Další znak charakteristický pro tento druh šikany je změna profilu. Může se jednat jak útočníka, tak o oběť. V praxi to znamená, že slabší jedinec, který by byl při osobním kontaktu spíše oběť, může být v kyberprostoru útočníkem. Na rozdíl od klasické šikany může kyberšikana probíhat prakticky kdykoliv a kdekoliv. Oběť se před útočníkem nemůže schovat, dokonce ani doma. Další nebezpečí spočívá v rychlém šíření – útočník může zveřejnit citlivé fotografie nebo soukromé zprávy, a dál už se šíření postarají ti, kteří to budou sdílet. O to horší dopad to může na oběť mít. Pokud mluvíme o oběti, často je velmi složité zjistit, co se děje. Takový člověk je uzavřený a odmítá komunikovat. Proto je pro učitele, zvláště toho začínajícího, velmi obtížné odhalit, že v jeho třídě kyberšikana probíhá.

4.3.3.1 Učitel v roli oběti kyberšikany

Kyberšikana však nemusí probíhat jen na úrovni žák – žák, existuje mnoho případů, kdy se obětí stal učitel. Podle Kopeckého a Szotkowského (2016) pak byli pachatelé v téměř 35 % žák nebo více žáků, které oběť učila, v 8 % byli útočníky rodiče žáka a v necelých 3 % se

jednalo o kolegu oběti. V zahraničí jsou podle nich útoky realizované rodiči častější než u nás – rodiče jsou v roli útočníků v téměř třetině případů. **Útoky probíhají nejčastěji prostřednictvím sociálních sítí**, a to v téměř 39 %. **Druhým nejčastějším způsobem je používání mobilních telefonů** – od posílání SMS zpráv přes telefonáty se skrytým číslem až po nepříjemné a opakující prozvánění. Kopecký se Szotkowskim dodávají, že zkušenost s kyberšikanou prostřednictvím mobilního telefonu nebo internetu má téměř 29 % dotazovaných učitelů.

4.3.4 Komunikace s rodiči

Vést rozhovor s rodiči může být mnohdy pro učitele velmi náročné. Ve většině případů se totiž jedná o špatný prospěch nebo problémy s chováním. Holeček (2014) doporučuje pro takovou konverzaci dodržovat jistá pravidla. V první řadě je velmi důležité **zajistit klidné místo**, kde by byli rodiče s učitelem sami a měli na pohovor klid. Je to taky důvod, proč jsou dnes tak obvyklé individuální pohovory s rodiči – aby se zamezilo rozhovoru před dalšími osobami s ohledem na mnohdy citlivé informace. Učitel by se měl v každém případě vyhnout hodnocení žáka, čímž máme na mysli záporné hodnocení (pokud mluvíme například o nekázni). Měl by popsat situaci a sdělit rodičům, **odkud informace pocházejí** – například stížnosti od ostatních kolegů. Rodiče ve většině případů mají od učitele odlišný názor, a je zapotřebí je vyslechnout. Učitel si musí uvědomit, že **na každém žákovi můžeme vidět něco dobrého**, něco, za co ho můžeme pochválit. A tímto by měl při pohovoru začít – každý rodič rád slyší, že je jeho dítě šikovné. Dále si musí být vědom, že v případě kritiky musí být velmi opatrný, protože tím kritizuje současně i rodiče. V mnoha případech bývá často nápomocen školní psycholog. Holeček (2014) poukazuje na fakt, že zlepšení komunikace učitele s rodiči je předpokladem pro zlepšení prestiže učitelské profese. Současně kritizuje absenci jakékoliv přípravy na komunikaci s rodiči během studií na vysoké škole. Výjimkou je Pedagogická fakulta Karlovy univerzity v Praze, která zavedla samostatný předmět připravující své studenty na tyto situace.

Podle Prokopa s Dvořákem (2019) je tato absence přípravy dokonce nejčastějším důvodem odchodu začínajících učitelů ze škol. Tomu přispívá i jejich nedostatečná schopnost čelit tlaku, který ne ně rodiče často vyvíjejí.

Čapek (2010) se naopak snaží předcházet tomu, aby kontakt s rodiči na půdě školy byla ta poslední možnost, ve většině případů nepříjemná. Navrhuje zapojit rodiče do akcí škol a tím

posílit spolupráci mezi učiteli a rodiči. Komunikaci s rodiči chce rozšířit na úroveň rozesílání informačních letáků, školního časopisu, nebo organizace večerů rodičů.

4.4 TRÍDNÍ A ŠKOLNÍ KLIMA

4.4.1 Třídní klima

Velmi zjednodušeně můžeme říct, že třídní klima je to, jak se žáci a učitelé v daném prostředí cítí. Čapek (2010) přitom odlišuje **klima třídy**, které je stabilní, od **atmosféry ve třídě**, která je naopak krátkodobá.

4.4.1.1 Učitel, žáci, rodiče

Podle Čapka (2010) se na klimatu ve třídě velkou měrou podílí **učitel**, především třídní. Aby přispěl k dobré atmosféře, měl by se snažit přenechat co nejvíc prostoru žákům a sám nedávat najevo svou moc.

Že je učitel důležitý faktor ve vytváření třídního klimatu, potvrzuje i Průcha (1997), který vidí souvislost s délkou praxe učitele – mladší učitelé s kratší praxí vytvářejí příjemnější pracovní prostředí, zatímco zkušenější učitelé obvykle vytvářejí napjatější klima.

Je důležité, aby třídní učitel žáky ve své třídě dobře znal a věděl, kde jsou jejich silné a slabé stránky. Problém může nastat v případě, kdy třídní učitel své žáky z žádného předmětu neučí a o tuto možnost poznání ostatních přichází. Čapek (2010) uvádí, že co se týče vlastností, rodiče preferují učitele upřímného a jednajícího na rovinu. Žáci chtějí mít učitele hodného a přátelského. Podle měření se neukázalo, že by byla pro rodiče a pro žáky nejdůležitější odborná stránka spojená s kvalitou výuky. Opět se dostáváme k přípravám budoucích učitelů, kde je kladen důraz především na odbornost. Studenti na fakultách většinou neslyší, že znalosti nejsou to nejdůležitější, že žáci a rodiče si mnohem víc cení pozitivní přístup. Empatičtí učitelé lépe rozumějí potřebám žáků, což je předpokladem pro vytváření a ovlivnění třídního klimatu. Učitel však není zdaleka jediný, kdo má na třídní klima vliv. Záleží i na žácích, a to nejen na každém z nich, ale i na fungování jako kolektivu. To se v průběhu jejich povinné školní docházky mění a jiné je pochopitelně i vnímání učitele jako autority. Asi každý učitel potvrdí, že dítě v první třídě vnímá svou učitelku jako velkou autoritu, která se dá srovnat s autoritou rodičů. Na druhém stupni už **žák** ke svému učiteli tak netíhne. Navíc se zde začínají objevovat skupinky lidí, kteří k sobě mají blíž. Většinou se jedná o dvojice nebo trojice. Další faktor, který se na

utváření klimatu podílí, je rozdílnost vývoje každého jedince – někdo se chová téměř dospěle, zatímco spolužákovo chování a přístup může být ještě dětinský.

Jak už jsme naznačili, i **rodiče** podle Čapka (2013) často do třídního klimatu zasahují, přestože nejsou přímými účastníky. Mají na učitele mnoho požadavků, ale mohou klima ovlivňovat i prostřednictvím zájmu či nezájmu o své dítě. Jako příklad uveďme situaci, kdy rodiče o své dítě nejeví zájem, protože mohou mít jisté problémy v rodině. To se potom může projevit v chování žáka, například vyrušováním, jak už jsme zmínili v kapitole zabývající se kázní.

4.4.1.2 Další faktory ovlivňující třídní klima

Klima ve třídě lze ovlivnit i prostřednictvím metod, které ve vyučovací hodině použijeme. Jestliže použijeme **aktivizační metody**, žáky bude hodina víc bavit, protože nebudou jen pasivně sedět a poslouchat. Pokud k tomu učitel zvolí **přátelský přístup** a **umí přiznat svou chybu**, bude u žáků velmi oblíbený a významnou měrou přispěje k pozitivní pracovní atmosféře. V každém případě by měl učitel **respektovat názory** svých žáků, i když s nimi nemusí souhlasit a současně se umět do druhých vcítit. To neplatí jen na úrovni třídy, ale i školy, tedy mezi učiteli a ředitelem školy. Důležitá je i **použitelnost učiva v praktickém životě**. Učitel by měl vždy umět vysvětlit, proč to, co se právě učí, je důležité umět. Svůj vliv může mít i **technické vybavení školy**, přičemž by učitel měl umět didaktickou techniku, jako jsou například interaktivní tabule či dataprojektor, používat. Pro žáky je tento způsob výuky atraktivnější. Důležitá je taktéž **komunikace** mezi učitelem a žáky, která může být odborná – učitel žáky vzdělává, nebo sociální – komunikace mimo samotné vzdělávání. Nakonec jen zmíníme důležitost **účasti žáků na vytváření třídních pravidel**. (Čapek, 2010)

Faktorů, které mohou ovlivnit třídní klima, je bez pochyb mnohem víc. My jsme zde uvedli několik zásadních.

4.4.2 Školní klima

Je nutné zmínit, že pojem školní klima je velmi široký. Podle Čapka (2010) do něj můžeme zahrnout všechno, co není hmotné povahy a je ve škole přítomné. Jednoduše řečeno, klima školy se stanovuje na základě hodnocení účastníků školy, přičemž za nejdůležitější Čapek považuje žáky a pedagogický sbor. Pokud mluvíme o školním klimatu, máme na mysli

například fakt, jestli se žáci ve třídě a škole všeobecně cítí dobře nebo špatně, jestli chodí do školy rádi nebo z donucení, nebo zda jsou spokojeni s technickým vybavením školy. Účastníky školy vnímáme spíše jako sociální skupiny, než jako jednotlivce. Myslíme tím nejen pedagogický sbor místo učitelů, školní kolektivy místo žáků, stejně tak sem patří i vztahy mezi třídami, a to nejen mezi stejnými ročníky, ale i napříč. Vliv na školní klima mají i zájmové kroužky se svými vedoucími, dokonce i taková účetní, která svou náladou může ovlivnit další účastníky školy.

4.4.2.1 Učitelé, žáci, ředitel, rodiče a jiní

Učitelé dle Čapka (2010) chybují zejména v tom, že upozadují důležitost pozitivního klimatu a své úsilí zaměřují primárně na úspěch jejich žáků u přijímacích zkoušek. Na druhé straně však dodává, že se některé školy snaží situaci změnit. Pokud je stále řeč o učitelích, je důležité, aby je ředitel seznámil s vizí dané školy a s cíli, které k naplnění vize povedou. Všichni pedagogové by tak měli svou každodenní práci těmto cílům přizpůsobit. Pokud je ve škole pozitivní klima, projevuje se to mimo jiné konverzací pedagogů mimo jejich kabinety, například na chodbě, jejich vzájemnou podporou a ochotou pomoci, nebo i vzájemnými hospitacemi pro získání inspirace. Zřejmě bychom očekávali pozitivnější školní klima v malé škole, kde je větší pravděpodobnost, že se učitelé vzájemně lépe znají. Čapek však poukazuje na fakt vycházející z výzkumu, že index otevřenosti vůbec s velikostí školy nesouvisí, naopak větší školy se zdají mít toto číslo nepatrně vyšší.

Česká školní inspekce (2018/2019) ještě dodává, že pozitivní atmosféra ve škole kladně působí i na práci školních psychologů, kterým se s pedagogy dobře spolupracuje.

Čapek (2010) nemůže v klimatu školy opomenout ani ředitele, který je možná ten nejdůležitější. Jak už jsme zmínili, jeho úkolem je sjednotit pedagogický sbor prostřednictvím seznámení s vizí školy a s jejich společnými cíli. Je známo, že je to právě vedení školy, kdo rozděluje svým zaměstnancům finanční ohodnocení. To, jak pedagogy finančně ohodnotí, má zpravidla velký vliv na jejich spokojenost, což se promítne i do klimatu školy.

Sledovat, jak vytváří ve škole pozitivní klima, pečuje o vzájemné vztahy mezi účastníky školy a podporuje vzájemnou spolupráci, je úkolem České školní inspekce (ČŠI, 2018/2019).

Čapek (2013) zmiňuje i **rodiče**, kteří jsou taktéž důležitým faktorem ve vzdělávání. Zde platí to, co už jsme zmínili v komunikaci s rodiči žáků a v třídním klimatu. Mohou zlepšit školní klima svou účastí na akcích školy, což podle něj zatím na našich školách moc běžné není.

