



# Začínající učitel

## Diplomová práce

*Studijní program:*

*Studijní obory:*

*Autorpráce:*

*Vedoucí práce:*

N7503 Učitelství pro základní školy

Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy

Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

**Bc. Klára Růtová**

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





## Zadání diplomové práce

# Začínající učitel

*Jméno a příjmení:* **Bc. Klára Růtová**  
*Osobní číslo:* P17000611  
*Studijní program:* N7503 Učitelství pro základní školy  
*Studijní obory:* Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy  
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy  
*Zadávající katedra:* Katedra pedagogiky a psychologie  
*Akademický rok:* **2018/2019**

### Zásady pro vypracování:

*Cíl:*

Zjistit, jaké jsou subjektivně vnímané profesní podmínky současných začínajících učitelů.

Diplomová práce se v teoretické části soustředí na profesi učitele a její specifika, začínajícího učitele, jeho profesní přípravu a podmínky výkonu profese ve škole. Analýzou hloubkových rozhovorů zjišťuje, jaké jsou subjektivně vnímané profesní podmínky konkrétních začínajících učitelů.

*Metody:*

polostrukturovaný hloubkový rozhovor

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Formazpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná  
Čeština



### **Seznam odborné literatury:**

- Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.  
Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., & Minaříková, E. (2017). Chtějí žít nebo odejít? Praha: Muni Press.  
Píšová, M. (1999). Novice Teacher, Pardubice: Univerzita Pardubice.  
Průcha, J. (1997). Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál.  
Šimoník, O. (1994). Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita.  
Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.  
Urbánek, P. (2005). Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza. Liberec: Technická univerzita v Liberci.  
Vašutová, J. (2004). Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido.

*Vedoucí práce:* doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:* 30. května 2019  
*Předpokládaný termín odevzdání:* 13. prosince 2020

prof. RNDr. Jan Píček, CSc.  
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 - školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

8. května 2020

Bc. Klára Růtová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Dr. PaedDr. Petru Urbánkovi za jeho podporu, trpělivost, vstřícnost, cenné rady a inspiraci při tvorbě této diplomové práce.

Děkuji mé rodině a partnerovi za podporu po celou dobu mého studia.

Děkuji svým přátelům – začínajícím učitelům, kteří se mnou sdíleli své zážitky a vzpomínky.

## **Anotace**

Diplomová práce si klade za cíl zjistit, jaké jsou subjektivně vnímané podmínky začínajících učitelů. V teoretické části se zaměřuje na učitele a charakteristiku učitelské profese, především se však věnuje začínajícímu učiteli, jeho profesní přípravě, procesu uvádění do praxe, podmínkám jeho práce a problémům, s nimiž se učitelé novicové v období profesní adaptace setkávají. V praktické části práce popisuje metodologii výzkumu, syntézu výsledků šetření a jejich interpretaci.

### **klíčová slova:**

začínající učitel, základní škola, uvádění začínajících učitelů, podmínky práce začínajících učitelů, kvalitativní výzkum, polostrukturovaný rozhovor

## **Annotation**

The aim of this diploma thesis is to discover subjectively perceived conditions of beginning teachers. In the theoretical part the thesis focuses on teachers and characteristics of teaching profession. It is mainly devoted to beginning teachers, their training programme, process of introduction to profession, conditions of their job and problems they encounter during their initial phase. In the practical part the thesis describes methodology of research, synthesis of survey results and their interpretation.

### **key words:**

beginning teacher, basic school, the process of introduction to profession, work conditions of beginning teachers, qualitative research, semi-structured interview

## Obsah

1. Učitel .....	11
1.1 Vymezení pojmu .....	11
1.2 K historii učitelství a školství.....	12
1.2.1 Kořeny učitelství.....	12
1.2.2 Předprofesionální období .....	13
1.2.3 Období profesionální autonomie .....	13
1.2.4 Období po roce 1989.....	14
1.3 České školství 21. století – kurikulární reformy a inkluze .....	14
1.3.1 Kurikulární reformy po roce 2001 .....	14
1.3.2 Inkluzivní vzdělávání.....	15
2. Profese učitele.....	17
2.1 Profese vs. semiprofese .....	17
2.2 Charakteristiky učitelské profese .....	19
2.3 Problémy učitelské profese .....	20
2.3.1 Problémy vyplývající ze specifických nároků na profesi .....	20
2.3.2 Problémy vyplývající z profesně demografických charakteristik .....	23
2.3.3 Řízení škol a personální práce, klima a kultura školy .....	25
2.4 Náplň práce učitelů .....	27
2.4.1 Rozsah pracovního času učitelů .....	28
2.4.2 Skutečné činnosti učitelů .....	28
3. Začínající učitel.....	31
3.1 Kategorie začínající učitel.....	31
3.2 Profesní příprava učitelů .....	32
3.2.1 Strukturace pregraduální přípravy budoucích učitelů.....	33

3.2.2	Hodnocení pregraduální přípravy učitelů .....	34
3.2.3	Problémy profesní přípravy učitelů .....	35
3.3	Podmínky začínajících učitelů .....	36
3.3.1	Vnější podmínky práce začínajících učitelů .....	37
3.3.2	Vnitřní podmínky práce učitelů .....	39
3.3.3	Subjektivně vnímané podmínky práce učitelů .....	40
3.4	Uvádění začínajících učitelů .....	41
3.4.1	K historii uvádění začínajících učitelů v ČR.....	41
3.4.2	Evropský kontext uvádění začínajících učitelů .....	42
3.4.3	Uvádění začínajících učitelů v ČR .....	42
3.4.4	Mentoring .....	43
3.4.5	Potřeby aktérů při uvádění začínajících učitelů .....	45
3.5	Problémy začínajících učitelů .....	47
3.5.1	Interaktivní rovina .....	48
3.5.2	Institucionální rovina .....	51
3.5.3	Kulturní rovina .....	52
3.5.4	Ostatní problematické činnosti začínajících učitelů .....	52
4.	Metodika práce.....	54
4.1	Výzkumný problém .....	54
4.2	Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách .....	55
4.3	Metoda sběru dat .....	56
4.4	Struktura rozhovorů.....	58
4.5	Výběr respondentů .....	59
4.6	Popis charakteristiky respondentů.....	59
4.7	Analýza kvalitativních dat .....	61
4.7.1	Otevřené kódování.....	62
4.7.3	Analytické techniky .....	64



4.7.4 Profesiografie začínajících učitelů.....	64
5. Výsledky šetření.....	66
5.1 Motivace k výběru profese.....	66
5.2 Studijní trajektorie .....	66
5.3 Profesní příprava .....	67
5.4 Podpora rodiny a partnera.....	68
5.5 Vztahy s rodiči žáků .....	69
5.6 Charakteristika základní školy .....	70
5.7 Učitelství sbor.....	70
5.8 Uvádění začínajícího učitele .....	71
5.9 Vztahy s žáky .....	72
5.10 Nekázeň žáků .....	73
5.11 Inkluze .....	74
5.12 Finanční ohodnocení.....	75
5.13 Rozsah pracovního času respondentů.....	75
6. Diskuze .....	77
7. Závěr.....	82
Seznam příloh .....	90

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Skutečné činnosti učitelů .....	29
Tabulka 2 Srovnání nástupních platů .....	38
Tabulka 3 Problémové činnosti v interaktivní rovině podle Šimoníka .....	49
Tabulka 4 Problémové oblasti interaktivní roviny začínajícího učitele .....	50
Tabulka 5 Problémové oblasti institucionální roviny začínajícího učitele .....	52
Tabulka 6 Ostatní problematické činnosti začínajícího učitele .....	53
Tabulka 7 Kategorie kódů vytvořené otevřeným kódováním.....	63
Tabulka 8 Rozsah pracovního času respondentů (v rámci jednoho týdne) .....	76

# 1. Učitel

Výraz učitel má na první pohled poměrně jasný význam – jedná se o někoho, kdo vyučuje ve škole. Každý jedinec se ve svém životě s mnoha osobami vykonávající učitelskou profesi setkal, má s nimi osobní zkušenost a náplň jejich práce i charakteristika tohoto povolání se proto může jevit jako nekomplikovaná. Pokud se však v této práci budu zabývat profesí začínajícího učitele, je třeba si přiblížit, co přesně výraz učitel znamená, zda lze toto povolání považovat za profesi a jaká specifika jsou s výkonem této profese spojena.

## 1.1 Vymezení pojmu

Pokud budeme chtít vymežit pojem učitel, je nutno vzít v potaz, že jsou s ním spojeny některé další termíny, jejichž významy mohou být zaměňovány, eventuálně slučovány. Proto je nutné je zde uvést a objasnit je. Průcha (2002, s. 17-21) uvádí několik pojmů, které jsou s učiteli, výchovou a vzděláváním spojeny. Od nejobecnější kategorie se jedná o následující termíny: edukátor, pedagogický pracovník, profese (učitelská), učitel. Edukátor je profesionál, který provádí edukaci, tedy někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje aj. Edukační činnost je charakteristická pro řadu profesí, nejen pro tu učitelskou. Nejvíce zastoupenou kategorií mezi edukátory jsou ovšem „pedagogičtí pracovníci“ ve školách různých druhů a stupňů.

Poměrně široká profesní skupina nazvaná „pedagogičtí pracovníci“ je upravena zákonem č. 563/2004 Sb., §2, odst. 1-2, který říká, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou činnost či vykonává přímou pedagogickou činnost v sociálních zařízeních. Pedagogickými pracovníky tedy jsou osoby působící ve všech typech škol a zařízení, tedy učitelé, ředitelé, zástupci ředitelů, dále to jsou vychovatelé, speciální pedagogové, asistenti pedagoga, mistři odborné výchovy, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť, instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a tříd.

Učitelská profese neboli učitelské povolání, je „sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou přechozích generací“ (Průcha, Mareš, Walterová 2013, s. 262). Ve 2. kapitole si přiblížíme diskuzi o „profesionalitě“ učitelů a také se zmíníme o některých specifických, která toto povolání odlišují od ostatních profesí.

Význam výrazu učitel se jeví natolik zřejmý, že v odborných pracích z oblasti pedagogiky nebývá definován, existují však některé výjimky, kde definice uvedeny jsou, a to sice následující. „Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 261). V další publikaci jsou učitelé (teachers) definováni jako „osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků.“ (Education at a Glance: OECD Indicators 2001, s. 309-400). Z definice pojmu logicky vyvstává otázka, zda je učitelem pouze ten, kdo je kvalifikovaný, nebo zda je učitelem i ten, kdo kvalifikaci nemá (v roce 2019 působilo na českých školách zhruba 6,6 % učitelů nesplňujících kvalifikační předpoklady zákona – zdroj MŠMT 2020). Domníváme se, že bychom mohli považovat za učitele někoho, kdo tuto profesi vykonává a má ve školství praxi a zkušenosti, i když bez nutné kvalifikace. Je otázka, do jaké míry absence potřebného vzdělání ovlivňuje kvalitu vyučování takového učitele, či do jaké míry se tato odvíjí spíše od osobnostních předpokladů jedince pro výkon tohoto povolání, a tudíž bychom pedagogickou kvalifikaci nemuseli apriori považovat za určující element.

## **1.2 K historii učitelství a školství**

### **1.2.1 Kořeny učitelství**

Výchova a vzdělávání je staré jako lidstvo samo a její historie je proto neobyčejně obsáhlá. Prvními vzdělavateli byli dětem pochopitelně jejich rodiče. Učitel jako povolání se objevuje až v souvislosti se společenskými iniciačními obřady prvobytně pospolných společenstev. Šlo tehdy o předávání veskrze pragmatických poznatků a dovedností, a to zejména imitací, specifickou hrou a poučováním (Urbánek 2005, s. 34-36).

V antické době je učitelské povolání považováno za neušlechtilé a bylo svěřováno každému, kdo měl alespoň nějaké (a to jakékoliv) vzdělání. Monopol nad vzděláváním měla od raného středověku církev, učitelé se proto rekrutovali z řad duchovních, nicméně jejich vzdělání postrádalo specifickou učitelskou průpravu. Nástup renesance a období humanismu vyslovuje nové požadavky a přináší nové impulsy v oblasti vzdělávání. Do této epochy patří Jan Ámos Komenský, jehož dílo je vedeno snahou zkvalitnit vzdělávání, organizaci výuky a práci učitele.

### **1.2.2 Předprofesionální období**

Konec předprofesionálního období se datuje na konec dvacátého století. V roce 1774 byl v Rakousku zaveden Všeobecný (Felbigerův) školní řád, který zásadním způsobem ovlivnil školství v monarchii. Významným počinem tereziánské školské reformy bylo zavedení všeobecné vyučovací povinnosti pro děti všech vrstev obyvatel, v jejímž důsledku došlo k nárůstu vzdělávaných žáků. Od roku 1775 jsou proto státem při hlavních školách zřizovány přípravné kurzy pro budoucí učitele, což můžeme chápat jako první speciální učitelskou přípravu u nás.

Roku 1869 dochází k reorganizaci rakouského školství vydáním tzv. Hasnerova zákona, který ovlivnil také učitelské vzdělávání, a sice zavedením čtyřletých učitelských ústavů. Studium na učitelských ústavech bylo zakončeno maturitní zkouškou, což mělo vliv na zvýšení sociální prestiže učitelů. Podmínky práce a postavení učitelů však procházely i složitými obdobími, např. v padesátých a šedesátých letech 19. století, kdy se celkově zhoršilo porevoluční politické klima a upevnila se sociální závislost učitelů na církvi. Také novela Říšského školského zákona (1883) zhoršila systém vzdělávání, snížila úroveň výuky a zhoršila podmínky práce učitelů. Ve stejném období se však objevují i návrhy na reformu školy a první návrhy na zkvalitnění učitelské přípravy a požadavek vzdělávat učitele na vysokých školách, který však nebyl realizován (Urbánek, 2005, s. 36).

### **1.2.3 Období profesionální autonomie**

Nově vzniklé Československo převzalo po roce 1918 rakouský školský systém, nicméně demokratizační principy nové ústavy (1920) způsobily některé významné změny ve školství (např. byl zrušen celibát učitelek, založeny byly Masarykova a bratislavská Komenského univerzita, rozvíjeny jsou všechny typy škol...). Dochází také k odklonu od německé pedagogiky k západním pedagogickým směrům, vznikají pokusné školy a mnoho dalšího. Ve dvacátých letech se podařilo završit zápas o vysokoškolskou přípravu učitelů a založit první vysokoškolské učitelské vzdělávací instituce.

Období druhé světové války ideologicky utlumilo prvorepublikový pozitivní vývoj školství, došlo k účelovým protektorátním zásahům a omezením, byly zrušeny české vysoké školy atd. Po druhé světové válce dochází v českém školství k mnoha mnohdy i protichůdným změnám. V roce 1946 jsou zřízeny pedagogické fakulty na všech univerzitách v tehdejší Československu, kde byli společně vzděláváni učitelky mateřských škol a učitelé prvního i druhého stupně. O šest let později byly pedagogické fakulty zrušeny a vzdělávání učitelů

degradováno na středoškolskou úroveň. V roce 1959 byly konstituovány pedagogické instituty, které vzdělávaly učitele základních a zvláštních škol. Roku 1964 byly v tehdejších krajských městech zřízeny čtyřleté pedagogické fakulty pro vzdělávání učitelů základních škol, které byly buď součástí stávajících univerzit (Praha, Brno, Olomouc), anebo samostatné (Urbánek 2005, s. 36).

#### **1.2.4 Období po roce 1989**

Po roce 1989 dochází v důsledku změn v politické a společenské sféře i k mnoha změnám ve školství, a to strukturálním, administrativním, kurikulárním a finančním, které však měly menší nedostatky a neměly pro systém mnoho pozitivních dopadů. Přesto můžeme považovat některé projekty z této doby za úspěšné. Mezi nejzásadnější patří *NEMES Svoboda ve vzdělání a česká škola* (1991), který se však neřadí k oficiálním dokumentům vzdělávací politiky, a *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě* týmu Jiřího Kotáska, které viděly nutnost v komplexní změně, tedy ve vnitřní proměně škol, v pojetí cílů a obsahu vzdělávání i v pojetí vzdělávacích přístupů. Dalším velmi významným dokumentem byl *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost* (1994), který položil základy kurikulární politiky a navrhoval východiska pro tvorbu vzdělávacích programů (Fasnerová 2009, s. 28). V následujících letech bylo v rámci proměny českého školství vytvořeno několik vzdělávacích programů a projektů (*Obecná škola, Základní škola, Národní škola, Angažované učení* atd.), které přinesly do oblasti školství a vzdělávání některé nové tendence.

### **1.3 České školství 21. století – kurikulární reformy a inkluze**

#### **1.3.1 Kurikulární reformy po roce 2001**

V rámci kurikulární proměny v České republice je zásadním dokumentem *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*, který vznikl v roce 2001 a jenž nastínil možnou podobu škol budoucnosti jakožto institucí, v nichž se klade důraz na rozvoj myšlení, klíčových kompetencí a postojů. Z obsahu Bílé knihy také vycházejí Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé etapy vzdělávání, které v letech 2001-2004 začaly vznikat (Fasnerová 2009, s. 32). V současnosti jsou Rámcové vzdělávací programy základními dokumenty, které charakterizují požadavky státu v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání, zpracované týmem pedagogických odborníků (Jeřábek, Tupý in Fasnerová 2009, s. 33).

„RVP tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů“ (Národní ústav pro vzdělávání 2020), které od roku 2005 začaly vytvářet všechny mateřské a

základní školy, a od září roku 2007 se stává povinným dokumentem pro základní školy i gymnázia. Kurikulární reforma tak podstatně změnila podobu českého vzdělávacího systému. Tvorba ŠVP dává možnost svobodně formulovat představy o podobě vzdělávání na jednotlivých školách, vytvořit unikátní program pro tu kterou školu, dává prostor učitelům využít svoje zkušenosti a přizpůsobovat výchovu a vzdělávání na konkrétních školách konkrétním žákům (Fasnerová 2009, s. 37). Společně s poskytnutou svobodou však přichází i značná zodpovědnost a časová i pracovní zátěž, která je s vytvářením, naplňováním a hodnocením ŠVP nutně spojena, a to nejen pro učitele, ale i pro ředitele škol, kteří s takovým procesem dosud neměli žádné zkušenosti. Pro začínající učitele, kteří se v prvních letech své praxe zatím příliš neorientují v systému a procesech školství, je toto rozvolnění možná ještě méně žádoucí než pro samotné učitele. Je otázkou, zda by učitelům novicům nevyhovovala spíše jasnější direktiva a méně svobody v rozhodování, v němž si sami ještě nejsou jisti.

### **1.3.2 Inkluzivní vzdělávání**

Aktuální diskuze v českém školském systému bývají často zaměřeny inkluzi a vzdělávání žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním. Současný systém vzdělávání v České republice je stále označován jako negativně selektivní (Vlčková in Rygelová, 2017, s. 26), a toto tvrzení podporuje i šetření PISA (Blažek, Příhodová 2015, s. 9) které říká, že „český vzdělávací systém nezabezpečuje všem žákům v rámci povinné školní docházky srovnatelné vzdělávací příležitosti a funguje spíše selektivně“. Mezinárodní instituce v čele s Evropskou komisí však kontinuálně apelovali a stále apelují na proinkluzivní směřování školského systému v ČR. V duchu těchto změn byl přijat školský zákon č. 561/2004 Sb., a to zejména ve znění pozdějších předpisů, který specificky řeší vzdělávání dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy dítětem se SVP je osoba se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním (Rygelová 2017, s. 27).

Inkluze je pojem, který vychází z angl. *inclusion*, tedy zahrnutí či příslušnost k celku. Dle Uzlové (2010, s. 19) je inkluzivní vzdělávání snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání na co nejvyšší úrovni nezávisle na míře jejich schopností, nadání nebo znevýhodnění, a v návaznosti na to by v inkluzivním vzdělávacím prostředí měl vznikat dostatek příležitostí ke vzájemné komunikaci mezi žáky a k otevřené komunikaci žáky s pedagogem tak, aby se všichni učili naslouchat, přijímat kritiku a tolerovat odlišnost druhých (Hájková, Strnadová 2010, s. 109). Toto pojetí neselektivního vzdělávání, které je dostupné všem, bez ohledu na jejich možnosti a limity, s akcentem na spolupráci a komunikaci, které staví na pilířích humanizace, heterogenity a otevřenosti, je odbornou i širokou veřejností přijímáno, alespoň

v českém prostředí, velmi různě. Má své skalní zastánce i odpůrce a kritiky, kteří poukazují především na nedostatek systémové podpory a vysoké nároky na učitele.

Spolu se systémovou podporou inkluzivního vzdělávání totiž před učiteli vyvstává výzva začlenění žáků se SVP do kolektivu ostatních žáků a do vzdělávacího procesu. Práce s žáky se SVP obnáší nejen administrativní dokumentaci, jako je tvorba IVP (Individuální vzdělávací plán) či PLPP (Plán pedagogické podpory) a jeho následné vyhodnocování, ale také tvorbu speciálních materiálů, nákup speciálních pomůcek, spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, školním speciálním pedagogem, výchovným poradcem, a především s asistentem pedagoga. Tyto a mnohé další, řekněme specifické aktivity, jsou často časově i psychicky náročné, a pro učitele stresující, a to zejména pro učitele začínající, kteří v rámci svých profesních aktivit, které jsou pro ně nové a náročné, často těžko nalézají čas a prostor individuálně přistupovat k žákům se SVP.



## 2. Profese učitele

Permanентně probíhající debata o tom, zda učitelství je, anebo není profesí, se zdá být kontraproduktivní ve srovnání se skutečným výkonem učitelů a jejich závazkem vůči společnosti. Nicméně společnost tato debata neustále rezonuje, a je proto vhodné na ni v této kapitole adekvátně reagovat. V následujících odstavcích nastíníme, jaká kritéria by profese měla splňovat, jaký je rozdíl mezi profesí a semiprofesí, a v neposlední řadě také to, jaké zásadní důsledky má pojetí učitelského povolání jakožto semiprofese.

### 2.1 Profese vs. semiprofese

Udělení statusu profese je provázáno s udělením statusu profesionál osobě, která určité pracovní činnosti a zodpovědnosti vykonává na velmi vysoké úrovni znalostí a schopností, kterými běžný člověk neopývá. Výkony a zodpovědnost učitelů jsou vždy posuzovány ve vztahu k výchově a vzdělávání, a to především k jejich výsledkům, méně však k jejich procesům (Vašutová 2004, s. 17). Abychom mohli s jistotou určit, zda učitelství je či není profesí, uvedeme zde několik základních charakteristik, které musí povolání splňovat, aby mohlo být nazýváno profesí, a následně porovnáme toto kritérium s učitelským povoláním. Vašutová (2004, s. 17-19) uvádí, že sociologové se v podstatě shodli na několika hlavních rysech ryzí profese. Ve stručném shrnutí obsahují těchto pět kritérií:

#### *1. expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek*

Nutnost expertních znalostí v učitelském povolání se zdá být nezpochybnitelný, zde je však nutné srovnání s jinými profesemi, které mají obdobné požadavky. Všeobecně se předpokládá, že profesní skupiny budou samy přispívat k vytváření nových poznatků. V případě učitelů není tento předpoklad zcela naplněn, jelikož převážná většina učitelů základních a středních škol sama neprovádí výzkum a nepublikuje. Jednoznačně však platí, že učitelství vyžaduje interdisciplinární znalosti, a to zvláště pro úroveň základního vzdělávání, které nejvíce ovlivňuje žákův budoucí vývoj hodnot a kognitivní růst.

#### *2. zájem o větší prospěch společnosti*

Tento druhý rys profesí je pro učitele jednoznačně platný, jelikož hlavním cílem jejich práce je příprava mladé generace na jejich budoucí život. Učitelská profese byla vždy chápána jako společenské poslání, jehož zodpovědností je výchova a vzdělávání dětí a mládeže, a jež se všeobecně těší vysoké prestiži.