4.5 PRESTIŽ UČITELSKÉ PROFESE

Prokop s Dvořákem (2019) se domnívají, že nízká prestiž profese učitele je jedním z hlavních důvodů, proč začínající učitelé ze škol odcházejí.

Dle Nálepové (2019) je i přes zlepšení finančního ohodnocení začínajících učitelů stále nedostatek zájemců o tuto profesi, což si vysvětluje hlavně nedoceneností pedagogů a nízkou prestiží.

Přidává se k nim i Podlahová (2004), která poukazuje na fakt, že učitelé sami vnímají svou profesi jako ne zcela prestižní, přestože Janík (2017) uvádí, že se prestiž učitelské profese u nás už dlouhodobě drží na dobré pozici.

Výsledky České školní inspekce ukazují, že až 45 % dotazovaných učitelů středních škol vnímá nízkou prestiž jejich profese jako jednu z překážek, která omezuje jejich výkon (ČŠI, 2018/2019).

4.6 ZODPOVĚDNOST UČITELE

Jistě můžeme s jistotou tvrdit, že učitel má mnohem větší zodpovědnost, než většina jiných profesí. Tomuto tématu je věnován § 29 školského zákona. Učitel je podle něj povinen zajistit bezpečnost žáků nejen ve škole (před začátkem vyučování, ve vyučování, o přestávkách), ale i na akcích konaných mimo školu (§ 29 Školského zákona). Každý pedagog se dennodenně vystavuje riziku. To je o to větší, jestliže se třída účastní například divadelního představení, návštěvy knihovny, ale taky lyžařského výcviku a mnoho jiných akcí. Před těmito událostmi učitel vždy poučuje své žáky o bezpečnosti. Nebezpečí vidíme na každém kroku – dítě může srazit auto, může spadnout a něco si zlomit, na lyžařském výcviku může užít návykovou látku, a mnoho dalších.

Podlahová (2004) taktéž poukazuje na fakt, že pedagog je povinen informovat ředitele, jestliže má podezření na užívání návykových látek, na domácí násilí, nebo na zanedbání povinné péče. Pravidla bezpečnosti musejí dodržovat nejen učitelé, kteří žáky učí, dohlížejí na

ně během výletu či exkurze, ale i ti, kteří vykonávají běžný dozor během přestávek. Seznámení s bezpečnostními pokyny má na starosti třídní učitel, a to ihned na začátku školního roku. Svou celoroční povinnost vykonávat dozor nad svými žáky ukončuje na konci školního roku – upozorněním na nebezpečí, se kterými se mohou žáci v průběhu letních prázdnin setkat. Obvykle varuje před skákáním do vody, jejíž hloubku žák nezná, ale i například před komunikací s neznámými lidmi. Stejně tak v jednotlivých předmětech, kde je vyšší pravděpodobnost úrazu, musí učitel hned na začátku školního roku žáky poučit, jak se mají chovat a co nemají dělat. Jedná se o předměty jako tělesná výchova, kde je riziko úrazu asi nejvyšší, ale i fyzika a chemie, kde může učitel provádět s žáky pokusy. Dozory na chodbách musejí být zajištěny 15 minut před začátkem první hodiny, ať už ranního vyučování, nebo odpoledního a mohou být vykonávány i asistentem pedagoga. Je vykonáván i v průběhu polední přestávky. Zodpovědnost za žáky pro učitele končí jejich odchodem ze školy. Podlahová nedoporučuje pouštění žáků během hodiny na toaletu, protože je zde riziko úrazu. Dříve běžné zůstávání po škole je dnes problém – učitel by musel předem informovat zákonné zástupce a mít jejich souhlas.

Vraťme se ale k akcím konaným mimo školu a řekněme počet pedagogů na určitý počet žáků. V případě školního výletu, exkurze, lyžařského výcviku a podobných akcí apeluje Podlahová (2004) na maximální počet žáků, který nesmí přesáhnout 25. Jestliže jich je více, musí být posílen dozor další dospělou osobou. Jiné je to ale při plavání – zde má jeden učitel na starost maximálně 10 žáků (pokud se jedná o neplavce) nebo 15 žáků (plavců). Z bezpečnostních pokynů nemůže učitel pustit žáka v případě nevolnosti domů bez doprovodu zákonného zástupce. Pokud má jít dítě k lékaři, musejí rodiče předem písemně požádat o jeho uvolnění z vyučování a v tomto případě přebírají za své dítě zodpovědnost. Nestačí pouze ústní souhlas, musí být písemný. Pokud by se žákovi cestou něco stalo, učitel z toho může mít velké problémy. Dandová (2015) však dodává, že učitel není na mimoškolní akci zodpovědný za zranění, které si žák způsobí, pokud mu není prokázána vina – veškerou zodpovědnost nese škola.

4.7 ADMINISTRATIVNÍ ČINNOST

Není žádným překvapením, že si třídní učitelé často stěžují na svou vytíženost způsobenou velkým množstvím administrativních povinností. Slyšíme názory, že si často připadají spíše jako úředníci, než učitelé. Situaci jim neulehčila ani nedávná inkluze. Vezměme

v úvahu začínajícího učitele, který má spoustu starostí s přípravami na vyučování, v hlavě má spoustu věcí, na které nesmí zapomenout, dennodenně řeší kázeňské problémy, dostává úkoly od zástupce nebo přímo od ředitele školy a do toho všeho je jeho součástí práce právě administrativní činnost, která mu zabírá spoustu času, ale k práci učitele zkrátka patří. Začínajícímu učiteli může role třídního učitele způsobit pocit, že na tuto práci nestačí. Takový učitel v případě, že mu není udělen uvádějící učitel, může uvažovat o odchodu ze školy.

4.7.1 Třídní učitel a administrativa

Podlahová (2004) se domnívá, že pokud dostane učitel třídnictví, má mnohem více práce než běžný učitel, protože má na starost všechny žáky své třídy. S tím je spojena spousta povinností týkajících se dokumentace každého žáka. Takový učitel je zodpovědný za vedení **třídní knihy**. Avšak nejen za zapsání všech vyučovacích hodin včetně témat, ale musí vyřizovat omluvenky a mít přehled o absenci každého žáka ve své třídě. Pečuje i **o třídní výkaz** – důležitý úřední dokument, který je třeba mít vždy v pořádku. Jedná se o seznam žáků třídy, obsahující nejen jejich celkový prospěch, ale kromě informací o jakékoliv jejich změně třeba i informaci o zájmovém kroužku žáka. Dále má třídní učitel na starosti **katalogové listy** – jedná se o seznam všech žáků dané třídy. Každý žák má svou složku, ve které jsou všechny informace týkající se prospěchu, zdravotního stavu, výchovná opatření, v případě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i podpůrná opatření. Shromažďuje zde ale i výsledky soutěží apod. Nesmíme zapomenout zmínit **vysvědčení**, které třídní učitel vyplňuje podle informací uvedených v katalogových listech vyučujícími jednotlivých předmětů. Připravuje zprávy pro pedagogickou radu, ve které se zaměřuje na chování a prospěch žáků i třídního celku, absenci a případné neomluvené hodiny. Vede třídnické hodiny, kde má prostor zabývat se případnými připomínkami ze strany rodičů a žáků samotných.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1 Stanovení cílů a výzkumných otázek

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak jsou učitelé spokojeni s jejich profesí, zda uvažují o změně profese a zda učitelé mění svá pracoviště. Dalšími cíli bylo zjistit, které role zastávají učitelé nejčastěji, zda měli při vstupu do praxe problém s autoritou, kolik času jim zabírají přípravy na vyučování, a kolik učitelů mělo k dispozici uvádějícího učitele.

O1: Mění učitelé svá pracoviště, popř. z jakého důvodu?

O2: Jsou učitelé s jejich profesí spokojeni?

O3: Uvažují o změně profese?

O4: Jsou učitelé spokojeni s kolektivem?

O5: Kolik učitelů mělo na začátku jejich praxe k dispozici uvádějícího učitele?

O6: Měli jako začínající učitelé potíže s autoritou?

O7: Které funkce ve škole nejčastěji zastávají?

O8: Kolik času jim zaberou přípravy na vyučování?

O9: Co čerství absolventi zvládají, a s čím mají naopak problémy?

Kromě právě zmíněných cílů dotazníku se ve své práci zaměřím i na to, kolik začínajících učitelů dostalo funkci třídního učitele, kolik času věnují přípravám právě začínající učitelé (s praxí do 5 let) a vzhledem k mé aprobaci mě bude zajímat srovnání doby na přípravu učitelů českého jazyka a literatury s učiteli anglického jazyka.

5.2 Popis nástroje

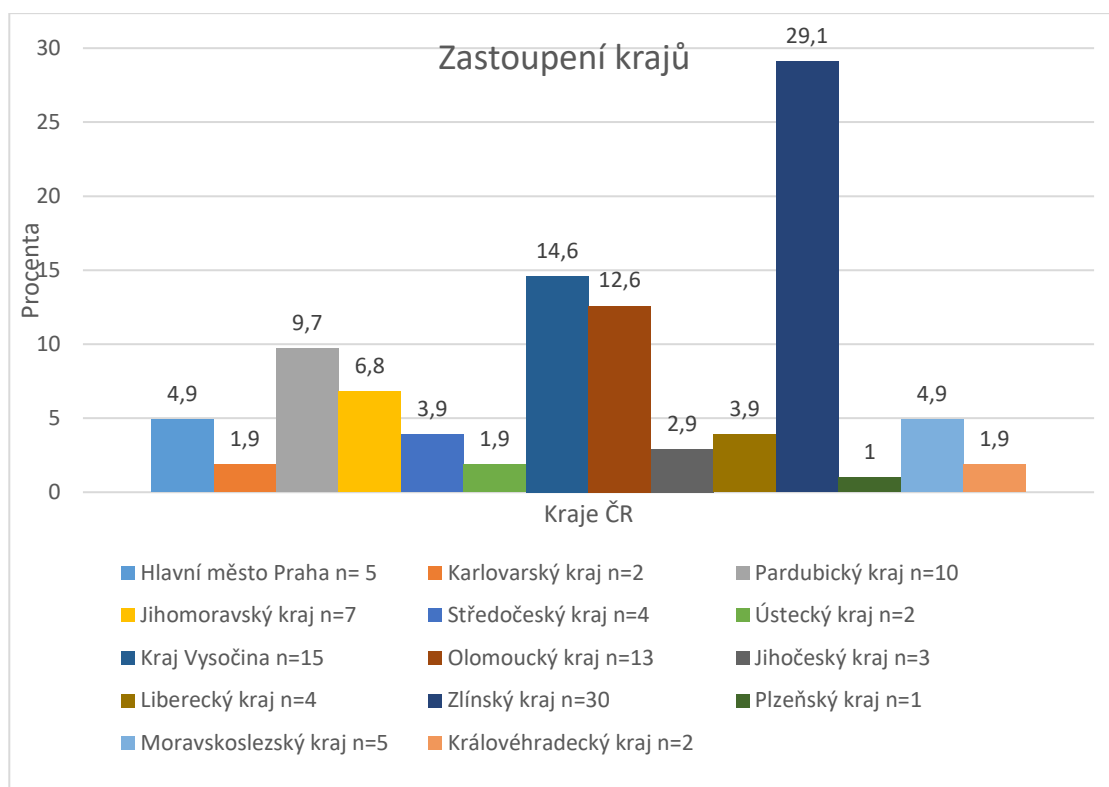
Prostředkem ke zjištění dat, která se stala podkladem k vypracování praktické části mé diplomové práce, byl dotazník určen učitelům základních škol po celé republice.

Podle Chrásky (2007) je dotazník „soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které respondent odpovídá písemně.“ (s. 163)

Ten náš obsahuje 22 otázek, z nichž 8 je otázek otevřených – vyžadujících buď jednoslovné, nebo delší odpovědi. Zbývajících 14 otázek je uzavřených, z nichž 12 otázek umožňuje zvolit jednu odpověď, zbývající dvě otázky potom umožňují zvolit více odpovědí. Dotazník je k dispozici v Příloze.

5.3 Analýza a interpretace získaných dat

Data pro svou praktickou část jsem sbírala prostřednictvím emailů s odkazem na dotazník jednotlivým ředitelům základních škol po celé České republice, a to od 19. 1. 2020 do 22. 2. 2020, kdy jsem dotazník uzavřela. V emailu jsem s ohledem na časovou vytíženost pedagogů ředitele škol žádala o rozeslání dotazníku jejich učitelům, avšak jen několik málo ze 49 dotazovaných mi vyhovělo. Nakonec jsem s žádostí o vyplnění dotazníku kontaktovala jednotlivé učitele z náhodně vybraných škol po celé republice, což se mi osvědčilo jako efektivnější – počet respondentů začal růst rychleji. Tímto způsobem jsem se svou žádostí oslovila 30 náhodně vybraných učitelů, přičemž jsem se snažila, abych získala respondenty ze všech krajů. Dále jsem osobně kontaktovala několik svých přátel, kteří na základní škole učí. Zastoupení učitelů v jednotlivých krajích ukazuje Graf 1.