### *3. autonomie v rozhodnutích týkajících se profese*

Pokud budeme posuzovat autonomii učitele, musíme se nutně obrátit k její hierarchizaci. Pomineme-li vysokoškolské učitele, je výkon profese všech ostatních kategorií učitelů omezen závaznými školskými dokumenty. Učitelé je dána jistá svoboda ve výběru a strukturování učiva, strategiích vyučování, způsobech hodnocení atd., nelze však tvrdit, že by tomu tak bylo ve všech typech škol. U některých učitelů se lze setkat s nezájmem o dosažení alespoň částečné autonomie, která s sebou nese vysokou míru osobní zodpovědnosti a změny profesního chování.

### *4. etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost*

Etická stránka učitelství bývá spojována s osobností učitele a projevuje se v míře entuziasmu, empatie, tolerance, kultivovaném projevu a komunikaci, v přirozené autoritě, v osobní a zákonné zodpovědnosti atd. Učitelé však mají problémy nejen s definováním etického kodexu, ale i s jeho dodržováním. Eventuální porušení těchto zásad má za následek zklamání společnosti právě v tomto aspektu.

### *5. existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace*

K přijetí určitého modelu profesního chování napomáhá existence profesní organizace, která příslušníky dané profese sdružuje. Učitelé však takovou komoru či asociaci nemají, ačkoliv by chtěli. Překážkou je nejen jejich hierarchizace, ale i vysoký počet a očekávání iniciativy shora.

Jak je z výčtu patrné, učitelství všechny tyto atributy nenaplňuje, proto pokud bychom měli být důslední, hovořili bychom o tzv. semiprofesi, o které blíže hovořil Etzioni (1969 in Štech 1994, s. 311-312). Etzioni uvádí právě učitelství jako typickou polovičatou profesi, a dále také specifikuje tři kritéria, která odlišují semi-profesi od opravdové profese. Semiprofese je „vykonávána ve velkých byrokratických organizacích, které jsou hierarchicky uspořádány a vládne v nich princip administrativní autority, dále příliš velký počet členů profese a velký počet žen.“ Jeho kritéria však lze považovat za značně schematické, jelikož se později objevují autoři, kteří se k této tezi přikláněli, jakožto i takoví, kteří ji odmítali. Důsledky pojetí učitelství jako semiprofese z hlediska chápání profesionalizace jsou poměrně zásadní. Přihlédneme-li např. k fakt, že mnozí lidé vykonávají učitelské povolání bez příslušné licence, a že není zcela přesně vymezen soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelského povolání, neexistuje u nás samostatné centrální profesní sdružení učitelů (profesní komora). Za

nedostatečnou je také považována aplikace pedagogického výzkumu a pedagogické teorie ve školní praxi. Z některých těchto nenaplněných atributů učitelské profese poté vyplývá řada obecnějších problémů, které se k výkonu učitelského povolání vážou (Urbánek 2005, s. 49). V běžné komunikaci se však vyskytuje výraz učitelská profese či profese učitele zcela běžně, budeme ji proto používat i v této práci, a to s vědomím, že se de facto o profesi v pravém slova smyslu nejedná.

## **2.2 Charakteristiky učitelské profese**

V předchozí kapitole jsme se věnovali obecné definici profese a jejím rysům. V této kapitole specifikujeme některé znaky učitelské profese, které ji výrazně odlišují od ostatních. Podle Vališové a Kasíkové (2007, s. 22-23) je otázkou, nakolik jsou současné popisy učitelství výstižné, zda vůbec postihují jeho podstatu, co pomíjejí a co udržují jako tradiční mýty. Jedním z nejvíce rozšířených omylů je mýtus o nízké prestiži učitelského povolání. Avšak výzkumy prestiže jednotlivých povolání poukazují na poměrně stabilní hodnocení jednotlivých profesí po dlouhou řadu let. U nás se na první místa dostali lékaři, vědci a vysokoškolští učitelé a hned za nimi jsou učitelé základních škol.

Dalším specifikem učitelského povolání je jeho feminizace, jinými slovy vysoký podíl žen ve školství. Tento fenomén není pouze českou výsadou, nalezneme jej i v mnoha dalších zemích. Genderové rozdělení je u nás odlišné pro jednotlivé školské stupně, rozdíly ale nalezneme i na regionální a lokální úrovni (Urbánek 2005, s. 19). Kromě vysokého počtu žen ve školství zaznamenáváme i vysoký věkový průměr učitelů. Je nutno podotknout, že v mezinárodní komparaci se ukazuje, že věkové průměry učitelů jsou v řadě evropských zemí ve srovnání se situací v České republice ještě vyšší a věková struktura učitelů méně příznivá. Stárnutí učitelských sborů bývá uváděné jako jedno z nápadných společných charakteristických znaků učitelské profese ve většině školských systémů Evropy i v zámoří (Walterová in Urbánek 2005, s. 18). Blíže se k těmto tématům vyjadřujeme v kapitole 2.3.2.

Když odhlédneme od pedagogických sborů a jejich složení, specifikem učitelských profesních aktivit, podobně jako je tomu např. u zdravotníků či sociálních pracovníků, je lidská vztahová dimenze tohoto povolání. Učitelství se řadí mezi tzv. pomáhající profese, ve kterých hraje klíčovou roli osobní vztah ke klientovi, tedy žákovi, jehož součástí je ochota a dovednost mu pomoci. Tyto schopnosti motivace a empatie nejsou „naučitelné“, jelikož souvisejí s osobnostními předpoklady učitelů. Pro úspěšnost takové práce je nutný osobní zájem,

porozumění a empatie, jakýsi nefalšovaný zájem o druhého člověka – tedy o studenta či žáka (Urbánek 2005, s. 23).

Jedním z rysů, které bývají přehlíženy či marginalizovány, je komplexní charakter profese – jinými slovy širě záběru profesních aktivit a kompetencí učitele. Očekává se od něj, že bude mít ucelené znalosti poznatků ze svého oboru či oborů, že bude mít široký soubor didaktických dovedností, bude umět komunikovat se žáky, řešit konfliktní situace, diagnostikovat, hodnotit, pracovat s inkludovanými žáky a vykonávat mnohé další, často velmi různorodé profesní aktivity. S tím je spojeno také mnoho rolí, ve kterých se učitel může nacházet, a které bývají velice rozmanité – učitel je vychovatel, terapeut, poradce, opatrovník, vypravěč, herec, dozorce atd. Od těchto rolí se odvíjí různá a rozporná očekávání, se kterými si učitel musí poradit, a která často mohou vyvolávat nejrůznější vnitřní konflikty (Urbánek 2005, s. 25).

## **2.3 Problémy učitelské profese**

V předchozím odstavci jsme zmínili některé charakteristické rysy učitelské profese, které ji činí velmi specifickou a jedinečnou. Z těchto ale i mnoha dalších jedinečností a specifíků vyplývají problémy, které vycházejí z podstaty tohoto povolání, často se týkají bezprostředního výkonu práce a tímto ho i ovlivňují. Tyto obecné problémy profese úzce souvisejí s problémy začínajících učitelů, kteří mohou obtíže v některých oblastech vnímat s větší intenzitou nežli učitelé profesionálové. Urbánek (2005, s. 102-152) kategorizuje tyto obtíže a rizika do třech skupin, které si v této podkapitole blíže popíšeme.

### **2.3.1 Problémy vyplývající ze specifických nároků na profesi**

Jedním z okruhů problémů učitelské profese jsou problémy těsně spjaté s velmi specifickými nároky na tuto profesi. Do této kategorie náleží poměrně široká škála požadavků spjatých s psychikou osobnosti vyučujícího, s jeho sebevědomím a vnímáním vlastního postavení a autority ve školním prostředí. Také sem řadíme časovou náročnost profese, její morální aspekty, a v neposlední řadě také syndrom vyhoření, který je v posledním důsledku možným vyústěním neřešených obtíží a nadměrné zátěže učitelského povolání.

#### ***Nároky na psychiku učitele***

Jedním z problémových faktorů jsou vysoké nároky na psychiku učitele a z nich vyplývající stres. Míček a Zeman (1992, s. 64-99) sestavili na základě výpovědí učitelů zdroje psychické zátěže, tedy vytvořili kategorie profesních stresogenních faktorů: (a) příliš mnoho

povinností, nedostatek času; (b) stresory související se žáky (velký počet, jejich nezájem o učení, kázeňské problémy); (c) stresory související s rodiči žáků (nezájem některých rodičů, snaha rodičů ovlivňovat učitele); (d) nepříznivé vztahy v pedagogických sborech; (e) nepříznivý vliv společnosti na práci učitele (postavení učitelů, konzumní společnost, morální devastace atd.). Samozřejmě nepředpokládáme, že tyto stresory působí na všechny učitele stejně. Jsou závislé na prostředí, aktuální situaci, účastnících vzdělávacího procesu, odolnosti učitele, vedení školy a mnoha dalších faktorech. Je však třeba si uvědomit míru potenciální stresové zátěže a její možné příčiny. Učitelé jako stav i jako jednotlivci mohou jen těžko ovlivnit většinu těchto zdrojů a přijímají je s vědomím, že jsou neoddelitelnou součástí profese a stres, který v jejich důsledku vzniká, se transformuje na distres a provází učitele v jejich každodenní pedagogické práci (Vašutová 2004, s. 43).

### ***Profesní časová zátěž učitelů***

Neméně závažným problémem je také profesní časová zátěž učitelů, která často bývá veřejností podceňována. Délka pracovní doby učitelů bývá jasně stanovena pracovním řádem, profesní aktivity učitele však zahrnují kromě vlastní výuky i celou řadu dalších pracovních činností, které jsou mnohdy časově velmi náročné. Časová zátěž učitelů má však svá vlastní specifika. Jedním z nich jsou velké individuální rozdíly mezi učiteli, respektive mezi jejich různými kategoriemi, které vyplývají z relativní svobody výkonu učitelského povolání, a tedy i z vůle a ochoty jednotlivých pracovníků věnovat svému povolání více času i nad rámec povinné pracovní doby. Časový faktor zátěže je měřitelný a pro české prostředí existují relevantní výzkumná data. Pro srovnání uvádíme data z šetření z roku 1997, které ukázalo, že téměř třetina učitelů v základním školství se profesním činnostem věnuje nad rámec svých povinností, v průměru o více než šest hodin týdně. U necelé poloviny učitelů (46,2 %) pak převyšují profesní aktivity úředně stanovenou týdenní pracovní dobu o více než dvě hodiny. Učitele zaměstnává kromě přímé výuky (36,4 %) také mnoho dalších aktivit, jako je např. příprava na vyučování, příprava pomůcek a materiálů (v průměru 19,0 %), opravování, hodnocení a klasifikace (12 %), ale také vzdělávací aktivity (7 %), dozory (4,5 %), porady, schůze (4,4 %) atd. Za poněkud překvapivé lze považovat zjištění, že nejnižší profesní časovou zátěž vykazují mladí učitelé s nejkratší délkou učitelské praxe (Urbánek 2005, 125-128).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Za aktuálního nouzového stavu vyhlášeného z důvodu epidemie koronaviru se profesní časová zátěž učitelů může zvyšovat, vzhledem k náročnosti vedení online výuky, zadávání úkolů, opravování, nadměrné korespondence atd.

### ***Profesní sebevědomí učitelů***

S nízkou prestiží a celkovou neatraktivností profese může souviset problém, který se týká profesního sebevědomí učitelů. Ukazuje se, že učitelé nepovažují za zvlášť důležité vystupovat a prosazovat se jako reprezentant své profese, který se s ní identifikoval, který dovede razantně obhajovat svá rozhodnutí a konání podložená expertními znalostmi. Jestliže se srovnávají s odborníky v oborech obdobných jako předměty, které vyučují, pak zjišťují nižší úroveň a rozsah znalostí, což vede k poklesu sebevědomí. Jejich odbornost však spočívá ve strategiích zprostředkování vědního poznání a oborů lidské činnosti, ve sdělování poznatků a jejich sdílení se žáky (Vašutová 2004, s. 47).

### ***Profesní morální distres***

Učitel se v rámci své pedagogické činnosti nečásto dostává do situací, kdy na něj bývá vyvíjen určitý sociální nátlak – ať už se jedná o situace ve třídě v rámci interakce s žáky, či ve sborovně při kontaktu s kolegy, či snad v ředitelně při jednáních s vedením školy a mnoha dalších. Mareš (2017, s. 27) se ve své přehledové studii touto problematikou zabýval, a tvrdí, že morální distres se odlišuje od ostatních typů svým etickým rozměrem – varianta, kterou jedinec v danou chvíli považuje za nejvhodnější, nemusí připadat v úvahu z důvodů manažerských či institucionálních. Corleyová (2002, in Mareš 2017, s. 40) „považuje morální distres za stav bolestivé psychologické nerovnováhy, který působí jedinci utrpení. Jedinec ho prožívá, když sice přijme morální rozhodnutí, ale po něm už nenásleduje vhodné jednání, protože se tomu postaví do cesty reálné nebo jen subjektivně vnímané institucionální překážky“. Systematické výzkumy této problematiky se teprve rozbíhají, učitelé však tyto morálně náročné situace zažívají a zažívali vždy. Je nutno podotknout, že vzrůstající zájem o to, co učitelé ve školách skutečně vnitřně prožívají, jakým čelí problémům, co to v nich vyvolává a zanechává, může přinést cenné poznatky a napomoci lepšímu a efektivnějšímu zvládnutí takových náročných okamžiků.

### ***Syndrom vyhoření (burnout syndrom)***

Syndrom vyhoření neboli burnout není v českém prostředí používán příliš dlouho a jako takový je primárně spjat s lékařstvím. Postupně se však rozšířil i na další tzv. pomáhající profese, jejichž podstatnou složku tvoří práce s lidmi, a u kterých dlouhodobá nadměrná zátěž a stres mohou vést až k tzv. „vyhasnutí“. Psychologové tento termín popisují jako pocity únavy a exhausce, neschopnost setrást pocit chladu, pocit fyzické vyčerpanosti, se kterou je spojena řada fyzických obtíží, jako např. opakované bolesti hlavy, dechové tísně, nespavost a deprese

(Kebza, Šolcová 2003, s. 9). U učitelů je to spojeno hlavně s únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, se zklamáním z vlastní profesionální úspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělávání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím aj. (Průcha 2002, s. 28). Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se zabývali výzkumem, jehož předmětem bylo celkem 233 učitelů různých typů škol, z nichž nejpočetnější byli učitelé základních a středních škol. Z šetření vyplynulo, že aktuální míra vyhoření u zkoumaného vzorku se rovná hodnotě 27,13 u obou pohlaví, přičemž délka praxe se ukázala jako významný faktor (Urbanovská 2011, s. 312, 316). Prevence jevů, které souvisí s burnout syndromem, by měla být nejen součástí vysokoškolské přípravy budoucích učitelů, jistě by však měla mít své místo v průběhu výkonu profese v podobě dalšího vzdělávání, studijního volna či zavedení speciálních psychologických poraden, na které by se učitel v podobné situaci mohl obrátit s žádostí o pomoc.

### **2.3.2 Problémy vyplývající z profesně demografických charakteristik**

Další okruh problémů souvisí s demografickými charakteristikami profese, jinými slovy s populačními specifiky. Demografické charakteristiky zahrnují především velikost profesních učitelských skupin a jejich různorodost, úroveň kvalifikovanosti českých učitelů, ale také vysokou míru feminizace učitelských sborů a velký podíl stárnoucích pedagogů v českých školách. Toto téma se úzce dotýká profesního startu učitelů, a to v mnoha rovinách. Profesně demografické charakteristiky předurčují kritéria výběru základní školy, kam absolvent hodlá nastoupit, ale především je třeba si uvědomit, že učitelský sbor je nejtěsnější prostředí, kam se učitel novic zařazuje, kde se začíná jeho profesní dráha, a kde se uskutečňuje jeho profesní socializace. Je tedy nutné si uvědomit, že pedagogický sbor hraje zásadní roli také v tom, zda se absolventi pedagogických fakult rozhodnou zůstat v profesi či nikoliv.

#### ***Velká profesní skupina a profesní heterogenita učitelů***

Učitelé jsou obecně velmi početnou profesní skupinou, což se na první pohled může zdát jako výhodné a silné postavení při prosazování profesních zájmů, opak je ale pravdou. Učitelé jsou jako skupina spíše značně roztržštěná, což pramení z poměrně širokého vymezení této profese, rozdílných činností, klíčových problémů i potřeb a zájmů jednotlivých učitelských skupin. Učitelstvo se jako celek jen obtížně ideově sjednocuje, není schopno vytvářet konstruktivní tlak na společnost, a neexistence centrální profesní asociace učitelů tento nepříznivý stav jen podtrhuje (Urbánek 2005, s. 104).

### ***Úroveň kvalifikovanosti učitelů***

Požadovaná kvalifikovanost učitelů je stanovena v Zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004, Sb., který jasně definuje, jakou způsobilost by měl mít učitel v jednotlivých typech škol. Tyto kvalifikační požadavky pak bývají v praxi rozdělovány na pedagogickou způsobilost a odbornou způsobilost. Kvalifikovaný učitel musí logicky splňovat současně obě tato kritéria, v opačném případě nemůže být považován za způsobilého k výkonu učitelské profese. Přesnější údaje nám však poskytne podíl výuky nekvalifikovanými učiteli či neaprobované výuky, který byl roce 2000/2001 26,6 % na prvním stupni a 32,3 % na druhém stupni základní školy (Urbánek, 2005, s. 137-148). Aktuálnější údaje uvádějí Maršíková a Jelen (2019, s.32), kteří dokladují 8,9 % úvazků, jenž nesplňují kvalifikační předpoklady zákona na 1. stupni základních škol a 7,0 % nekvalifikovaných úvazků na 2. stupni základních škol. Na tomto místě je třeba zmínit, že druhou složkou kvalifikace učitelů je jejich reálná způsobilost a profesní kompetence učitelů, jejichž rozvoj je dlouhodobý a dynamický proces, jenž je obtížně zjištělný či měřitelný. Skutečnost nedostatku kvalifikovaných učitelů velmi problematizuje samotnou profesi, jelikož nutně snižuje kvalitu a efektivitu výuky, snižuje schopnost školství zavádět do systému inovační prvky a v očích veřejnosti snižuje prestiž.

### ***Feminizace učitelských sborů***

Vysoký podíl žen ve školství bývá obecně vnímán jako negativní jev, i když není zdaleka jediným oborem, který je v ČR vysoce feminizovaný. Pokud bychom měli toto tvrzení podložit čísly, v roce 2018 bylo v základním školství evidováno 14 % mužů, tedy 86 % žen<sup>2</sup>. Nejvyšší podíl žen je u učitelů mateřských škol (99,5 %)<sup>3</sup>, značně vysoký je tento podíl také na prvním stupni základních škol (94,3 %)<sup>4</sup>, výrazně nižší je na druhém stupni základních škol (77,8 %)<sup>5</sup>. Nízký podíl mužů-učitelů má řadu důsledků, z nichž některé mohou být hodnoceny negativně. Často bývá uváděno, že žákům chybí mužský vzor, který bývá dáván do souvislosti s rozpadem tradičního rodinného modelu a absence otce, což jsou ale dvě rozdílné mužské role, které se vyskytují v různých prostředích a představují diametrálně odlišný vztah k dítěti. Dalším ne zcela opodstatněným názorem je to, že muž-učitel je schopen si snáze vybudovat a udržovat autoritu a kázeň ve třídě. Do této problematiky však vstupuje mnoho dalších aspektů, které ovlivňují kázeň žáků, a nejsou závislé na pohlaví vyučujícího. Co bychom mohli považovat za

---

<sup>2</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2020.

<sup>3</sup> Český statistický úřad 2020.

<sup>4</sup> Český statistický úřad 2020.

<sup>5</sup> Český statistický úřad 2020.



určitý závěr v daných souvislostech je, že při vysokém podílu žen ve školství je na školách převažující „ženský“ typ učitelského jednání, a jsou prosazovány spíše „ženské“ hodnoty, což může mít v konečném důsledku spíše negativní vliv na chlapce, kteří se s tím musí identifikovat (Urbánek 2005, s. 109-116). Všeobecně „ženské“ nastavení školství také může mít vliv na proces adaptace začínajících učitelů, a to s ohledem na jejich pohlaví – jinými slovy ženy se mohou v takovém prostředí cítit přirozeněji, lépe a snadněji přijímány kolektivem, ve kterém je pouze malé procento mužů. Začínající učitelé mužského pohlaví mohou být ženským kolektivem hýčkáni jako raritní druh zasluhující ochranu, což jim ale nezaručí to, že se budou v takovém pedagogickém sboru cítit příjemně, zvláště pokud v něm bude chybět kolega-muž, ke kterému by mohli tíhnout.

### ***Věková charakteristika učitelských sborů***

Fenomén přestárých učitelských sborů není specifický jen pro Českou republiku, ale je obecně platný i v Evropě, je tudíž označován za obecný problém profese. Podle dat MŠMT z roku 2015 vyučovalo na základních školách 34,4 % žen ve věku 46-55 let, 23,7 % mužů ve stejném věku, a 16,6 % žen ve věku 56-65 (u mužů je toto procento velmi podobné – 16,0 %). V roce 2018 bylo v českém základním školství 62,2 % učitelů nad 50 let, což má negativní dopad především na strukturu pedagogických sborů, které by v ideálním případě měly být rovnoměrně zastoupeny jednotlivými věkovými kategoriemi tak, aby se navzájem vhodně doplňovaly a mladí mohli navazovat na práci starších. Takový pedagogický sbor je potom stabilnější a perspektivnější (Urbánek 2005, s. 118).

### **2.3.3 Řízení škol a personální práce, klima a kultura školy**

Pokud zmiňujeme problémy učitelské profese, je také nutné se na tomto místě zmínit o způsobu řízení škol řediteli v jednotlivých školách, jejich možnostech a limitech, které předurčují způsob a výsledky jejich práce a významně ovlivňují i práci samotných učitelů a ostatních zaměstnanců školy. Nejen vedení školy, ale i mnohé další faktory zásadně ovlivňují a spoluvytvářejí klima a kulturu školy, které si v následující podkapitole blíže rozvedeme.

#### ***Řízení škol a personální práce***

Řízení škol můžeme chápat jako nejnižší stupeň organizace procesu výchovy, tedy organizování výchovné činnosti ředitelem v jednotlivých školách. Zde vstupuje do hry mnoho aspektů, a to jak právních, tak ekonomických či pedagogických. Jednotlivé vnější faktory často nastavují pro školy takové podmínky, které jsou často v rozporu se zásadami managementu či jsou ve své kombinaci pro danou instituci absurdní. Problematické jsou různorodé finanční,

koncepční či politické tlaky, které jsou často vyvíjeny osobami bez pedagogického vzdělání a pro školu mohou mít negativní důsledky.

Způsob vedení lidí neboli tzv. leadership je poměrně nesnadnou a citlivou záležitostí, která od ředitele školy vyžaduje znalosti, nadhled a zkušenosti. Nadto je ředitel školy značně omezen ve využívání běžných prostředků řízení a jeho práce probíhá ve zcela odlišném prostředí, nežli je to tržní. Ředitel školy je v první řadě pedagogem, který plně rozumí procesu výchovy a k tomu je orientován na dovednost vést učitelské sbory. Na místa ředitelů se mnohdy dostávají nevhodní a nezralí kandidáti, kteří při řízení lidí často selhávají. Měl by proto být kladen větší důraz na proces samotného výběru ředitelů škol, který by mohl takovým obtížím předejít (Urbánek 2005, s. 143-149).