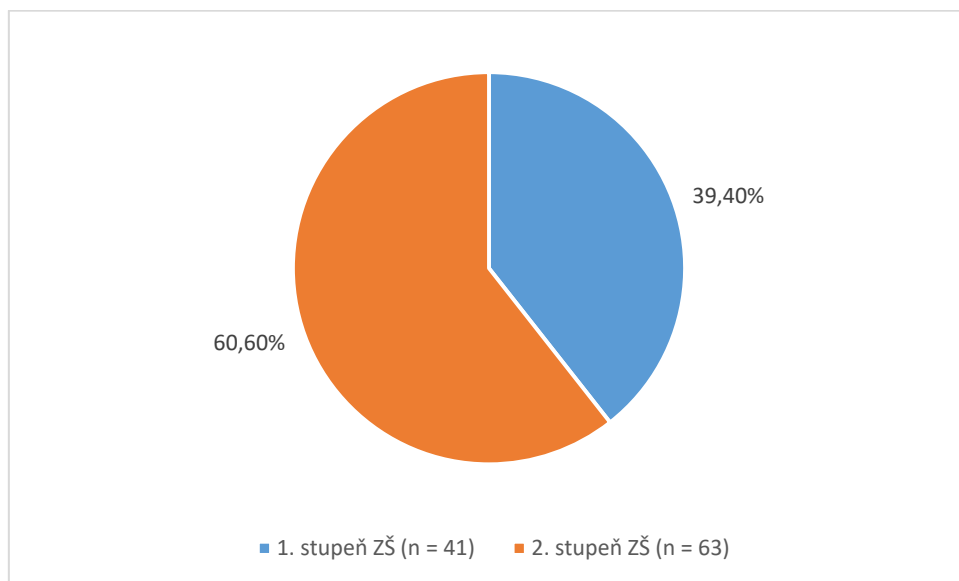


Graf 1 Zastoupení v rámci jednotlivých krajů

Šetření se zúčastnilo 104 učitelů. Větší zastoupení měly ženy, kterých bylo 86 z dotazovaných. Zbytek, tedy 18 respondentů, tvořili muži, přičemž jsem se při oslovování jednotlivých učitelů snažila o rovnoměrné zastoupení obou pohlaví.

Převahu žen dle mého názoru můžeme vysvětlit tím, že se muži obávají, aby s učitelským platem uživili své rodiny, mohli si dovolit splácet hypotéky a zajistili svým dětem určitý standard. Ještě před třemi lety měli učitelé o několik tisíc nižší příjem, než mají dnes, tudíž předpokládám, že by růst platů mohl do školství přilákat i více mužů. Další možné vysvětlení by byl fakt, že ženy v sobě mají mateřský cit, tak bychom předpokládali, že budou tuto profesi vykonávat častěji než muži.

Na Grafu 2 vidíme zastoupení učitelů prvního stupně ZŠ v porovnání s těmi, kteří učí na druhém stupni ZŠ. Výzkumu se zúčastnilo 63 respondentů, kteří učí na druhém stupni ZŠ, zbývajících 41 tvoří učitelé prvního stupně základních škol. Opět uvádím, že při kontaktování jednotlivých učitelů jsem se snažila o rovnoměrné zastoupení pedagogů jak z prvního, tak z druhého stupně základních škol.

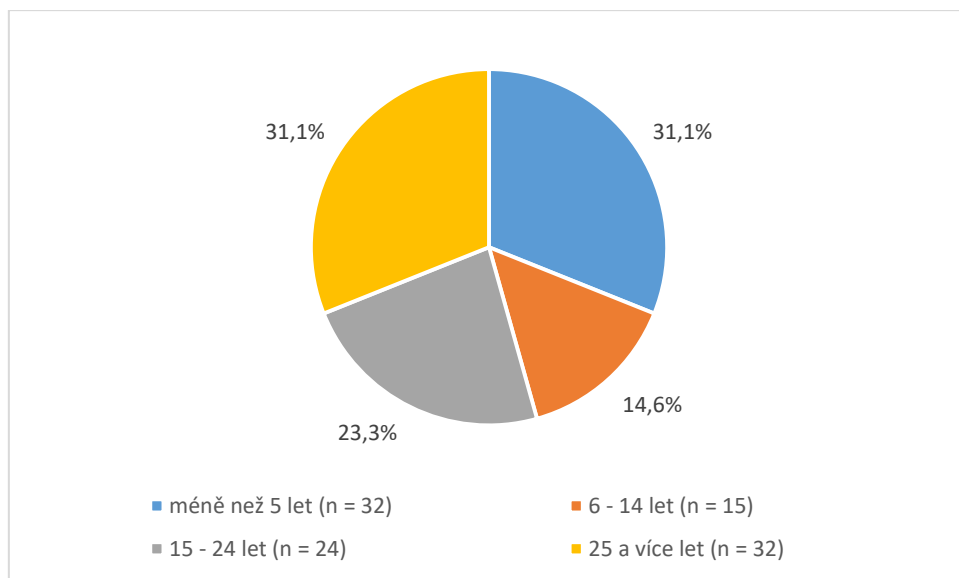


Graf 2 Zastoupení učitelů 1. a 2. stupně ZŠ

5.3.1 Délka pedagogické praxe a doba působení učitelů na současných školách

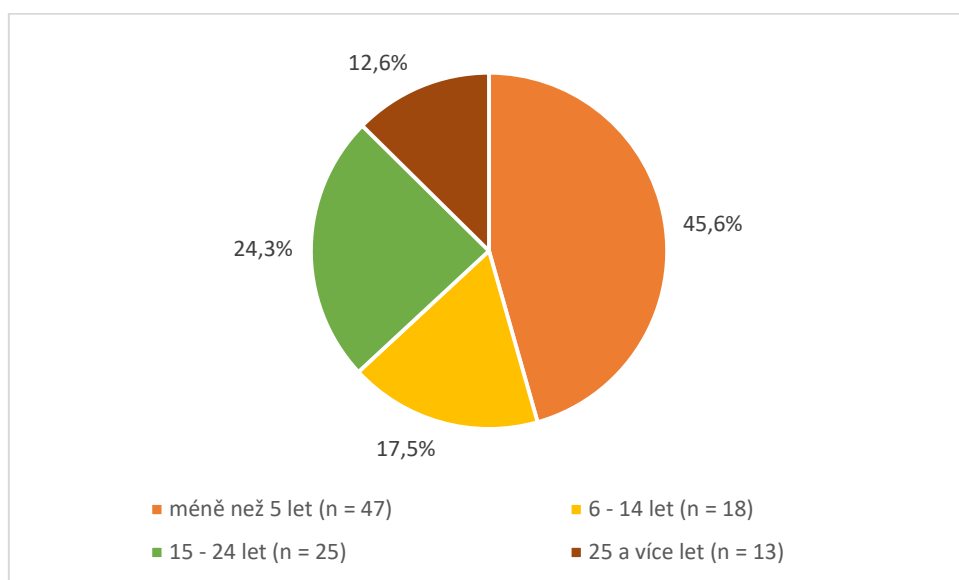
Na dotazníkovém šetření se podíleli učitelé s různou délkou praxe. Graf 3 ukazuje, že se zapojil stejný počet učitelů s délkou praxe méně než pět let a s praxí minimálně 25 let. V každém z těchto případů se jedná o 32 respondentů.

Dále vidíme, že 14,6 % tvoří pedagogové s praxí 6 – 14 let (15 respondentů) a zbytek je tvořen učiteli působícími ve školství 15 – 24 let. Jedná se o 23,3 % (24 respondentů).



Graf 3 Zastoupení učitelů z hlediska délky jejich pedagogické praxe

Největší část respondentů tvoří ti, kteří na dané škole učí méně než pět let. Jedná se o 47 učitelů z dotazovaných, tedy 45,6 %. Druhé největší zastoupení mají učitelé působící na současné škole 15 – 24 let, kterých je 25. V tomto případě se jedná o 24,3 %. 18 učitelů z celkového počtu dotazovaných odpovědělo, že na své škole učí 6-14 let. A konečně můžeme přejít k těm, kteří svou profesi vykonávají na stejné škole minimálně 25 let – těchto učitelů je ze všech čtyř skupin nejméně. V tomto výzkumu se jedná o pouhých 13 učitelů (12,6 %).

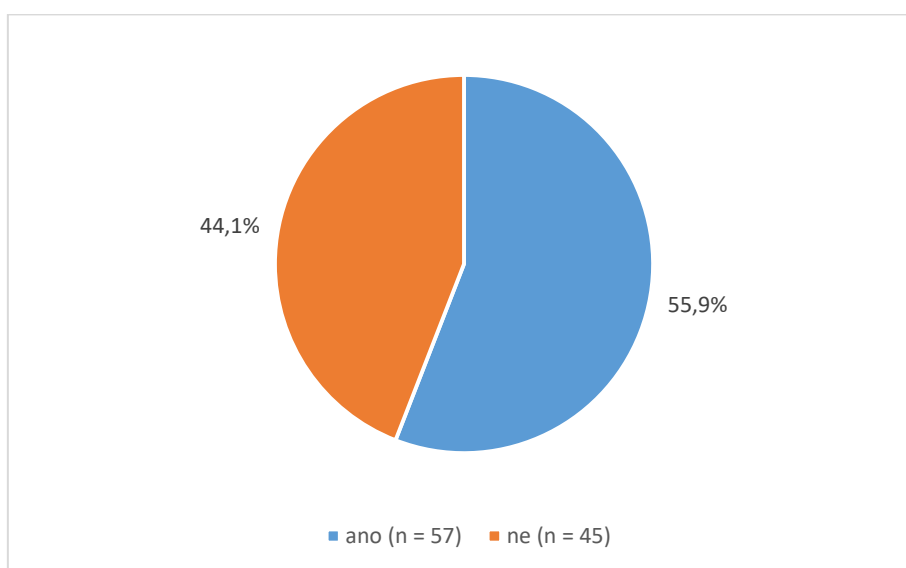


Graf 4 Zastoupení učitelů z hlediska délky jejich působení na současné škole

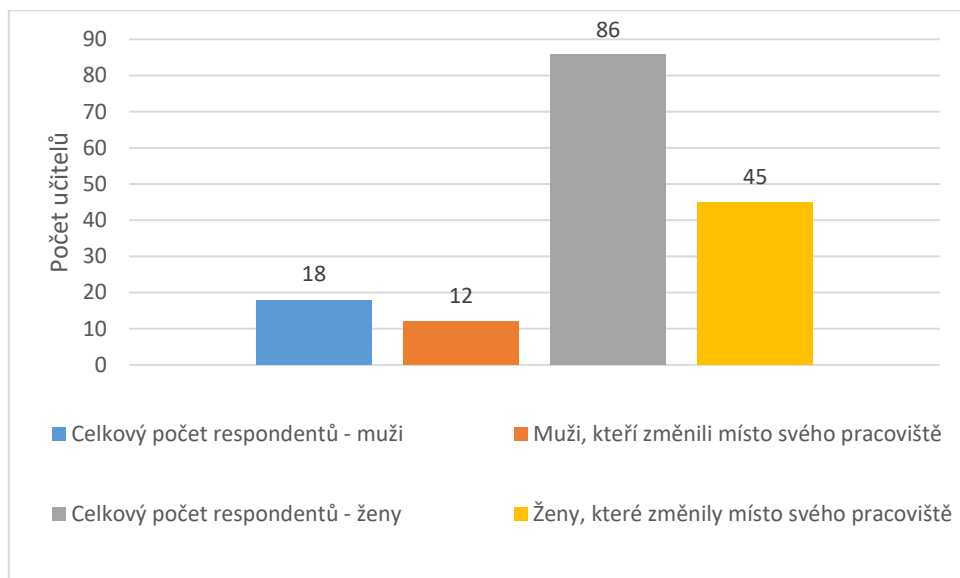
Pokud bychom se zaměřili na učitele s celkovou pedagogickou praxí delší než 25 let, zjistíme, že převážná většina (19 učitelů z 32) v průběhu změnila své pracoviště. Jestliže bychom mluvili v číslech, jedná se jen o 13 učitelů, kteří učí na stejné škole už minimálně 25 let.