### ***Klima a kultura školy***

Klima školy je důležitým faktorem, který ovlivňuje práci učitelů a činnost jednotlivých žáků. Na vytváření klimatu se podílejí zaměstnanci školy, především učitelé, spolu s dalšími subjekty školního života, a toto klima na ně potom zpětně působí a ovlivňuje je. Jeden z faktorů, který ovlivňuje klima ve vzdělávacím zařízení, je klima učitelského sboru, jelikož pozitivní vztahy mezi učiteli společně s jasnou organizací a efektivním vedením přispívají k identifikaci se společnou vizí školy a přenášejí se do tříd mezi žáky. Touto problematikou se zabývali Jursová, Urbánek a Váchová (2019, s. 195), kteří ve své studii identifikovali a popsali shody a rozdíly mezi vybranými učitelskými sbory ZŠ. Autoři došli k závěru, že důvody příznivých hodnot sociálního klimatu učitelských sborů jsou především v pedagogickém vedení školy, a to jak ve smyslu přímých zásahů, tak i zprostředkovaných důsledků. Nutno podotknout, že univerzálně platný styl vedení lidí ve školní organizaci je v podstatě odmítán – je nezbytné pochopení personálních a situačních specifik dané školy a daného kolektivu. Pojem kultura školy je obsahově širší nežli klima školy či učitelského sboru, a představuje relativně stálý faktor, který postihuje specifické rysy dané školy, jako jsou např. sdílené hodnoty, postoje, normy, symboly atd. a vztahy školy k okolí. Podobně jako klima má kultura značný význam pro efektivní fungování školy (Urbánek 2005, s. 150-151). Klima školy hraje významnou roli při profesní adaptaci začínajících učitelů, neboť právě skrze danou instituci a její klima nazírá čerstvý absolvent celé školství jako systém, utváří jeho představu o tom, jak tento systém funguje a jaké je jeho místo v něm. Klima školy se také může významně podílet na vnímané pracovní zátěži a z něj vyplývajícím profesním distresu.

## 2.4 Náplň práce učitelů

Profese učitele se dá lépe a přesněji charakterizovat popisem činností, které učitelé v rámci své práce vykonávají. Podobně jako u jiných profesí je však rozdíl mezi tím, co učitelé mají vykonávat, a tím, co skutečně vykonávají. Zjišťování a přesné měření reálně vykonávaných činností učitelů je poměrně komplikovaná procedura, k jejíž realizaci je potřeba použít zcela exaktní metody výzkumu (Průcha 2002, str. 33-35).

Činnost učitelů je vymezována právními předpisy dvojího druhu. Za prvé se jedná o zákonné předpisy určující povinnosti pracovníků škol a školských zařízení, především pracovní řád (Vyhláška č. 263/2007, §3, odst. 1, písm. a-b), za druhé se jedná o Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., který blíže určuje pracovní dobu pedagogických pracovníků. V odstavci 3 pracovního řádu z roku 2007 je stanovena pracovní náplň pedagogických pracovníků následovně:

(1) V pracovní době pedagogičtí pracovníci vykonávají

a) přímou pedagogickou činnost,

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

Kromě toho je pedagogický pracovník podle článku 8 pracovního řádu povinen

- „vykonávat výchovně vzdělávací činnost s přihlédnutím k ochraně žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje,
- dodržovat učební plány, učební osnovy, případně jiné schválené učební dokumenty, organizační předpisy a předpisy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a při vyučování a výchově,

- informovat žáky o výsledcích jejich vzdělávání, v případě nezletilých též jejich zákonného zástupce,
- spolupracovat s výchovným poradcem školy, školním metodikem prevence, případně se zařízeními pedagogicko-psychologického poradenství a orgány sociálně právní ochrany dítěte.

Jak je z výčtu patrné, repertoár činností, které jsou učitelům předepsány, je dosti rozsáhlý. Je třeba jim rozumět jako činnostem, jež jsou učitelům ukládány jako závazné normy, které mají být splňovány (Průcha 2002, s. 35). Pokud se ale budeme soustředit na to, co učitelé v rámci své pracovní doby i mimo ni skutečně vykonávají, budeme se muset obrátit k výzkumům, jež byly v rámci této problematiky prováděny. Tyto údaje se analyzují s ohledem na dva aspekty:

- „jednak v aspektu množství pracovního času, tedy na základě kvantitativních údajů, bez ohledu na náplň vykonávaných činností,
- jednak v aspektu druhů vykonávaných činností, tedy se zřetelem ke kvalitativní rozmanitosti obsahu vykonávaných činností“ (Průcha 2002, s. 35)

#### **2.4.1 Rozsah pracovního času učitelů**

Délka pracovní doby učitelů je často veřejností chybně vnímána a interpretována, jelikož za pracovní dobu je považována přímá vyučovací činnost učitelů. Tak tomu ve skutečnosti není, jelikož učitel vykonává řadu dalších činností kromě vlastní výuky, které často bývají časově velmi náročné. Řadu činností vykonává učitel mimo své pracoviště, tedy školu, a proto by se mohlo zdát, že jeho pracovní doba se neblíží běžnému standardu. K tomuto tématu je v České republice k dispozici několik šetření, které vypovídají o nadměrné časové zátěži a pracovních činnostech českých učitelů. Šetření Kurelové (1998) a Kurelové, Krejčího (2000 in Blížkovský et al. 2000, s. 69) a výzkum Urbánka (1999) přináší překvapivé poznatky k tomuto tématu, taktéž však činí aktuálnější Národní zpráva z šetření Talis z roku 2018, kterou blíže rozvedeme v následující kapitole.

#### **2.4.2 Skutečné činnosti učitelů**

Odpověď na klíčovou otázku vztahující se k profesi učitelů, jež se ptá po reálných činnostech, které učitelé v rámci svého povolání provádějí, není vůbec jednoduché najít. K tomuto účelu nám slouží především učitelé (tedy „subjekty“) sami. Z šetření Talis 2018

(Boudová et al. 2019, s. 44) vyplývá, že celková reportovaná pracovní doba učitelů v České republice činí 38,5 hodiny týdně, z čehož:

- přímá výuka zabírá v celkovém pracovním nasazení učitelů největší podíl, v průměru 19,1 hodiny (49,61 %)
- plánování či příprava vyučovacích hodin je další časově náročná činnost, učitelům zabírá průměrně 7,3 hodiny týdně (18,96 %)
- známkování a opravování žákovských prací vyžaduje průměrně 4,2 hodiny týdně (10,91 %)
- administrativní práce činí 7,53 % z celkového pracovního času českých učitelů
- ostatním činnostem, jako např. mimoškolní aktivity, spolupráce s rodiči či aktivity profesního rozvoje věnují učitelé na českých školách v průměru 1,2 až 1,7 hodin, což je velmi malý podíl

Z výše uvedeného výčtu vyplývá, že je mylné posuzovat objem pracovního času pouze podle počtu vyučovaných hodin, jelikož ty českým učitelům zabírají ani ne polovinu jejich pracovního času. Následující tabulka obsahuje blíže specifikované činnosti v rámci učitelovy práce a časový podíl, jenž jim náleží. Tento podíl je uváděn v procentech z týdenního objemu pracovního času.

**Tabulka 1 Skutečné činnosti učitelů** (upraveno podle Průcha 2002, s. 41)

Kategorie činností	Podíl času (v %)
<b>vyučování</b>	36,8
<b>další služba ve škole, pohotovost, dozor</b>	11,8
<b>doučování, nápravná cvičení</b>	0,6
<b>zájmové kroužky</b>	1,4
<b>příprava na vyučování, oprava žákovských prací, zhotovování a udržování pomůcek</b>	33,5
<b>participace na správě a samosprávě školy, porady a konzultace s vedením školy, s jinými učiteli, poradci, lékaři aj.</b>	2,0
<b>spolupráce s rodiči</b>	1,9
<b>veřejná činnost učitele</b>	0,6

<b>studium, sebevzdělávání</b>	7,3
<b>učitelská agenda, administrativa aj.</b>	3,7

I když bychom na základě výše zmíněných výsledků výzkumu mohli podlehnout dojmu, že náplň práce učitele je poměrně jasná a nezákladná, opak je pravdou. Zde je třeba poukázat na určité problematické prvky výzkumů. Především jde o to, že mezi učiteli existují významné individuální rozdíly v pracovní zátěži. Jak zjistil Urbánek (1999) z profesiogramů 24 učitelů ZŠ, asi 22 % učitelů vykazuje shodu s normovanou časovou zátěží, ale skoro polovina učitelů je nadprůměrně časově vytížena, kdežto třetina učitelů je podprůměrně časově vytížena pracovními činnostmi.

### 3. Začínající učitel

Pro každého mladého člověka je nástup do prvního zaměstnání poměrně stresujícím zážitkem, jelikož se musí přizpůsobit novému prostředí, zvyknout si na nový životní rytmus, přijmout zodpovědnost, které byl do té doby jakožto student do jisté míry zbaven, přijmout nové hodnoty a zaujmout nové postoje, které jsou v rámci pracovního místa po něm vyžadovány. Ani ve školství tomu není jinak. Role začínajícího učitele je i přes veškeré uvádějí mechanismy, které u nás na některých školách fungují, velmi obtížná. Jak zdůrazňuje Šimoník (1994, s. 8), oproti ostatním profesím se od učitele požaduje plnění všech povinností od prvního dne ve škole. Učitel tedy může být hned v prvním roce svého působení třídním učitelem, správcem kabinetu, vedoucím kroužků, organizátorem akcí, soutěží, realizátorem projektu apod. Tzv. „novice teacher“ se ze dne na den stává ze studenta učitelem, autoritou a příkladem pro žáky, je vržen do „školní reality“ často s plným úvazkem, povinností vyučovat neaprobované předměty, pověřen třídnicím a mnoha dalšími úkoly a rolemi, jež jeho profesní start příliš neusnadňují. Průcha (2002, s. 26) hovoří o tzv. „šoku z reality“ (profesní náraz), kdy začínající učitelé s větším či menším překvapením zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje.

#### 3.1 Kategorie začínající učitel

*„Mladí pedagogičtí nadšenci, čerstvě univerzitou dodání, přinášejí si obyčejně matné, ušlechtilé ideály o dobrovolné kázní, kamarádském stylu s žáky a podobné utopie. Tito pošetili pacifisté octnou se za několik dní, díky svým pokrokovým metodám v rozkošné situaci, kdy jim při hodině žáci lezou po katedře, prohánějí se po třídě a vybízejí pana profesora, aby si s nimi dal partii hadráčkového mače. Zoufalý vychovatel je nucen utéci se pod záštitu ředitelské autority. Čímž je definitivně vyléčen z šedých teorií a stává se pedagogem.“*

Žák, 1968, s. 42

Začínajícího učitele lze definovat jako učitele, který je na začátku své pedagogické dráhy. Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 377) je začínajícím pedagogem „učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“. Z praxe i podle statistických údajů však víme, že realita ve školách tomuto pojetí příliš neodpovídá, jelikož „za katedrou“ se často ocitají jedinci bez patričního vzdělání, tedy tzv. nekvalifikovaní (Vítečková, 2018, s. 26). Ve školním roce 2008/2009 činil podíl nekvalifikovaných učitelů (podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících) na základních školách 15 % (MŠMT, 2020).

Je tedy třeba toto pojetí brát s rezervou a zaměřit se i na jiné autory, kteří se k této definici vyjadřují. Jedním z nich je Chudý a Neumeister (2014, s. 27), kteří tvrdí, že začínající učitel je takový vyučující, který „disponuje základními pedagogickými znalostmi, učí se nové edukační postupy, objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti, modifikuje je na základě praktických zkušeností, rad kolegů a sebereflexe své činnosti. Vytváří si svůj subjektivní konstrukt výchovné činnosti, který se podřizuje míře dosažených pedagogických kompetencí a je reflektovaný žáky“.

Dále je také možné čerpat z definice Podlahové (2004), která jej popisuje jako mladého, nezkušeného, nezralého, neovládajícího dosud všechny pracovní techniky a postupy. Zároveň naznačuje, že může být vnímán jako perspektivní, nadšený a nadějný. Nakonec je také možné vymezit začínajícího učitele skrze zamýšlený kariérní systém, jenž byl zveřejněn MŠMT, v rámci něhož se začínající učitel rovná učiteli v kariérním stupni jedna. Jedná se buď o čerstvého absolventa, nebo o učitele přicházejícího z odborné praxe, který zahajuje tzv. adaptační období, které trvá dva roky. Během těchto dvou let je učitel novic systematicky podporován jak uvádějícím učitelem, tak vedením školy, ale např. i pedagogickou fakultou. Toto adaptační období by mělo být vyhodnoceno po dvou letech na základě hodnocení ředitele a uvádějícího učitele (MŠMT, 2020).

Zde stojí za připomínku skutečnost, že v posledních letech se začínajícím učitelem často stává student posledních ročníků navazujícího magisterského studia, který většinou na částečný úvazek nastupuje do školy, a má tak šanci získat to, co předchozí generaci chybělo, tedy praktickou zkušenost a blízký kontakt se školním prostředím. Například na Technické Univerzitě v Liberci je podíl těchto „pracujících“ studentů v 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia 8 z 64, tedy 12,5 % (CPP TUL), což není zanedbatelný počet. Toto období může pro studenty znamenat jak zvýšenou zátěž, vzhledem k náročnosti studia v kombinaci s profesním startem a neznalostí školského systému, tak období, které jim může přinést velmi cenné a nenahraditelné profesní zkušenosti a v neposlední řadě také motivaci zdárně dokončit studium, a tudíž možnost naplno se věnovat učitelskému povolání.

### **3.2 Profesní příprava učitelů**

Málokterá oblast vzdělávání a profesní přípravy je tak intenzivně sledována jako právě příprava budoucích učitelů, a jako taková bývá často předmětem diskuzí odborné či učitelské veřejnosti, terčem kritiky i aktérem návrhů změn či vizí, které by mohly vést ke zdokonalení celého systému přípravy. Podle Strouhala a Koti (in Strouhal 2016, s. 17) se stále hledá „vhodný



model přípravy budoucích učitelů uvnitř nestabilního světa, v němž je velmi obtížné definovat pevné orientace a opěrné body“. Univerzitní prostředí je vystaveno velkému tlaku s ohledem na kvalitu a připravenost budoucích učitelů, která by měla korespondovat s aktuálními požadavky společnosti, jež prochází hektickými a překotnými změnami.

Převažující požadované dosažené vzdělání učitelů 1., 2., i 3. stupně v rámci pregraduální přípravy je vysokoškolské magisterské (Zákon o pedagogických pracovnících), a v současné chvíli se budoucí učitelé mohou vzdělávat na devíti pedagogických fakultách a jedenácti vysokých školách, které jsou rozmístěny po celém území České republiky. Vedle pedagogických fakult, které jsou považovány za základ profesní přípravy učitelů, je také možné získat potřebnou kvalifikaci na fakultách přírodovědeckých, filozofických či matematicko-fyzikálních. Kvalifikaci lze však získat i v „neučitelském magisterském studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a následným vysokoškolským studiem v bakalářském studijním programu nebo v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu budoucích učitelů všeobecně vzdělávacích programů požadovaného stupně školy“ (Organizace vzdělávací soustavy České republiky, Evropská komise 2008).

### **3.2.1 Strukturace pregraduální přípravy budoucích učitelů**

Na tomto místě je třeba se zmínit o strukturaci přípravného studia v rámci evropských zemí, které je v současnosti realizováno ve dvou možných modelech, případně v určitých jeho kombinacích. Prvním modelem je souběžný model (concurrent model), v němž budoucí učitelé studují paralelně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, didaktické, psychologické disciplíny a praktický výcvik ve školách. Tento model je uplatňován ve většině zemí EU, zejména pro přípravu učitelů primárních škol. Naproti tomu v následném modelu (consecutive model) studují adepti nejprve první úroveň terciárního vzdělávání v některém aprobačním oboru a teprve po jeho ukončení se připravují v dalším pedagogickém studiu. Oborová (předmětová) a pedagogická složka přípravy jsou tak odděleny (Průcha 2002, s. 98).

Za velkou přednost souběžného modelu lze jistě považovat vzájemnou propojenost pedagogicko-psychologické, předmětové a praktické přípravy budoucích učitelů, jako výhodu následného modelu bychom mohli uvést koncentrovanost pedagogické a didaktické přípravy a práci s vyspělejšími studenty, kteří jsou více orientováni k učitelství. V českém prostředí je v přípravné fázi dosud uplatňována určitá časová propojenost všech obsahových složek.

Integrace jednotlivých složek a celostní pohled na reálné jevy vyučování nejen odpovídají komplexnímu charakteru profese, na niž se adepti připravují, ale ve shodě s klasickými i novějšími pedeutologickými pohledy také přispívají k hlubšímu pochopení pedagogických jevů, k vyšší efektivitě nácviiku profesních činností a plně korespondují s vymezenými kompetencemi, obecnými očekáváním a požadavky na kvalitu absolventů učitelských fakult (Urbánek 2005, s. 68).

Situaci v České republice nejvíce vystihuje třetí, tzv. „semikonsektivní“ model, který je důsledkem strukturalizace studia do bakalářského a navazujícího magisterského programu (Bendl 2011). Učitelé prvního stupně základní školy se připravují v rámci pětiletého magisterského oboru, přičemž učitelé druhého stupně základní školy studují obory specializace v pedagogice, a sice v rámci tříletého bakalářského a následného dvouletého magisterského studia. V českém prostředí se tedy jedná o určitý kompromis mezi oběma typy profesní přípravy, v němž se složky alespoň částečně souběžně prolínají, i když jsou bakalářským a navazujícím magisterským stupněm do jisté míry odděleny. Tato organizace však často přináší fakultám a katedrám řadu komplikací ať už z hlediska organizačního či strukturálního.

### **3.2.2 Hodnocení pregraduální přípravy učitelů**

Podle Hanušové et al. (2018, s. 28-29) výzkumy zaměřené na začínající učitele dlouhodobě realizoval Havlík (1998, 2002, 2004) a ve své studii z roku 2002 informoval o výsledcích výzkumu názorů mladých učitelů do 30 let na jejich vysokoškolskou přípravu a jejich postoje k dalšímu vzdělávání. Pokud jde o hodnocení přípravy na fakultě, začínající učitelé „výborně“ hodnotili svoji přípravu odbornou, velmi příznivé je i ocenění přípravy teoretické, převážně příznivé hodnocení: oblast psychologická (56 % tázaných), didaktická (53 % odpovědí), pedagogická (53 %). Menšinou byla příznivě hodnocena příprava: ve všeobecném rozhledu (48 %), pro praktické činnosti (43 %): pro pochopení života jedince a společnosti (42 %). Kritické bylo nakonec posuzování přípravy pro řídicí a organizační činnosti. Všeobecný rozhled a praktické činnosti však patří k dovednostem, které absolvent nezískává apriori díky pregraduální přípravě, nýbrž tyto souvisejí spíše s osobností jedince, jeho zkušenostmi, potažmo motivací ke zdokonalení těchto vědomostí a dovedností. Je tedy otázkou, do jaké míry lze „nepřipravenost“ absolventů v tomto ohledu hodnotit.

Dále autorky uvádějí, že co se týká otázky, v jaké míře si respondenti na fakultě osvojili různé formy a metody práce, nejpriznivěji byla hodnocena příprava pro frontální výuku, převážně příznivě příprava na vedení samostatné práce žáků. Velmi kritické bylo hodnocení

přípravy na řešení kázeňských problémů. Připraveno z fakulty se cítilo být jen 18 % učitelů prvního stupně a pouze 8 % učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů. Řešení kázeňských problémů však bývá oříškem i pro zkušené učitele, nejen pro učitele novice. Nabízí se tedy otázka, do jaké míry je v silách a možnostech univerzit budoucí učitele na chování žáků připravit. Jen 11 % se cítilo být připraveno na vedení agendy a dokumentace. Na jednání s rodiči bylo prý připraveno jen kolem 5 % učitelů.

### **3.2.3 Problémy profesní přípravy učitelů**

Kromě výše zmíněné problematiky modelů strukturace přípravného studia se v souvislosti se vzděláváním učitelů hovoří o několika dalších problematických faktorech. Podle Urbánka (2005, s. 64) je jedním z nich skutečnost, že v našem prostředí není nijak pevně zakotveno systematické a strukturované vzdělávání graduovaných učitelů, což následně negativně determinuje možnosti přípravného vzdělávání. Vzdělávání graduovaných učitelů u nás není nijak institucionálně zabezpečeno a nevytváří žádnou ucelenou strukturu. Nemůžeme opomenout ani problematiku výběru uchazečů, tedy podobu přijímacího řízení, motivaci uchazečů o studium, jejich studijní a osobnostní předpoklady pro výkon učitelské profese, které determinují nejen efektivitu profesní přípravy, ale v konečném důsledku ovlivňují i absolventovu schopnost adaptace na učitelské povolání. V současné době pedagogické fakulty drží primát mezi fakultami, které jsou nejčastější další volbou o vysokoškolské studium ve studijní dráze uchazeče, což pravděpodobně souvisí se současnou domnělou nízkou prestiží učitelského povolání a jeho problematických podmínek práce. Řešením by mohla být změna průběhu přijímacího řízení, při kterém by uchazeči byli vybíráni pečlivěji a citlivěji, s větším ohledem na jejich motivaci ke studiu a vztah k učitelské profesi tak, jak se to v mnoha evropských zemích děje.

Za zcela unikátní bychom potom mohli považovat pedagogickou praxi, kterou si studenti na pedagogických fakultách procházejí. Jak už jsme uvedli výše, příprava učitelů se stále orientuje spíše na oborové znalosti, a to na úkor pedagogicko-psychologické a praktické přípravy, což se odráží i na formě a podobě praxí. Mnohem více jsou zde akcentovány předmětově orientované a „technologicky“ pojaté praktické aktivity na úkor praxe zaměřené např. na sociální aktivity, práci se školním dítětem, diagnostiku žáků, řešení výchovných problémů aj. (Urbánek, 2005, s. 82). Také není vyřešena personální oblast, což v praxi znamená, že nebyla nikde definována funkce tzv. fakultních učitelů, kteří mají studenty z univerzit na jednotlivých školách na starosti, a není vyřešen ani vztah „fakultních škol“

s univerzitami, natož pak financování těchto praxí, a do budoucna se tato oblast nejeví jako primární zájem v řadách politiků, v jejichž silách by bylo tuto situaci eventuálně zlepšit.

### **3.3 Podmínky začínajících učitelů**

Do poměrně velké kategorie nazvané „podmínky profesního startu začínajících učitelů“ lze zahrnout širokou škálu determinant, které mohou mít rozdílnou povahu. Zde je ještě nutné zmínit, že podmínky začínajících učitelů se do jisté míry překrývají s podmínkami práce učitelů-expertů čili zkušených učitelů, kteří učitelské povolání vykonávají delší dobu a mají jisté zkušenosti. Odlišnosti však nalezneme např. právě v uvádění začínajících učitelů, podpoře vedení školy, problémech vnímaných začínajícími učiteli apod. Blíže je uvedeme v druhé části této kapitoly.

Jak uvádí Urbánek (2005, s. 153-154), při hodnocení podmínek práce a postavení učitelů lze rozlišit podmínky již dané (primární), které jsou vymezené „z vnějšku“, od těch, které si vytváří škola sama „uvnitř“ instituce (sekundární). „Vnější podmínky (vytvářené státem, společností, zřizovatelem) jsou primárně dány zákony, školským systémem, předpisy a učitel ani samotná škola je nemůže přímo ovlivňovat. Lze k nim počítat např. prestiž povolání, možnosti kariérního postupu, míru pravomocí školy a učitele, nárokované požitky (délka dovolené, sociální jistota), způsob financování školy a samozřejmě i plat. Vnitřní podmínky práce učitele souvisejí více s řízením a organizací vzdělávání na konkrétní škole. Vycházejí či vyplývají však většinou v různé míře z vnějších podmínek, proto jsou sekundární, tedy vnějšími podmínkami více či méně limitované. Mezi vnitřní podmínky práce učitele jsme zařadili např. počet žáků ve třídách, vybavenost školy, kvalifikovanost učitelského sboru, vztahy v pedagogickém sboru, kvalita žáků, řízení práce školy, klima školy aj. Vnitřní podmínky práce učitelů ovlivňují, zpravidla přímo, vlastní edukaci, výchovné efekty, zpětné školní klima, kulturu školy apod“ (Urbánek, 2005, s. 153-154). Toto dělení není striktní ani jednoznačné, navzájem se prolíná a některé podmínky mohou být diskutabilní, jako např. prestiž učitelského povolání, jelikož ji můžeme chápat jako příčinu problémů, nebo jako jednu z podmínek učitelovy práce. Pro účely této práce je však toto schematické rozdělení dostačující, přičemž si později, jak již bylo zmíněno, dále rozvedeme některé specifické podmínky začínajících učitelů.