Nyní se zaměříme se na ty, kteří na současné škole působí méně než 5 let. Průzkum ukazuje, že mluvíme o 47 učitelích (45,6 %). Z Grafu 3 vidíme, že 32 z nich (31,1 %) tvoří začínající učitelé, tedy ti, kteří učí teprve pět let nebo méně. Zbytek potom tvoří učitelé, kteří z nějakého důvodu změnili své pracoviště. Zbývající kategorie jsou už vyrovnané.

Graf 5 znázorňuje, že je to necelých 56 % učitelů, kteří v minulosti změnili svého zaměstnavatele. Na tuto otázku však neodpověděli všichni respondenti. Zastoupení mužů a žen, kteří změnili svá pracoviště, znázorňuje Graf 6. Výzkumu se zúčastnilo 18 mužů, z nichž 12 má zkušenost se změnou zaměstnavatele a z celkového počtu 86 žen mluvíme o 46 učitelkách, které také školu již změnily.



Graf 5 Zastoupení učitelů, kteří v minulosti změnili / nezměnili školu

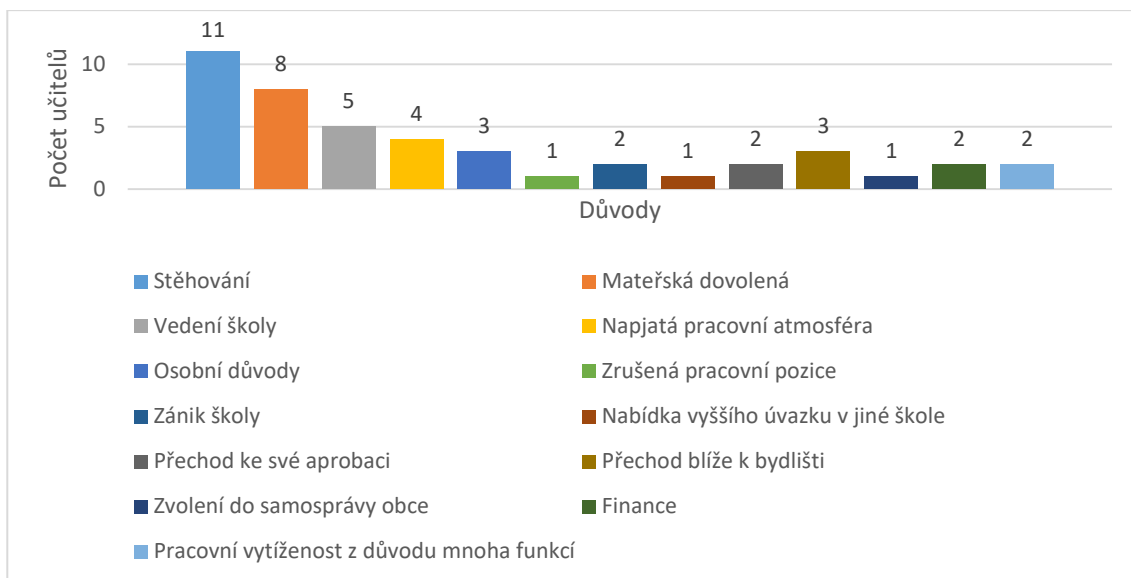


Graf 6 Zastoupení mužů a žen, kteří v minulosti změnili místo svého působení

Důvody změny školy jsou různé. Nejčastějším je jednoznačně **stěhování**. Respondenti často zdůvodňovali, že museli změnit místa svých působení z důvodu stěhování například do jiného kraje, kde by dojíždění nebylo možné. Nejedná se tedy o nespokojenost, což považují za pozitivní.

Druhým nejčastějším důvodem byla **mateřská dovolená**. Respondentky uváděly příklady, kdy se vrátily zpět do školy a vedení je vyhodilo z důvodu nadbytečnosti, nebo byly naopak vyhozeny z důvodu návratu jiné kolegyně z mateřské dovolené. Dalším nejčastějším důvodem, proč učitelé mění svá místa pracoviště, je **vedení školy**. Tady byly často uváděny důvody jako nekompetentnost ředitele a jeho zástupce a špatná organizace školy všeobecně. To je následováno **napjatým pracovním klimatem**, které může, ale taky nemusí být spojené se špatným vedením školy. Domnívám se, že nekompetentnost vedení školy by mohla jeho zaměstnance spíše sblížit, protože je pravděpodobné, že se proti řediteli školy semknou.

Osobní důvody jsou dalším nejčastějším důvodem, který byl uváděn, ale tuto možnost respondenti nechtěli více rozepisovat. Můžu se tedy jen domnívat, že se jedná o určitou potřebu změny, způsobenou dlouhodobým stereotypem, lepší pracovní podmínky v jiné škole, či nedokončené vzdělání. Už jen zmíním další příčiny, které se týkají vždy jednoho nebo dvou respondentů – jedná se o **zrušení pracovní pozice, zánik školy, nabídka vyššího úvazku v jiné škole, přechod ke své aprobaci nebo blíže k bydlišti, zvolení do samosprávy obce, finance, a pracovní vytíženost z důvodu mnoha funkcí**.



Graf 7 Důvody změny pracoviště

5.3.2 Spokojenost učitelů

V této kapitole se zaměřím na výsledky spojené se spokojeností učitelů. Budu se zabývat nejen jejich spokojeností s profesí, kterou vykonávají, ale i spokojeností se školním klimatem na jejich škole a taky tím, jak jsou spokojeni s jejich finančním ohodnocením.

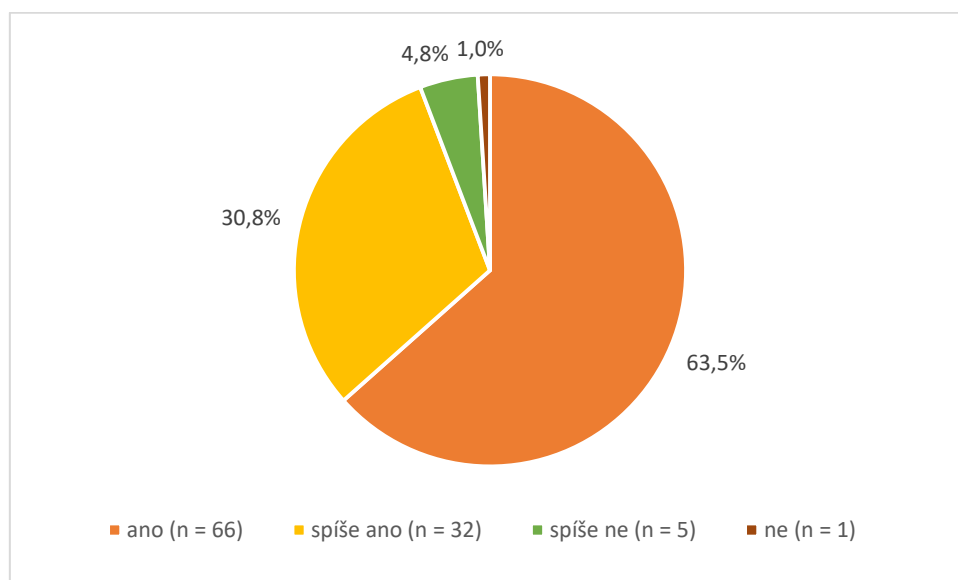
5.3.2.1 Spokojenost s učitelskou profesí

Co se spokojenosti s učitelstvím jako profesí týče, výsledky mě velmi mile překvapily. Asi každý z nás má zkušenost s učitelem, který přijde do vyučování rozladěný, začne zkoušet, nebo zadá písemnou práci, poté probere učivo stylem přečtení článku v učebnici, zadáním samostatné práce, jejímž cílem je přimět žáky vypsát si nejdůležitější poznatky (v některých případech opsat shrnující tabulku v závěru kapitoly), a nakonec je ještě znepokojený výsledky písemných prací. Žádná aktivizace žáků, chybějící skupinová práce, zkrátka nic, co by žáky zaujalo, nebo dokonce bavilo.

Domnívám se, že tyto učitele jejich profese nenaplňuje, a proto nemají potřebu připravit si pro žáky cokoli navíc. Jdou do hodin s tím, že to nějak odučí, zapíšou do třídní knihy probrané učivo, které skutečně považují za probrané. Přitom je mnoho způsobů, jak učivo uchopit tak, aby byli žáci sami aktivní a díky této aktivitě si z hodiny něco odnesli.

Výsledky výzkumu ukazují, že se svou profesí je spokojena převážná většina učitelů, kteří se jej zúčastnili. Graf 8 znázorňuje, že naprosto spokojených je 66 učitelů (necelých 64 %), spíše spokojených je potom 32 (téměř 31 %) z celkových 104 respondentů. Z toho plyne, že 98 učitelů je rádo, že profesi učitele na základní škole vykonává, přestože někteří k tomu mají určité výhrady. Necelých 5 % respondentů není příliš rádo, že vzdělávají své žáky a pouze jeden učitel uvedl, že s touto profesí spokojen není. Jedná se tedy jen o 6 učitelů, kteří by byli zřejmě spokojenější v jiné profesi.

Dle mého názoru jsou výsledky optimistické. Domnívám se, že by ve škole neměli působit učitelé, kteří nemají vztah k dětem, nebo kteří berou jejich profesi jako každou jinou. Učitelská profese je v mnoha věcech specifická a nelze ji srovnávat. Těchto 6 učitelů však neodsuzuji, protože jejich odpověď mohla být ovlivněna určitou situací, která vyplnění dotazníku předcházela. Naopak oceňuji jejich upřímnost.



Graf 8 Spokojenost učitelů s jejich profesí

Následující tabulka zobrazuje, jak souvisí spokojenost s profesí učitele s délkou jejich pedagogické praxe. Spokojenost zde zahrnuje odpovědi *Spokojen* i *spíše spokojen*, nespokojenost potom *nespokojen* i *spíše nespokojen*.

Délka pedagogické praxe	Spokojenost	Nespokojenost
Méně než 5 let	32	0
6 - 14 let	15	0
15 – 24 let	20	4
25 a více let	30	2

Tab. 1 Spokojenost s učitelskou profesí v závislosti na délce pedagogické praxe

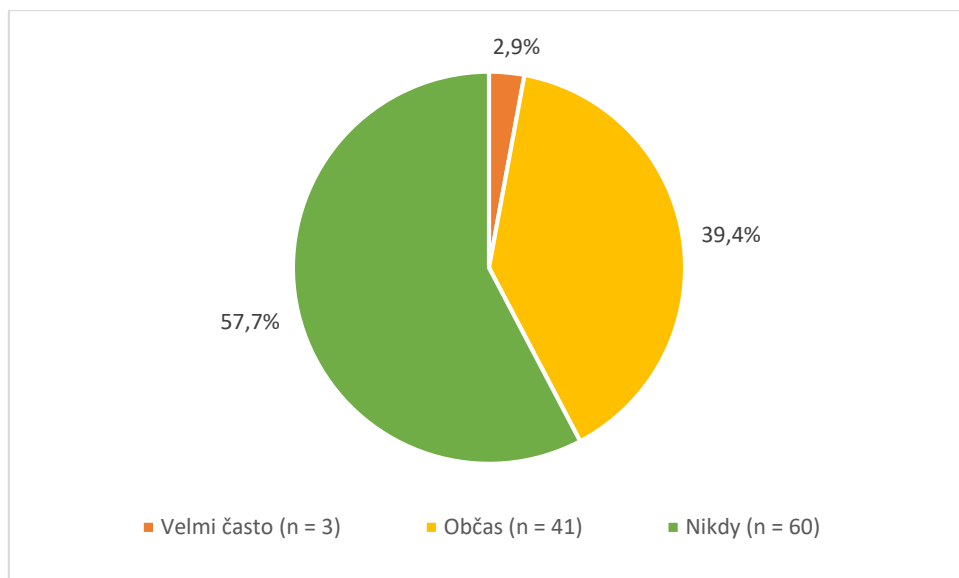
Z uvedených hodnot v tabulce vyplývá, že čtyři z již zmíněných šesti učitelů učí déle než 15 let, zbývající dva déle než 25 let. Všichni učitelé s kratší dobou praxe než 15 let jsou spokojeni, nebo spíše spokojeni.

5.3.2.2 Úvahy o změně profese a jejich důvody

Při zkoumání spokojenosti s učitelskou profesí mě stejně tak zajímalo, zda učitelé uvažují o změně jejich profese, popřípadě jak často je tato myšlenka napadá. Každý si pamatujeme, jak učitelé v afektu říkali věty jako: „*Já na to nemám nervy.*“, „*Už mě to opravdu nebaví.*“, „*To je tak zbytečná práce.*“, „*Neříkám to pro srandu králíkům.*“ a mnoho dalších. Ve skutečnosti to tak ale určitě nemysleli. Učitelé mohou mít často pocit, že je jejich práce zbytečná, když si žáci neplní své povinnosti, neučí se, nebo nechtějí v hodinách spolupracovat. Ve skutečnosti však každý ví, že tato práce má vždycky smysl, protože v každé třídě je alespoň jeden žák, kterého učivo skutečně zajímá, nebo má alespoň snahu ho pochopit.

Domnívám se, že pokud si učitel připraví zajímavou hodinu, strhne to i ty, kteří by se za normálních okolností zřejmě nezapojili. A toto je podle mého názoru přesně ten moment, kdy si učitel řekne, že jeho práce má smysl.

I zde mě výsledky zkoumání mile překvapily. Téměř 60 % dotazovaných učitelů (60 respondentů) odpovědělo, že o změně profese neuvažuje nikdy. Pouze necelé 3 % (3 učitelé) napadne často myšlenka, že by se živil něčím jiným. Zbytek, tedy něco málo přes 39 %, má občas pocit, že by chtěli nějakou změnu. Výsledky výzkumu vidíme na Grafu 9.



Graf 9 Zastoupení učitelů uvažujících o změně profese

Následující tabulka zobrazuje, jak často učitelé uvažují o změně profese s ohledem na délku jejich pedagogické praxe:

Délka ped. praxe	VELMI ČASTO	OBČAS	NIKDY
Méně než 5 let	1	8	23
6 – 14 let	0	5	5
15 – 24 let	1	7	6
25 a více let	1	9	11

Tab. 2 Úvahy o změně profese v závislosti na délce pedagogické praxe

Vidíme, že občas o této změně uvažují učitelé bez ohledu na to, jak dlouho už své žáky učí. Nejméně nad tím přemýšlejí začínající učitelé, kteří učí méně než 5 let. Ihned za nimi jsou učitelé s praxí delší než 25 let. Odpověď *velmi často* zvolili pouze tři učitelé, každý s jinou délkou pedagogické praxe.

Respondenti ke svému rozhodnutí uvádějí různé důvody, jejichž četnost můžeme vidět na Grafu 10. K tomuto tématu se vyjádřilo 35 učitelů, přičemž většina z nich uvedla více než jeden důvod. Výsledky nám říkají, že pokud učitelé uvažují o tom, že by změnili svou profesi a ze školství odešli úplně, není to **kvůli žákům**, jak se veřejnost často mylně domnívá. Kvůli problémům spojených s kázní by totiž odešli jen 3 učitelé z celkového počtu 35 respondentů. Nejedná se tedy ani zdaleka o hlavní důvod, který by je měl přimět k tomuto rozhodnutí.

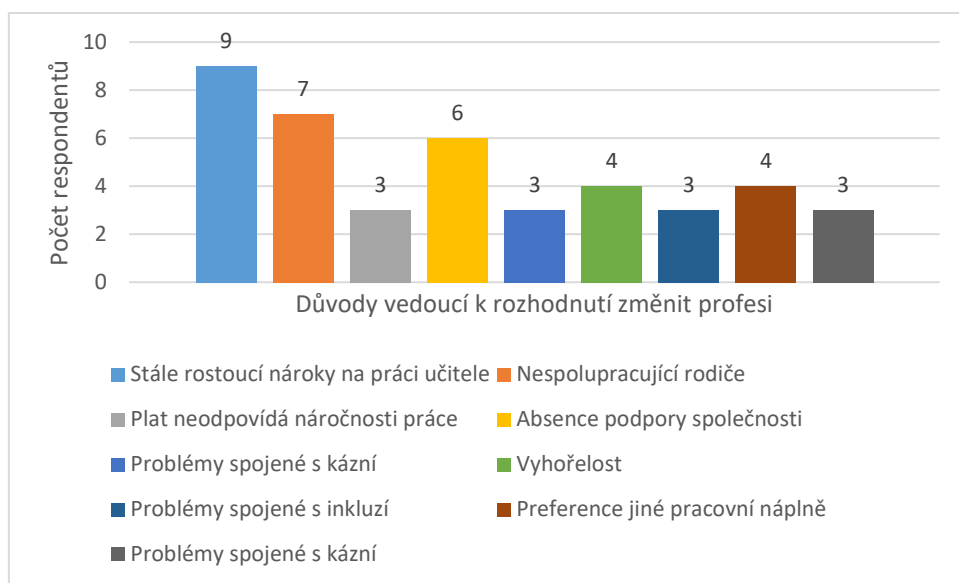
Učitelé se shodují na tom, že jim nejvíce vadí **stále rostoucí nároky na jejich práci**. Těmi nároky myslí zejména povinnosti spojené s třídnictvím a administrativou, které jim zaberou hodně času. Tento čas by mnohem raději věnovali například přípravě aktivit pro žáky nebo zajímavých postupů do vyučovacích hodin. A je to právě administrativní činnost, která jim bere pocit uspokojení z práce samotné. Z vlastní zkušenosti z praxe vím, že jsou učitelé touto částí jejich práce znepokojeni. Poslední dobou mají pocit, že učitelství spočívá hlavně v administrativě, než v učení samotném.

Druhým nejčastějším důvodem je bezesporu mnohdy **náročná komunikace s rodiči**, kteří nechtějí se školou spolupracovat. Ti zpravidla odmítají uznat vlastní chybu, a raději ji hledají u učitele. Navíc často nedokážou práci pedagoga ocenit. Domnívám se, že díky těmto názorům mají učitelé často potíže sjednat si u žáků autoritu. I ze svého okolí bohužel vím, že se rodiče doma o učitelích vyjadřují ne zcela slušně, a co hůř, tato debata probíhá v přítomnosti dítěte. Učitel se potom může snažit, jak chce, ale autoritu si u žáka nezíská. Už jen z toho důvodu, že si je dítě vědomo, že najde zastání u svých rodičů.

Dalším v pořadí je **absence podpory společnosti**, která trápí určitě více učitelů, než jen šest, kteří ji uvedli jako příčinu, proč uvažují o změně profese. Na tuto otázku odpovídali pouze ti, kteří o této změně uvažují, ale domnívám se, že nízká prestiž učitelů trápí pedagogy všeobecně. Určitě by jim práci usnadnilo, kdyby je společnost vnímala jako ty, kterých je potřeba si vážit, protože jsou to právě oni, kdo se snaží dětem vštěpit pokud možno co nejvíce vědomostí a dobré chování, což je mnohdy náročné. Místo toho slyšíme ze všech stran stížnosti, že učitelé nic nenaučí, mají pořád volno, a ještě k tomu dostanou přidáno. Zastávám názor, že se učitel může snažit sebevíc žáka něco naučit, ale pokud on nechce sám, jsou jeho snahy marné. Rodiče často raději svedou vinu na učitele, že není schopný jejich dítě nic naučit, než aby uznali, že je vina na jejich straně – lenost, nedostatek času věnovaný svému dítěti, a mnoho dalších. Bohužel je takových podle mého názoru asi většina než těch, kteří uznají, že dělat učitele musí být skutečně náročné.

Jako další uváděli respondenti **vyhořelost, potřebu změny, preferenci jiné pracovní náplně, problémy spojené s inkluzí** – konkrétně časová náročnost administrativy s ní spojené a přípravy zvláštních příprav pro znevýhodněné žáky.

Pro mě překvapující je zjištění, že pouze jeden z respondentů uvedl, že o změně profese někdy uvažuje z důvodu **časové náročnosti příprav mimo pracovní dobu**. Osobně bych očekávala více učitelů, kteří by tento důvod uvedli. To může být způsobeno tím, že pedagogové učící dvacet let už většinou nemusejí přípravám věnovat tolik času jako začínající učitelé.



Graf 10 *Důvody vedoucí k rozhodnutí změnit profesi*

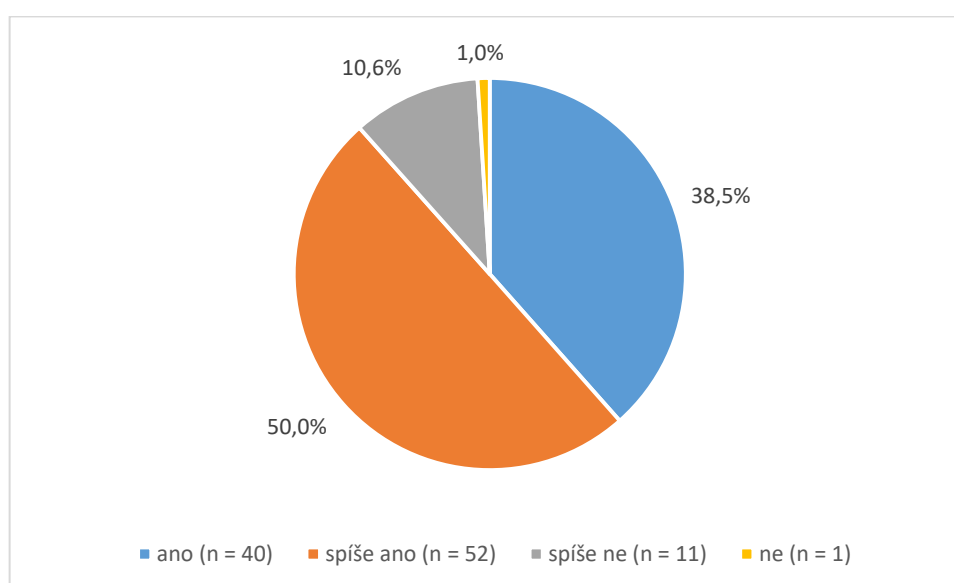
Co se týče spokojenosti s učitelskou profesí začínajících učitelů (těch, kteří učí méně než pět let), můžeme tvrdit, že z 32 respondentů splňujících toto kritérium jsou všichni s učitelstvím spokojeni, i přesto však 9 z nich občas o změně uvažuje. Jako důvody uvádějí přepracovanost, časovou náročnost spojenou s přípravami na vyučování, nebo touhu vyzkoušet něco jiného. Z toho, že přiznali svou spokojenost, usuzuji, že navzdory problémům, kterým musejí po vstupu do jejich pedagogické praxe čelit, je učitelství naplňuje.

5.3.2.3 Spokojenost s kolektivem ve škole

Mít dobré vztahy na pracovišti je dle mého názoru základním předpokladem k tomu, aby se člověk v práci cítil dobře a odváděl lepší výkony. Učitelé by měli spolu dobře vycházet, a pokud jim to činí potíže, neměli by to dávat najevo před žáky.

Ve své práci mají stresu už tak dost, není potřeba si přidělovat další starosti konflikty na pracovišti. Naopak by jim práci ulehčilo, kdyby si vzájemně pomáhali, sdělovali si rady, tipy na ozvláštnění výuky, prováděli vzájemnou hospitaci, aby se mohli inspirovat stylem učení ostatních kolegů.

Pokud mluvíme o spokojenosti s kolektivem, výsledky jsou dle našeho průzkumu docela povzbudivé (Graf 11). Dobré pracovní vztahy má a v příjemném prostředí pracuje téměř 39 %, což je 40 učitelů. Přesně polovina učitelů, tedy 52, uvedlo, že jsou s kolektivem spíše spokojeni. Svou nespokojenost vyjádřil pouze jeden respondent a spíše nespokojených je 10,6 % (mluvíme o 11 učitelích). Můžeme tedy říct, že **více než ¾ respondentů jsou s kolektivem na své škole spokojeni.**



Graf 11 Spokojenost s kolektivem na škole

Pokud se zaměříme na začínající učitele, spokojení, nebo spíše spokojení jsou všichni s výjimkou dvou respondentů, tedy 30 učitelů z 32. To je podle mého názoru vynikající výsledek, protože by to mohlo svědčit o tom, že začínající učitelé mají podporu ve

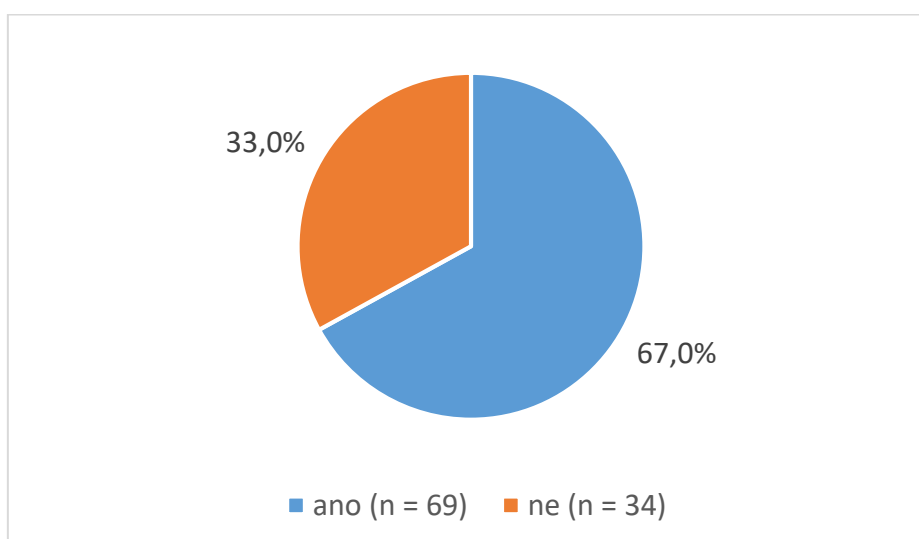
zkušenějších kolezích. Domnívám se, že pokud by jim odmítali podat pomocnou ruku, respondenti by zřejmě u této otázky zvolili nespokojenost s jejich kolektivem.