### **3.3.1 Vnější podmínky práce začínajících učitelů**

#### ***Prostředí školy***

Faktory a proměnné, které se podílejí na vytváření školního prostředí a hrají roli v interakci prostředí a jednotlivce, jsou natolik složité, mnohvrstevnaté a provázané, že je nelehké určit jejich vzájemné vazby či hierarchii. Na práci začínajícího učitele však mají zásadní vliv, proto se o této problematice alespoň krátce zmíníme. Při úvaze o prostředí školy se v odborných literaturách často vyskytuje pojem „klima“, jinými slovy relativně stálá kvalita vnitřního prostředí školní instituce, celkový pocit nebo dojem, který člověk o škole nabývá, vnímané fyzikální i psychologické prostředí školy, které ovlivňuje postoje a chování žáků. Důraz je kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku a na procesualnost (Mareš in Ježek 2003). Jako zastřešujícího konstruktu je klima školy použito v Tagiuriho taxonomii (Ježek 2003), kterému autor přiřazuje čtyři kategorie: 1) ekologie školy (fyzické a materiální aspekty prostředí), 2) personální zázemí (proměnné charakterizující zvláštnosti jedinců a skupin v instituci), 3) sociální systém školy (charakteristiky týkající se vztahů mezi jedinci), 4) kultura školy (hodnoty, normy, pravidla chování, cíle). Pro začínajícího učitele, který se teprve „adaptuje“ na prostředí školní instituce a poznává klima konkrétní školy, je zásadní, aby toto klima bylo alespoň do jisté míry čitelné a učitelem novicem vnímáno jako příznivé. V této fázi je úkolem především vedení školy, aby se co nejaktivněji zapojilo do procesu aklimatizace začínajícího učitele a poskytlo mu tak optimální podmínky pro jeho profesní začátek.

#### ***Platy začínajících učitelů a jiné požitky***

Otázka odměňování nejen začínajících, nýbrž všech učitelů je vládami neochotně řešený a neustále se vracející problém. Jak uvádí Morkes (1994, s. 13), „otázku platů učitelů můžeme považovat v historii našeho školství za výrazně evergreenový problém“. Význam výše platu nemá jen rovinu materiální čili zabezpečení obživy a zajištění určitého životního standardu, ale má také rovinu sociální, jak deklaruje Havlík et al. (1998, s. 101), „jde také o komparace meziprofesionální a meziodvětvové, srovnávání s příjmy partnerů a přátel mimo školství“. Výše platů učitelů je již po celá desetiletí neodpovídající, ať už vzhledem k nárokům na přípravu tohoto povolání, či vzhledem k odpovědnosti a psychické náročnosti této profese (Urbánek, 2005, s. 159). V posledních letech se však zvyšování platů učitelů věnuje čím dál větší pozornost na zasedáních vlády, tudíž jsme mohli v posledních čtyřech letech sledovat nárůst platů z 21 530 Kč v roce 2016 na 30 930 Kč v roce 2020 (Nařízení vlády č. 564/2006 Sb.), což

lze považovat za citelný rozdíl. Stále však lze toto navyšování platů učitelů považovat spíše za pokus „dohnat“ dlouhodobě neodpovídající ohodnocení zaměstnanců v rámci tohoto veřejného sektoru, nežli za adekvátní navyšování mzdy vzhledem k povaze a náročnosti profese. V níže uvedené tabulce lze nalézt srovnání nástupních platů absolventů vysokých škol (magisterský titul) v různých profesích, platných v roce 2019, a to pro 12. platovou třídu. Průměrný nástupní plat se pohybuje v horní polovině průměru těchto hodnot, což lze považovat za pozitivní, je však také otázkou, jak se bude nadále vyvíjet, eventuálně zvyšovat. Je také nutné brát v potaz skutečnost, že plat učitelů se s délkou jejich praxe zvyšuje.

**Tabulka 2 Srovnání nástupních platů<sup>6</sup>**

profese	průměrný nástupní plat
<b>učitel</b>	28 630 Kč
<b>advokátní koncipient</b>	24 475 Kč
<b>lékař</b>	33 980 Kč
<b>zdravotní a sociální pracovníci</b>	26 840 Kč
<b>úředník</b>	24 770 Kč

Česká republika patří ve srovnání s ostatními zeměmi k těm s nejnižšími příjmy učitelů a nejméně příznivými platovými podmínkami. Zatímco učitelské platy jsou stále považovány za problematický aspekt učitelské profese, délka dovolené a možnost volnějšího disponování s pracovním časem je považováno za jednu z největších výhod tohoto povolání. Učitelé mají nárok na čtyřicet pracovních dnů dovolené bez ohledu na délku odpracovaných let, což samotní učitelé považují za motivující faktor (Solfronk, Urbánek 2000 in Urbánek 2005, s. 166).

<sup>6</sup> Kurzy: platové tabulky 2019

### 3.3.2 Vnitřní podmínky práce učitelů

#### *Počet žáků ve třídě, průměrný počet žáků na učitele*

Průměrný počet žáků ve třídě je statisticky snadno změřitelná a zjistitelná hodnota, která bývá často absolutizována jako univerzální měřítko podmínek práce učitelů. Tento parametr je ale pouze relativním ukazatelem náročnosti práce učitele, a to z několika důvodů. Jedná se o aritmetický průměr, tudíž jeho rozptyl může být značný. Také nebere v potaz specifická edukační prostředí, kde se může počet žáků lišit, a také nezohledňuje možnost dělení tříd např. na jazyky či informatiku. I přes kontinuálně se snižující průměrný počet žáků ve třídě, jenž je zaznamenáván od poloviny osmdesátých let, je učiteli tento faktor vnímán jako zátěžový. Zde je však na místě uvést, že velikosti tříd bývá přisuzován větší význam než jaký si ve skutečnosti zaslouhuje, jelikož samotný údaj o počtu není určující, pokud nepřihlédneme ke kognitivní a sociální úrovni žáků v dané třídě a jejich skupinové konstelaci. Další hodnota, která se v souvislosti s tímto tématem objevuje, je průměrný počet žáků na učitele. Toto číslo totiž výstižněji vyjadřuje podmínky edukace na škole, zahrnuje možnost dělení tříd atd. Stejně jako průměrný počet žáků ve třídě se i toto číslo v posledních letech snižuje. Přes relativně příznivou průměrnou velikost třídních kolektivů se stupňují nároky na činnosti učitele, jež souvisejí s úrovní žáků, jejich postoji a hodnotovou orientací, organizačními záležitostmi v základním vzdělávání a mnoha dalšími, dynamicky se proměňujícími faktory, které zvyšují obtíže v učitelské profesi (Urbánek 2005, s. 167).

#### *Práce s žáky se SVP ve třídě, spolupráce s asistentem pedagoga*

Jak jsme již zmiňovaly v kapitole 1.3.2, podmínky práce učitele se s příchodem inkluzivního pojetí vzdělávání značně proměnily, a to nejen ve spolupráci a komunikaci s žáky a asistenty pedagoga, ale také v administrativní a časové zátěži. Je nutné si uvědomit, že tyto podmínky mohou být intenzivněji vnímány jako stresující především pro začínající učitele, kteří se spoluprací s žáky, kolegy a asistenty mají jen pramalé, popř. žádné zkušenosti.

Je na místě zde uvést, jak zákon upravuje podmínky práce s dětmi s podpůrnými opatřeními, jinými slovy to, jaké objektivní možnosti dává učitelům realizovat toto proinkluzivní vzdělávání v praxi. Vyhláška č. 27/2016 Sb. „stanovuje ve třídě v běžné škole jako vhodnou hranici pět inkludovaných žáků, pro děti se závažnějšími speciálními vzdělávacími potřebami pak čtyři žáky na třídu. Přitom se počítá s možností snižování počtu žáků ve třídě, ne vždy to ale bude možné (např. spádová škola, velikost tříd atd.). Proto vyhláška č. 27/2016 Sb. dává možnost řediteli školy posílit výuku ve třídě dalším pedagogem, speciálním

pedagogem či asistentem pedagoga“ (MŠMT, 2020). Učitel tedy může mít v jedné třídě na starosti až pět žáků s IVP nebo PLPP, což (samozřejmě vzhledem k závažnosti jejich vzdělávacích potřeb) od něj vyžaduje diametrálně odlišný přístup k celému vyučovacímu procesu, ať už ve fázi příprav, průběhu či hodnocení výsledků.

Pokud je učiteli přidělen asistent pedagoga (což se děje ve 13,14 % případů – na 63 116 učitelů vycházelo v roce 2017 celkem 8291 asistentů pedagoga – zdroj MŠMT 2020), který je také pedagogickým pracovníkem, a bývá v praxi základních škol považován za nejdůležitější prostředek speciálně pedagogické podpory (Michalík 2002, s. 49), vzniká nutnost velmi úzké spolupráce právě mezi asistentem pedagoga a učitelem. Zejména začínajícím učitelům tato spolupráce může práci významně ulehčovat, ale může tomu být i naopak – tedy že vzájemná komunikace a ujasňování rolí v rámci pedagogické práce s dětmi může být velmi obtížná. Podoba tohoto partnerství závisí na osobnostních předpokladech obou aktérů, ale i na podpoře ze strany vedení školy, klimatu a kultuře školy a mnoha dalších proměnných.

### **3.3.3 Subjektivně vnímané podmínky práce učitelů**

Pomineme-li objektivní data, která se týkají vnějších a vnitřních podmínek práce učitele, je také na místě vzít v potaz subjektivně vnímané podmínky práce vyjádřené samotnými učiteli. „Zejména ve školním prostředí, kde efekty edukace významně závisejí právě na lidském faktoru, na jeho výkonu a motivech, hraje prožitek a vnímání subjektem důležitou, avšak v kontextu k práci učitele mnohdy opomíjenou a nedoceňovanou roli“ (Urbánek 2005, s. 173). Paulík (2001, s. 466) sledoval subjektivní spokojenost učitelů základních škol s jednotlivými dílčími složkami jejich práce, a dospěl k následujícím závěrům. Celkově vnímají pozitivněji vytvářené podmínky práce učitelé na prvním stupni, nejvyšší stupeň spokojenosti byl vykazován ve vztahu s kolegy, nejnižší s platem a vztahem s rodiči. Satisfakci učitelů v profesi zkoumala mimo jiné i Vašutová (2004, s. 49), která našla významné rozdíly mezi muži a ženami – zatímco učitele v práci uspokojuje vnitřní prožitek (práce s dětmi, záliba), učitelky více oceňovaly vnější zdroje (pedagogický úspěch, dobrá pověst). Z šetření Talis z roku 2018 vyplývá, že celých 90 % učitelů je ve svém zaměstnání spokojeno, a 58 % českých učitelů se domnívá, že výhody jejich povolání rozhodně převažují nad nevýhodami. V šetření se dále uvádí, že učitelskou profesi by si znovu zvolily tři čtvrtiny českých učitelů.