Učitelé druhého stupně jsou v porovnání s těmi učícími na prvním stupni spokojenější. Špatné vztahy mezi kolegy přiznalo 6 učitelů ze 41 na prvním stupni, zatímco na druhém to bylo 5 pedagogů z celkového počtu 63.

5.3.2.4 Podpora uvádějícího učitele

Jak už jsme několikrát zmínili, na začínajícího učitele je toho po vstupu do praxe opravdu mnoho, co musí zvládat, a navíc nemá žádný čas, během kterého se zaučuje a jsou mu tolerovány chyby – učí se zkrátka za pochodu. V těchto chvílích by mu měl být nápomocen uvádějící učitel, který mu bude pomáhat a radit, a na kterého se může ten začínající kdykoliv spolehnout. V rámci výzkumu jsem se zaměřila i na to, kolik učitelů mělo v době jejich pedagogických začátků uvádějícího učitele k dispozici. Problém je totiž to, že ředitel školy není povinen takového učitele přidělit a na některých školách bohužel tato funkce ani neexistuje. Podívejme se, jaká situace ve skutečnosti je.

Na Grafu 12 vidíme, že ze 103 pedagogů 69 (67 %) potvrdilo přidělení uvádějícího učitele. Naopak 34 učitelům (33 %) taková pomoc poskytnuta nebyla. Myslím si, že zastoupení učitelů, kteří mají tuto zkušenost, je poměrně vysoké, nicméně by jich mohlo být ještě více.



Graf 12 Pomoc uvádějícího učitele

Zaměřila jsem se i na to, kolik **začínajících učitelů** (tedy těch, kteří mají praxi méně než pět let) mělo možnost mít k dispozici uvádějícího učitele. Jak už jsme řekli, takových učitelů bylo v našem výzkumu 32. Výsledky mě však příliš neuspokojily. **Bez uvádějícího učitele se muselo obejít za posledních pět let 10 absolventů z nich.** Osobně jsem doufala, že situace bude pro začínající učitele příznivější – číslo 10 se mi zdá poněkud vysoké.

Překvapivé je i zjištění, že naprosto stejná situace byla před 25 lety. V této kategorii (doba praxe 25 a více let) máme stejný počet respondentů. A překvapivě stejný počet učitelů měl tenkrát přiděleného uvádějícího učitele – 22 začínajících učitelů z celkového počtu 32.

Pokud se zaměříme na výsledky kategorií doby praxe 6 – 14 let a 15 – 24 let, zjistíme, že v obou případech byla třetina začínajících učitelů na počátku jejich pedagogické praxe bez asistence někoho zkušenějšího. V první kategorii se jedná o 5 učitelů z 15, zatímco ve druhé je řeč o 8 učitelích z celkového počtu 24. Můžeme usoudit, že ani během osmnácti let situace nijak nezměnila.

Z výsledku našeho výzkumu můžeme jednoznačně vyvodit, že se situace ohledně přidělení uvádějícího učitele za posledních 25 let bohužel nijak zásadně nezlepšila. Osobně bych uvítala, kdyby více škol tuto pomoc čerstvým absolventům poskytovalo. Domnívám se, že je to právě přechod z role studenta do role učitele, který je pro něj nejnáročnější. Jestliže takovému člověku nikdo jeho profesní start neusnadní, může mít pocit selhání a nadměrného stresu, což by mohlo vést k odchodu z učitelství profese. Vzhledem k tomu, že je třeba učitelství sbory omladit, je odchod mladých učitelů právě to, co nepotřebujeme. Stejně tak se domnívám, že pokud by bylo přidělení uvádějícího učitele častější, mohl by se tzv. drop out snížit.

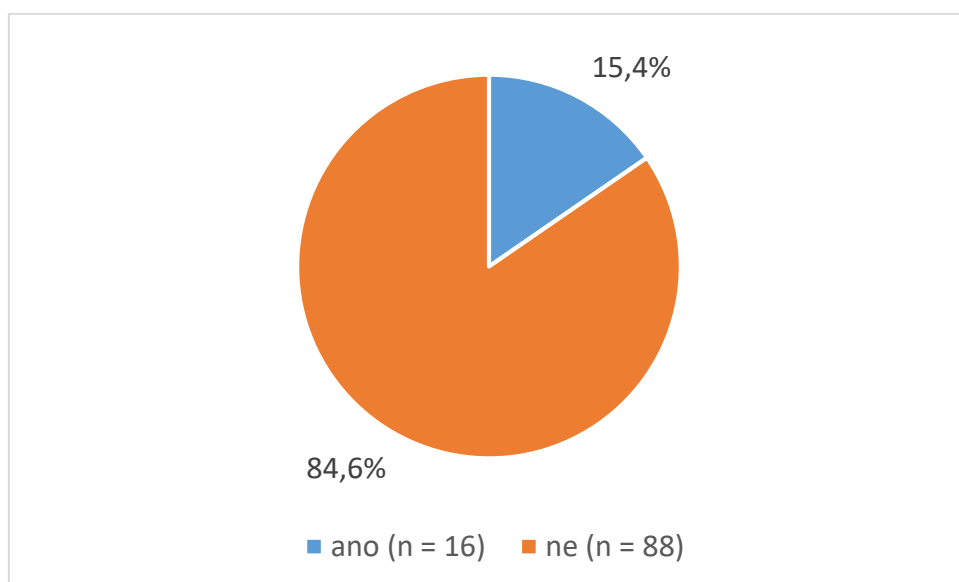
5.3.2.5 Začínající učitelé a autorita

Ještě před tím, než přijdeme do první hodiny naší první pedagogické praxe na vysoké škole, má každý z nás spoustu otázek, na které si nedokážeme odpovědět. Jedna z těch nejzásadnější se týká autority: „*Budou mě žáci považovat za autoritu? Budou dělat, co jim řeknu? Co když ne?*“ Sama z vlastní zkušenosti vím, že největší strašák je třída plná žáků, kteří vůbec neberou na vědomí, co jim říkám, a dělají si zkrátka to, co chtějí.

Výsledky ale ukazují, že převážná většina respondentů problém s autoritou na začátku své pedagogické praxe neměla. Jak znázorňuje Graf 13, pouze 16 respondentů ze 104 přiznalo, že se s tímto problémem setkali. Jedná se tedy jen o 15,4 %.

Napadá mě myšlenka, že by si někteří respondenti nechtěli potíže se získáním autority u svých žáků přiznat, což by znamenalo, že by jich mohlo být ve skutečnosti více než 16. Další možná situace je ta, že učitelé po vstupu do praxe zjistili, že na tuto profesi nemají povahu, neumějí si sjednat pořádek, bojí se zvýšit hlas nebo dát najevo, že jsou to žáci, kdo má poslouchat. Dokážu si představit, že existuje několik takových případů. Těchto 16 učitelů, kteří svůj počáteční problém s autoritou přiznali, si ji zřejmě nakonec získali, nebo teprve získávají, protože se domnívám, že by bez získání autority zřejmě nic nenaučili. Devět z nich jsou navíc začínající učitelé, kteří na tom možná stále pracují. Dále se jedná o tři učitele, kteří učí 6 – 14 let, jednoho s praxí 15 – 24 let a další tři jsou ti, kteří jsou ve školství už minimálně 25 let.

Výsledky mě, musím uznat, velmi mile překvapily. Asi bych čekala, že v dnešní době, kdy není jednoduché si u žáků autoritu získat, s tím bude mít víc začínajících učitelů potíže.



Graf 13 Zastoupení učitelů, kteří měli při vstupu do praxe potíže s autoritou

5.3.2.5.1 Důvody problémů s autoritou

Respondenti uváděli nejrůznější důvody, které vedly k potížím získat si u žáků autoritu. Důvodem bylo například to, že se zejména učitelky snažily být hodné a milé, a snažily se mít **vzájemný vztah založený na důvěře**, což se neosvědčilo. Jiní uváděli, že jim problém dělал **jen desetiletý rozdíl mezi nimi a žáky devátého ročníku**, což jim příliš nepomáhalo, přičemž s nižšími ročníky problémy neměli. Stejně tak rady od zkušenějších kolegů nefungovaly tak dobře, jak předpokládali. Dalším důvodem byl fakt, že **je žáci brali spíše jako kamaráda, než**

pedagoga, což jim značně znesnadňovalo situaci. Kromě žáků měli mladí učitelé **potíže i s rodiči, které je jako mladé a nezkušené nebrali moc vážně.**

Ze zmíněných důvodů byla nejčastější **záměna učitele za kamaráda**. Podle mě by se to nestalo, kdyby si učitelé nastavily hned na začátku jasné hranice, které se nesmějí překročit. Osobně nemám nic proti tomu být vtipný a umět se naladit s žáky na stejnou vlnu. Naopak. Myslím si, že žáci takové učitele lépe přijmou. Je však potřeba vědět, kam až mohou zajít, a kde už jsou za stanovenou hranicí.

Obávám se, že problémy s autoritou mají učitelé často proto, že dnešním dětem autorita chybí i v rodinách. Často nejsou zvyklé poslouchat, protože rodiče mnohdy ani nevidí. Dostanou od nich peníze, aniž by rodiče měli o svém dítěti přehled. Nejsou zvyklé poslouchat, proto je to pro ně ve škole tak náročné. Jsou to právě ti rodiče, kteří potom obviňují učitele ze selhání, ale vinu na své straně nikdy neuznají. Naštěstí jsou to ojedinělé případy, a s většinou žáků se dá rozumně domluvit, stejně tak s jejich rodiči.

5.3.2.6 Nejčastější funkce učitelů

Ve svém výzkumu jsem chtěla zjistit, jaké jsou nejčastější funkce učitelů. Zjistila jsem, že tou nejčastější je jednoznačně **role třídního učitele**, kterou zastává 68 z 97 učitelů, kteří na tuto otázku odpověděli. Druhou nejčastější je **předseda předmětové komise**, kterou zvolilo celkem 19 pedagogů. V průzkumu byli taktéž ti, kteří vykonávají velmi důležitou funkci, a sice **uvádějího učitele**, kterého dělá 10 respondentů. Dalšími rolemi jsou už jen jmenovitě například **zástupce ředitele, koordinátor projektů, ICT koordinátor, výchovný poradce, školní metodik prevence a speciální pedagog.**

Můžeme tedy tvrdit, že asi dvě třetiny učitelů mají na starosti třídnictví, což je přesně ta část učiteléské práce, na kterou si pedagogové nejvíce stěžují, protože je časově velmi náročná. U role třídního učitele však ještě zůstaneme – osobně mě velmi zajímalo, kolik začínajících učitelů vykonává tuto funkci.

Výsledky nám sdělují, že z celkového počtu 32 učitelů s praxí méně než 5 let tuto roli vykonává 17 pedagogů, tedy téměř každý druhý. Domnívám se, že by třídnictví neměl dostat zcela začínající učitel, tedy ten, který učí první rok. Pro takového člověka je jeho profese právě v této prvotní fázi nejnáročnější, musí si osvojit spoustu záležitostí, může mít problémy

s autoritou, je zaneprázdněn přípravami na vyučování. Třídnictví s sebou nese spoustu povinností a obávám se, že by to mohlo začátečníka od profese spíše odradit.

5.3.2.7 Přípravy na vyučování

Učitelů jsem se dotazovala, kolik hodin týdně tráví nad přípravami na vyučování, a to jak v rámci jejich pracovní doby, tak i mimo ni. Začneme tedy tou první variantou – přípravou v rámci pracovní doby.

Zde je nutné podotknout, že každý učitel je jiný a má jinou potřebu věnovat se svým přípravám. Někomu stačí mít představu, co bude s žáky v hodině dělat a jaké metody k tomu použije. Jiný preferuje napsat si několik záchytných bodů, což může trvat na jednu vyučovací hodinu asi 2 minuty. Potom jsou zde učitelé, kteří si dělají podrobné přípravy, především ti začínající. Z vlastní zkušenosti vím, že některou hodinu jsem měla nachystanou během dvaceti minut, s jinou jsem se trápila i dvě hodiny.

Téměř polovina respondentů se shoduje na tom, že v rámci své pracovní doby věnují přípravám na vyučování v průměru okolo 7 hodin týdně, tedy asi hodinu každý den. Učitelům na tuto činnost slouží volné hodiny, ale často zůstávají po vyučování ve škole déle. Další učitelé odpovídali velmi individuálně – někteří přípravám věnují dvě hodiny týdně, jiní naopak 16 hodin.

Sedm hodin nám vychází i pro průměrnou dobu, kterou této činnosti týdně ve své pracovní době věnují začínající učitelé. Stejně tak pokud bychom vzali v úvahu respondenty s praxí delší než 25 let, došli bychom ke stejnému číslu – 7 hodin. Stále však hovoříme o pracovní době. Pojdme se podívat, kolik hodin týdně věnují učitelé svým přípravám ve svém volném čase.

Podle průzkumu je to v průměru okolo 6,5 hodin týdně, co začínající učitelé stráví nad přípravami mimo svou pracovní dobu. Dlouholetí pedagogové (25 a více let) nad nimi sice stráví o něco méně času, výsledky jsou ale téměř totožné.

Z výsledků můžeme tedy vyvodit, že v součtu **učitelům přípravy na vyučování zabírají průměrně 2 – 3 hodiny denně**, pokud nebereme v úvahu víkend. Dle výzkumu je evidentní, že i učitelé, kteří učí několik let, si dávají práci s přípravou na vyučování, protože chtějí, aby byly hodiny efektivní, aby si z nich žáci něco odnesli a snad i aby je to bavilo.

5.3.2.7.1 Časová náročnost příprav na vyučování učitelů českého a anglického jazyka

Jak už jsem uvedla dříve, ve svém výzkumu jsem díky své aprobaci chtěla zjistit, kolik času stráví přípravami učitelé českého jazyka v porovnání s učiteli jazyka anglického. Z praxe na základní škole mám zkušenost, že mi přípravy na hodiny angličtiny trvaly kratší dobu než do českého jazyka. To bylo zřejmě způsobeno větším množstvím aktivit, které jsem si chystala, zatímco v anglickém jazyce jsem na základě instrukcí od své cvičné učitelky probírala z učebnice a současně musela stíhat s žáky cvičení z pracovního sešitu. Přestože jsem měla umožněno nachystat si pro žáky aktivity navíc, ve většině případů na ně nezbyl čas.

Delší dobu, která nesouvisí přímo s přípravou, zabere například i oprava písemných prací, diktátů a slohových prací v češtině ve srovnání s testem ze slovíček, nebo doplněním správných gramatických tvarů v angličtině.

Mé úvahy se v porovnání s výsledky výzkumu potvrdily, i když ne tak zásadně, jak jsem původně očekávala. Zjišťovala jsem, kolik času věnují přípravám učitelé jak ve své pracovní době, tak i mimo ni. **Začněme tedy nejdříve českým jazykem.** Z průzkumu vychází, že učitelé českého jazyka stráví přípravami ve své pracovní době asi 5,6 hodin týdně. Ve svém volném čase, ať už si pod tím představíme večery během týdne, nebo víkendy, je to potom 6,6 hodin. **Celkem získáváme 12,2 hodin za týden – tedy asi 1,7 hodin denně.** Zatímco **učitelé anglického jazyka** těmto aktivitám věnují ve škole 5,5 hodin, což je srovnatelné s výsledky češtinářů, ve svém volném čase je to 7 hodin, tedy ještě o něco déle, což je pro mě překvapující výsledek. Celkem tedy máme 12,5 hodin týdně, tedy **asi 1,8 hodin denně.**

Nezapomněla jsem se zaměřit ani na **učitele s aprobací ČJL – ANJ.** Takových bylo ve výzkumu sedm a zjistili jsme, že jim přípravy na vyučování zabírají kolem 5 hodin ve škole, doma jim potom věnují asi 9,5 hodin. **Tito učitelé za týden věnují přípravě 14,5 hodin, což vychází asi 2 hodiny denně.**

Výzkum ukazuje, že přípravy učitelů českého a anglického jazyka jsou časově téměř vyrovnané. O něco déle času věnují přípravám učitelé anglického jazyka, tento rozdíl je však nepatrný. Kombinace českého a anglického jazyka si potom vyžaduje průměrně delší čas na přípravu.

Nakonec se ještě podívejme na učitele s kombinací ČJL – ANJ, kteří učí méně než pět let. Tito pedagogové se zúčastnili našeho výzkumu pouze čtyři. Z jejich odpovědí vyplývá, že ve škole věnují přípravám týdně v průměru 5 hodin, zatímco doma dalších 13 hodin svého

volného času. Celkem se tedy dostáváme na 18 hodin za celý týden, což nám dává **kolem 2,5 hodin denně, včetně víkendu.**

Osobně jsem ráda, že jsem ve svém výzkumu tato fakta zjistila, protože co se týče začátku pedagogické praxe, domnívám se, že má každý absolvent obavy z toho, že se nebude stíhat na vyučování připravovat. Ještě je nutno podotknout, že jsem zpracovávala číselné údaje učitelů různých aprobačí, tedy češtiny nebo angličtiny v kombinaci s jiným oborem. Učitelé tedy udávali čas strávený nad přípravami do všech předmětů, které vyučují, tudíž mohou být tyto informace zkreslené.

5.3.2.8 Co absolventi zvládají a s čím mají naopak potíže

V rámci dotazníku jsem se učitelů ptala, co podle nich absolventi zvládají, a kde jsou naopak jejich rezervy. Výsledky přehledně shrnuje následující tabulka, seřazená dle četnosti nejčastějších odpovědí:

Co zvládají:	Četnost	S čím mají problém:	Četnost
Obsahovou stránku učiva	16	Autorita	16
Jsou plní nadšení	7	Zvládnout problémové žáky a občas i jejich rodiče	11
Zaujmout žáky (připravit si zajímavé aktivity)	5	Administrativní činnost	10
Nové metody a mobilní aplikace	4	Práce s žáky se SVP	4
Práce s didaktickou technikou	3	Potřebují delší čas na přípravu	3
Školní databázové programy	2	Realizovat projekty nad rámec pracovní doby	2
		Plánování učiva	2
		Nevědí, co mohou jen zmínit, a co naopak probrat více do hloubky	2

Tab. 3 Přednosti a problémy čerstvých absolventů

Z dotazníkového šetření vyplývá, že podle respondentů mají čerství absolventi nejčastěji **problém se získáním autority (u třídy jako celku)**. Druhým nejčastějším problémem je **zvládnání problémových žáků a občas i jejich rodičů**. Problémy mají často i se **zvládnáním administrativní činnosti**.

Naopak dobře zvládají **obsahovou stránku učiva** a mezi jejich silné stránky patří i **nadšení pro práci a jejich snaha připravovat si zajímavé aktivity**.

5.3.2.9 Největší problémy, se kterými se může čerstvý absolvent setkat

Tyto problémy shrnuje následující tabulka, ve které jsou jednotlivé položky seřazeny podle četnosti odpovědí respondentů:

Problémy:	Četnost:
Nepřipravenost pro praxi z fakulty	10
Vysoká míra administrativy	9
Náročnost profese na přípravu	8
Autorita	7
Absence nebo neprofesionalita uvádějícího učitele	5
Nepřipravenost na inkluzi	4
Výuka neaprobovaných předmětů	3
Potíže s organizací práce	3
Propojení teorie s praxí	3
Mnoho projektů, do kterých může být zapojen	2

Tab. 4 Největší problémy absolventů

Podle názorů respondentů je největším problémem **nepřipravenost absolventů pro praxi** – fakulty je nedokážou připravit na reálnou situaci, nenaučí je, jak komunikovat s rodiči žáků, jak pracovat se žáky se SVP, nebo jak si práci dobře zorganizovat. Druhý největší problém je dle jejich názorů **vysoká míra administrativy**, na kterou nás fakulty taktéž nemůžou připravit. Třetím největším problémem je potom celková **náročnost profese na přípravu**. Respondenti uvádějí, že čerství absolventi jsou často zaskočeni nejen množstvím úkolů, které musejí učitelé plnit, ale i časovou náročností příprav v kombinaci s opravováním písemných prací.

ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Ve své diplomové práci jsem se věnovala vybraným problémům, které mohou absolventi pedagogických fakult při vstupu do praxe potkat. Tyto problémy mohou vést k rozhodnutí, že začínající učitelé svou profesí změní, protože je příliš náročná. S tím souvisí i spokojenost s profesí učitele, která se taktéž stala předmětem zkoumání.

V praktické části jsem zpracovávala data získaná ze 104 dotazníků² vyplněných učiteli základních škol z celé republiky, různých aprobačních a různou délkou praxe.

Naším prvním cílem bylo zjistit, zda učitelé mění svá pracoviště, a pokud ano, z jakého důvodu. Z výzkumu vyplynulo, že 12 z 18 dotazovaných mužů (2/3) a 45 z 86 žen (1/2) již školu změnili. Nejčastěji udávaným důvodem je stěhování, u žen mateřská dovolená a špatné vztahy s vedením školy.

Dále jsme zjišťovali, zda jsou učitelé s jejich profesí spokojeni – výsledky našeho výzkumu jsou velmi optimistické - necelých 95 % z dotazovaných je se svou profesí spokojeno, přestože 31 % k ní má jisté výhrady. Pouhých 5 % by zřejmě preferovalo jinou profesi.

Třetím cílem bylo zjistit, zda učitelé uvažují o změně profese. Ukázalo se, že téměř 58 % (n = 60) dotazovaných učitelů o změně profese nikdy neuvažovalo, a jen 3 % (n = 3) skutečně změnu chtějí. Zbytek učitelů o ní občas uvažuje, zřejmě v závislosti na určité situaci. Co mi ale přišlo velmi zajímavé a současně potěšující je fakt, že pokud už o změně profese uvažují, není to kvůli žákům – jejich neukázněnosti a nechuti něco dělat. Pravým důvodem jsou stále rostoucí nároky na práci učitelů, zejména administrativa spojená s třídnictvím a mnohdy náročnější komunikace s některými rodiči. Učitelům navíc nepomáhá ani postoj naší společnosti k jejich profesi.

Chtěli jsme zjistit, jak jsou spokojeni s kolektivem na současných školách - pouze jeden respondent je podle výzkumu nespokojen s kolektivem na škole – ostatní jsou více či méně spokojeni.

Zjišťovali jsme, kolik respondentů mělo k dispozici uvádějího učitele. Převážná většina respondentů (69 ze 103) ji v začátku pedagogické praxe měla. Negativum vidím v tom, že je dnešní situace stejná jako před 25 lety, protože v této oblasti nedošlo k žádnému zlepšení

² Dotazník je k dispozici v Příloze

(10 z 32 začínajících učitelů se muselo obejít bez této podpory uvádějícího učitele). Musíme však mít na paměti, že se jedná jen o výpovědi našich respondentů, což nezobrazuje skutečnou realitu.

Na otázku: „*Měli jste jako začínající učitelé potíže s autoritou?*“ pouhých 16 učitelů ze 104 přiznalo, že se jistě potíže s autoritou na jejich pedagogických začátcích objevily, přičemž devět z nich řadíme mezi začínající učitele (méně než 5 let praxe). Nejčastějším důvodem těch, kteří tento problém uvedli, byla podle jejich slov snaha být se žáky v přátelském vztahu, což je zřejmě náročné s autoritou spojit.

Prostřednictvím dalšího cíle jsme chtěli zjistit, které funkce ve školách učitelé nejčastěji zastávají. Jednoznačně na prvním místě byla role třídního učitele, a co víc, není neobvyklá ani u začínajících učitelů. Téměř každý druhý tuto funkci zastává.

Další záležitost, na kterou jsme se v práci zaměřili, je doba strávená přípravami na vyučování. Když vezmeme v úvahu všechny učitele, kteří se do průzkumu zapojili, zjistíme, že jí učitelé věnují 2 – 3 hodiny denně, pokud nepočítáme víkendy. Dále jsem tuto oblast zkoumala z pohledu učitelů českého a anglického jazyka (vzhledem k mé aprobaci). Výsledky ukazují, že o něco více času zaberou přípravy angličtinářům (asi 1 hodinu a 48 minut denně, včetně víkendu, zatímco češtináři se jim věnují 1 hodinu a 42 minut každý den). Rozdíl je však zanedbatelný. Učitelé s kombinací těchto dvou předmětů potom této činnosti věnují asi 2 hodiny denně, opět počítáno i s víkendem. Všeobecně platí, že déle se přípravám učitelé věnují ve svém volném čase, než ve škole. Začínající učitelé s touto kombinací potom přípravám na vyučování věnují v průměru 2,5 hodiny denně, což dokazuje, že se jedná o náročnou kombinaci.

Posledním cílem bylo znát, co čerství absolventi zvládají, a s čím mají naopak problém - učitelé se všeobecně domnívají, že absolventi pedagogických fakult mají často potíže získat si autoritu u žáků, zvládnout problémové žáky (občas i jejich rodiče) a vypořádat se s administrativní činností. Naopak jejich silné stránky vidí v práci s moderními technologiemi, jejich elánu a skvělých nápadech, díky kterým umějí žáky zaujmout. Mnohdy se nebojí do vyučování efektivně zapojit ani mobilní telefony.

Nakonec si necháme zjištění o začínajících učitelích (respondentech s praxí méně než 5 let) - pokud jde o začínající učitele a jejich spokojenost s profesí – výsledky jsou velmi optimistické. Všichni respondenti uvedli spokojenost, přičemž 9 z 32 učitelů s praxí kratší než 5 let o změně občas uvažuje, zejména kvůli časové náročnosti spojené s přípravou,

přepřacovanosti, nadměrného stresu a touhy vyzkoušet něco jiného. S kolektivem je převážná většina spokojena.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se věnovala vybraným problémům, se kterými se mohou absolventi pedagogických fakult při vstupu do praxe setkat. Tyto problémy mohou vést k rozhodnutí, že začínající učitelé svou profesi změní, protože je příliš náročná.

V teoretické části jsem se zabývala třídním a školním klimatem, které jsou pro práci velmi důležité a ovlivňují každodenní práci pedagoga. Dále jsem psala o přípravě na učitelskou profesi a zaměřila jsem se i na funkce uvádějícího učitele. Jednotlivé problémy jsem potom ve své práci pojala jako samostatné kapitoly. Věnovala jsem se například možným problémům s autoritou, nekázní, šikanou a jejími směry (nemusí se jednat jen o šikanu mezi žáky, ale oběti a stejně tak agresorem může být i učitel), občas náročnou komunikací s rodiči, prestiží učitelské profese, i časovou náročností spojenou s administrativou a přípravami na vyučování.

V praktické části jsem zpracovávala data získaná ze 104 dotazníků³ vyplněných učiteli základních škol z celé republiky, různých aprobací a různou délkou praxe. Záměrně jsem se nesoustředila jen na aktuálně začínající učitele, protože každý učitel jednou začínal. S problémy velmi úzce souvisí i spokojenost či nespokojenost – proto se ve své práci zabývám i spokojeností našich respondentů s profesí učitele, nebo kolektivem, který mají na svých pracovištích.

Ze všech výsledků, které jsme zjistili, mě nejvíce potěšil fakt, že důvodem, proč učitelé uvažují o změně profese, nejsou podle názorů našich respondentů neukáznění žáci, se kterými si učitelé občas nemusí vědět rady, ale stále rostoucí požadavky na profesi učitele, což vnímám pozitivně.

³ Dotazník je k dispozici v Příloze

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Vrajíková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Fakulta:	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Název práce	Vybrané problémy spojené se vstupem absolventů do praxe
Název v anglickém jazyce	Chosen troubles connected with the entrance of graduands into practice
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
Rozsah práce:	63 stran
Počet příloh:	1
Klíčová slova:	Začínající učitel, uvádějící učitel, příprava na profesi, problémy učitelů, šikana, autorita, příprava na vyučování, třídní klima, školní klima
Key words:	A trainee teacher, a mentor, preparation for the profession, troubles of the teachers, bullying, authority, preparation for the lesson, an atmosphere of the class, an atmosphere of the school
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na vybrané problémy, se kterými se může absolvent na začátku praxe setkat. Zabývá se počtem začínajících učitelů, kteří dostali k dispozici uvádějícího učitele, počtem učitelů (zvláště

	<p>začínajících), kteří zastávají funkci třídního učitele, nebo případnými problémy s autoritou. Dále se práce bude zabývat časovou náročností příprav na vyučování, spokojeností učitelů, přednostmi a slabými stránkami čerstvých absolventů pedagogických fakult.</p>
<p>Anotace v anglickém jazyce:</p>	<p>The Diploma thesis focuses on the chosen troubles that the graduate can have when entering into the practice. It focuses on the amount of the trainee teachers who were helped by the mentor, on the amount of the teachers who have become the class teachers, or if the trainee teachers had troubles with authority at the beginning of their practice. Then the Diploma thesis also focuses on the preparation for the lesson, on the satisfaction of the teachers, and finally on the strengths and weaknesses of the graduates of the pedagogical faculty.</p>

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

ČAPEK, Robert. *Třídní a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KUHRTOVÁ. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 163. ISBN 978-80-247-1369-4.

KYRIACOU, Chris. *Essential Teaching Skills*. Third. Cheltenham: Nelson Thornes, 2007. ISBN 978 0 7487 8161 4.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Druhé. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

MUIJS, Daniel a David REYNOLDS. *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Fourth. London: SAGE Publications, 2018. ISBN 9781473944428.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: Analýza učitelské profese*. Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PODLAHOVÁ, Lubuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

RYS, Slavomír. *Příprava učitele na vyučování*. Praha: SPN, 1979.

ŘEHULKA, Evžen. *ZDRAVÍ - UČITELÉ - ŠKOLA*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8254-0.

SVOBODOVÁ, Lenka. *Nenechte se šikanovat kolegou: mobbing - skrytá hrozba*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2474-4.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (§ 29 Školského zákona)

DANDOVÁ, Eva. Zodpovědnost pedagogů na školních akcích. *BOZPinfo.cz* [online]. 2015, 17. 6. 2015 [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/zodpovednost-pedagogu-na-skolnich-akcich>

FOJTŮ, Martina. Řada začínajících učitelů zvažuje změnu zaměstnání - chybí jim podpora. *Zprávy z MUNI* [online]. Masarykova univerzita Brno, 2018, 14. 11. 2018 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/11136-zacinajici-ucitele-netrapi-jen-platy-chybi-jim-i-podpora-systemu>

JANÍK, Miroslav a kol. *Chtějí zůstat nebo odejít?: Začínající učitelé v českých základních školách* [online]. Masarykova univerzita Brno: muni PRESS, 2017 [cit. 2020-05-10]. ISBN 978-80-210-8922-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1015/3149/795-1/#preview>

KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *Národní výzkum kybersikany učitelů: Výzkumná zpráva (základní výsledky)* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2016 [cit. 2020-05-11]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/303987796_Narodni_vyzkum_kybersikany_ucitelu_2016_-_vyzkumna_zprava_kratka_verze

KOPECKÝ, Kamil. Téma: Mobilní telefon ve škole. E-Bezpečí, roč. 4, č. 2, s. 81-87. Olomouc: Univerzita Palackého, 2019. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=1693>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Nový školní rok přinese vyšší platy a lepší financování* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/novy-skolni-rok-prinese-vyssi-platy-ve-skolstvi-a>

NÁLEPOVÁ, Jana aj. *Začínající učitel* [online]. Národní institut pro další vzdělávání, 2019 [cit. 2020-05-11]. ISBN 978-80-7578-012-6. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf

PROKOP, Daniel a Tomáš DVOŘÁK. *Analýza výzev vzdělávání v České republice* [online]. In.: Praha, 2019, s. 67 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://eduzmena.cz/wp-content/uploads/2019/05/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-celek_III.pdf

ROTOVÁ, Nina a KAVALÍR Aleš. *Kyberšikana a její prevence: příručka pro učitele* [online]. Plzeň: Člověk v tísni, 2009 [cit. 2020-05-11]. ISBN 978-80-86961-78-1. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/images/stories/kybersikana.pdf>

Zákon 341/2017 o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě

ZATLOUKAL, Tomáš. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-05-10]. ISBN 978-80-88087-23-6. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/VZ-COI-2018-2019.pdf

ZIELENIECOVÁ, Pavla. *Autorita učitele* [online]. 2012 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Zastoupení v rámci jednotlivých krajů</i>	45
Graf 2 <i>Zastoupení učitelů 1. a 2. stupně ZŠ</i>	46
Graf 3 <i>Zastoupení učitelů z hlediska délky jejich pedagogické praxe</i>	47
Graf 4 <i>Zastoupení učitelů z hlediska délky jejich působení na současné škole</i>	47
Graf 5 <i>Zastoupení učitelů, kteří v minulosti změnili / nezměnili školu</i>	48
Graf 6 <i>Zastoupení mužů a žen, kteří v minulosti změnili místo svého působení</i>	49
Graf 7 <i>Důvody změny pracoviště</i>	50
Graf 8 <i>Spokojenost učitelů s jejich profesí</i>	51
Graf 9 <i>Zastoupení učitelů uvažujících o změně profese</i>	53
Graf 10 <i>Důvody vedoucí k rozhodnutí změnit profesi</i>	55
Graf 11 <i>Spokojenost s kolektivem na škole</i>	56
Graf 12 <i>Pomoc uvádějícího učitele</i>	57
Graf 13 <i>Zastoupení učitelů, kteří měli při vstupu do praxe potíže s autoritou</i>	59

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 <i>Spokojenost s učitelskou profesí v závislosti na délce pedagogické praxe</i>	52
Tab. 2 <i>Úvahy o změně profese v závislosti na délce pedagogické praxe</i>	53
Tab. 3 <i>Přednosti a problémy čerstvých absolventů</i>	64
Tab. 4 <i>Největší problémy absolventů</i>	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Dotazník	78
----------------------------	----

Příloha P1: Dotazník

Dotazník k diplomové práci (Vybrané problémy spojené se vstupem absolventů do praxe)

Vážení učitelé, chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který bude určen k získání dat týkajících se jak spokojenosti učitelů, tak problémů, se kterými se běžně setkáváte. Tato data budou využita jako podklad k mojí diplomové práci, nebudou nikde jinde zveřejněna. Dotazník je anonymní. Zabere Vám 10 - 15 minut. Prosím, odpovídejte pravdivě.

1) Jakého jste pohlaví?

- Muž
- Žena

2) Na jakém stupni učíte?

- 1. stupeň ZŠ
- 2. stupeň ZŠ

3) Jaká je Vaše aprobace?

4) Jaká je Vaše učitelská praxe?

- Méně než pět let
- 6 – 14 let
- 15 – 24 let
- 25 a více let

5) Jak dlouho učíte na současné škole?

- Méně než 5 let
- 6 – 14 let
- 15 – 24 let
- 25 a více let

6) Ve kterém kraji ČR učíte?

7) Jaké role ve škole zastáváte?

- Třídní učitel
- Výchovný poradce
- Školní metodik prevence
- Zástupce ředitele
- ICT koordinátor
- Předseda předmětové komise
- Uvádějící učitel
- Koordinátor projektů
- Jiná

8) Měl/a jste při vstupu do své pedagogické praxe k dispozici uvádějícího učitele?

- Ano
- Ne

9) Měl/a jste jako začínající učitel problém s autoritou?

- Ano
- Ne

10) Pokud ano, můžete problém blíže určit?

11) Kolik hodin týdně strávíte v rámci Vaší pracovní doby přípravami na hodiny?

12) Kolik hodin týdně strávíte přípravami na hodiny mimo pracovní dobu?

13) Se kterými problémy jste se dosud setkal/a?

- Problémy spojené s kázní
- Problémy se šikanou
- Problémy s autoritou
- Časová náročnost spojená s administrativou
- Problémy spojené s inkluzí
- Problémy spojené s komunikací a spoluprací s rodiči
- Školní klima
- Jiná

14) Jste spokojen/á s kolektivem na Vaší škole?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

15) Jste spokojen/á s Vaší profesí?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

16) Jste spokojen/á se svým finančním ohodnocením?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

17) Jak často uvažujete o změně Vaší profese?

- Velmi často
- Občas

- Nikdy

18) Pokud o změně profese uvažujete, z jakého důvodu?

19) Změnil/a jste již v minulosti Vašeho zaměstnavatele (školu)?

20) Pokud ano, z jakého důvodu?

21) Jaký je podle Vás největší problém, se kterým se může čerstvý absolvent setkat?

22) Definujte, co podle Vás absolventi zvládají a s čím mají naopak problém.

Děkuji Vám za Váš čas strávený vyplněním dotazníku.

Bc. Lucie Vrajková