### **3.4 Uvádění začínajících učitelů**

Uvádění začínajících učitelů do praxe je komplexním procesem, v němž hraje roli nejen uvádějící učitel, ale i ředitel školy, kolegové, popř. další odborníci či akademičtí pracovníci, se kterými přichází učitel do kontaktu během prvních let svého působení na dané škole. Jedná se o citlivé období, kdy se čerstvý absolvent seznamuje s realitou školního prostředí, konfrontuje získané vědomosti a dovednosti s nově nabývanými zkušenostmi, rozporuje své osobní aspirace s požadavky systému a utváří si svou profesní identitu. První roky jsou zlomovým obdobím též v souvislosti s rozhodováním o případném odchodu či setrvání v profesi (Vítečková, 2018, s. 76). Zcela zásadní roli by v tomto procesu měl hrát uvádějící učitel, který je pro novice jakýmsi mentorem a průvodcem, který mu jeho první kroky v profesi může značně ulehčovat.

#### **3.4.1 K historii uvádění začínajících učitelů v ČR**

V této podkapitole se stručně vyjádříme k historickému kontextu uvádění začínajících učitelů v ČR, který považujeme za důležitý především vzhledem k současnému řešení uvádění učitelů na našem území. Podle Vítečkové (2018, s. 78-80) byla systematickému uvádění začínajících učitelů do praxe věnována pozornost v Československu již na konci 80. let, kdy byly vydány vyhlášky stanovující funkci uvádějícího učitele, jeho pracovní náplň, a také jak a kým je počátek profesní dráhy učitelů sledován a hodnocen. Uvádění trvalo jeden školní rok a bylo ukončeno komplexním hodnocením začínajícího učitele ředitelem ve spolupráci s uvádějícím učitelem, přičemž bylo možné prodloužení o další rok, pokud nebylo vytyčených cílů dosaženo. Tyto vyhlášky však byly k 1. 9. 1985 zrušeny a od té doby není uvádění začínajících učitelů v České republice legislativně ukotveno. V praxi tedy záleží na rozhodnutí ředitele školy, jaký zvolí postup, vše je plně v jeho kompetenci. Od doby zrušení výše zmíněných vyhlášek docházelo k různým pokusům systémově uchopit uvádění učitelů do praxe, např. Mareš a kol. uveřejnili v roce 1991 studii nezávislých odborníků, která se týká klíčových problémů přípravy učitelů, kde se objevuje požadavek povinného uvádění do praxe s akcentem na kvalitu tohoto uvádění.

Dále bylo uvádění diskutováno v kontextu tvorby standardu kvality profese učitele, které bylo plánováno od roku 2012 v rámci národního projektu OP VK Kariérní systém, který se snažil ustavit kariérní systém v oblasti školství a který měl umožnit učitelům a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce. Tento kariérní systém ale nebyl podpořen. Od ledna 2018 realizuje NIDV projekt OP VVV Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, jehož cílem je připravit novou koncepci, která systematicky a komplexně podpoří odborný růst

učitelů s důrazem na kvalitu, včetně kontinuální podpory začínajících učitelů. Na podpoře začínajících učitelů se také podílejí evropské projekty, projekty institucí, které spolupracují na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, či specializované metodické příručky, které jsou začínajícím učitelům k dispozici.

### **3.4.2 Evropský kontext uvádění začínajících učitelů**

Na evropské úrovni je podpora uvádění začínajících učitelů diskutovaným tématem již řadu let. V roce 2009 se evropští ministři školství shodli, že je nutné usilovat o to, aby se začínajícím učitelům dostala během prvních let kariéry dostatečná a účinná podpora (EU Commission, 2010, s. 5 in Záleská, Juhaňák, Trnková, Šmahelová 2019, s. 150). Tento společný zájem nabírá v jednotlivých evropských zemích různých podob. Obecně lze říci, že podoba podpory začínajících učitelů bývá buď formální (začínající učitelé mají povinnost projít některým z tzv. indukčních programů), nebo neformální (kdy je účast na podpůrných aktivitách dobrovolná; EU Commission, 2010, s. 34 in Záleská, Juhaňák, Trnková, Šmahelová, 2019, s. 151). „V posledních letech je na evropské půdě věnována velká pozornost kvalitě přípravy budoucích učitelů již na pedagogických fakultách a dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Zdaleka ne tolik pozornosti bylo doposud věnováno tvorbě efektivních podpůrných programů, které pomáhají učitelům překonat fázi začínajícího učitele a přejít do fáze zkušeného učitele. Navíc ojedinělá opatření některých evropských států zůstávají spíše nesystematická a nedopracovaná, než že by byla ve vzdělávacích systémech dobře zakotvena“ (EU Commission, 2010, s. 7; ETUCE 2008, s. 48 in Záleská, Juhaňák, Trnková, Šmahelová 2019, s. 151).

### **3.4.3 Uvádění začínajících učitelů v ČR**

„Zajímavé poznatky týkající se uvádění do praxe v České republice přinesli Kalhous a Horák (1996). Podle jejich zjištění mělo uvádějícího učitele pouze 65 % začínajících učitelů. Ačkoliv většina z nich uváděla, že byli hospitováni a měli možnost hospitovat u kolegů, u 22 % začínajících učitelů neproběhla žádná hospitace a u téměř 48 % proběhly pouze jedna až tři. Statistiky napověděly, že ani hospitování u kolegů nebylo v dané době tak běžné, jak by se zdálo žádoucí – až 41 % začínajících učitelů nehospitovalo u kolegů vůbec. Autoři také upozornili, že většině začínajících učitelů stačily k přípravě na vyučování méně než dvě hodiny denně“ (Hanušová et al. 2018, s. 27-28). Podobný výzkum prováděly také Vítečková a Gadušová (2014, s. 1136), jejichž data jsou aktuálnější, a které zjistily, že „cca 70 % začínajících učitelů mělo nějakého uvádějícího učitele, resp. mentora, a pouze v 60 % šlo o oficiální přidělení ředitelem školy. V jimi realizovaném šetření však až 87 % osob odpovědných za proces uvádění uvádí, že k přidělování uvádějícího učitelů na jejich školách dochází.

Pro dosažení větší efektivity u začínajících učitelů je třeba, aby byly rozděleny role a povinnosti jednotlivých účastníků uvádění. Mezi tyto účastníky můžeme jistě zařadit začínajícího učitele, uvádějícího učitele, ředitele školy a další kolegy z řad pedagogického sboru, popř. i další odborníky, kteří mohou se začínajícím učitelem v rané fázi jeho profesního vývoje spolupracovat. Soulad činností všech účastníků uvádění by měl vyústit ve vytvoření optimálních podmínek profesního startu učitelů.

### 3.4.4 Mentoring

V souvislosti s podporou začínajícího učitele se v odborných publikacích objevuje pojem mentoring, což je jinými slovy kolegiální podpora, která se ale nemusí nutně vázat pouze k začínajícímu učiteli, ale může být chápán i jako pomoc zkušeným kolegům. Podle Pišové (2005, s. 109-110) jsou formy spolupráce mentora a učitele tyto:

#### 1. ve škole jako organizaci

- seznámení se:
  - o s kulturou školy:
    - s vedením školy, učiteli a dalšími pracovníky
    - s budovou školy
    - s psanými i nepsanými pravidly chování
  - o s materiálovým vybavením dostupným ve škole
  - o s pedagogickými dokumenty
  - o s běžnou administrativní činností učitele
  - o s jinými celoškolskými aktivitami

#### 2. v procesech vyučování (ve třídě)

- plánování výuky včetně přípravy materiálních didaktických prostředků
- pozorování, které
  - o je řízené mentorem
  - o je strukturované a zaměřené na jednotlivé aspekty procesů vyučování/ učení
  - o využívá různé nástroje sběru dat
- týmové vyučování
- samostatné výstupy
- následné rozbory a diskuze

#### 3. v dalších oblastech

- plánování a koordinace programů asistenta

- komplexní hodnocení profesního rozvoje asistenta
- jiné činnosti dle potřeb a podmínek jednotlivých škol i asistentů

Mentori by neměli být pouze dobrými učiteli, ale měli by mít schopnost vzdělávat dospělé, věřit v začínajícího učitele, v jeho schopnosti, měli by vytvářet a udržovat profesní vztahy s učiteli a ostatními zaměstnanci, podporovat kompetence učitelů, měli by být kvalifikováni pro systematické sledování výuky, měli by umět dávat zpětnou vazbu a mít schopnost plánovat podpůrné strategie, měli by mít dobré interpersonální a komunikační schopnosti, schopnost naslouchat, reagovat empaticky, najít správnou rovnováhu mezi podporou a výzvou, umět ocenit propojení teorie a praxe – reflektivní myšlení, ale měli by mít také organizační schopnosti, čas a znát copingové strategie (Zuljan, Požarnik 2014).

Ross a kol (in Vítěčková 2018, s. 89) se zabývali doporučeními, jak by měla podpora začínajících učitelů vypadat, a výsledkem byl návrh devíti doporučení, která pokrývala obsah ideální indukce, efektivní mentorský proces a roli vedení školy:

- 1) zabezpečit začínajícím učitelům pomoc/poradenství při plánování hodin
- 2) průběžně usměrňovat začínající učitele v souvislosti s řízením třídy
- 3) poskytovat poradenství související s odbornými/ profesními rozhodnutími
- 4) zaučovat začínající učitele, učit je vykonávat „rutinní školní procedury“
- 5) vybírat uvádějící učitele, mentory, kouče, kteří mají čas a jsou ochotni věnovat se začínajícímu učiteli a pracovat s ním, přidělit je začínajícím učitelům
- 6) poskytovat začínajícím učitelům co nejvíce příležitostí k hospitování v hodinách zkušených kolegů
- 7) pomocí modelování učit začínající učitele pedagogickým dovednostem
- 8) stanovit začínajícím učitelům přiměřený úvazek, aby poskytoval prostor pro jejich rozvoj, naplnění jejich potřeb
- 9) poskytovat možnosti pro pozorování, sdílení zkušeností a spolupráci

Bohužel, tomuto ideálnímu stavu mentoringu je uvádění začínajících učitelů v České republice stále poměrně velmi vzdálené, jelikož není nijak systematicky ukotvené, a tudíž osobami zodpovědnými za tento proces se stávají ředitelé jednotlivých škol, kteří buď tuto povinnost tzv. delegují na někoho ze svých podřízených, nebo se jí zhošťují sami. Tento systém nejednotného uvádění však implikuje jeho nedostatečnou koherenci, kdy pojetí každého ředitele bude odlišné, což se ve svém důsledku podílí i na míře odchodu začínajících učitelů z profese.

### **3.4.5 Potřeby aktérů při uvádění začínajících učitelů**

V předchozích kapitolách jsme hovořili o uvádění začínajících učitelů a mentoringu, nyní je nasnadě stručně nastínit, kdo jsou osoby neboli aktéři, které jsou do tohoto uvádění zainteresovány, a jaké jsou jejich potřeby. Vědomí a znalost těchto potřeb a možných způsobů jejich uspokojování totiž mohou vést ke skutečně funkčnímu procesu uvádění a podpory, která je v průběhu adaptačního období začínajícího učitele zcela klíčová. Mezi „aktéry“ procesu uvádění učitelů novice považujeme především začínajícího učitele a uvádějího učitele, dále bychom do této kategorie mohli zahrnout vedení školy a další pedagogy, kteří jsou se začínajícím učitelem v blízkém kontaktu. Blíže budeme v této podkapitole specifikovat potřeby dvou aktérů, kteří se nejčastěji podílí na procesu uvádění do praxe – začínajícího a uvádějího učitele.

#### ***Potřeby začínajících učitelů***

Mohli bychom říci, že učitelé novicové vstupují do profese s určitou znalostí školního prostředí, jelikož měli možnost působit na nějaké škole v průběhu svého studia v rámci praxí, a zde měli také zpravidla možnost přijít do kontaktu s tzv. „cvičným učitelem“. Tento „cvičný učitel“ plnil do určité míry funkci mentora těmto studentům – pomáhal studentům seznámit se se školou jako institucí, ale také byl studentům nápomocen při procesech plánování a realizaci vyučování, popř. hodnocení žáků či sebereflexi. Role uvádějího a cvičného učitele jsou si do jisté míry podobné, a proto začínající učitel zpravidla má představu, jaké požadavky by měl uvádějí učitel splňovat. „Od uvádějího učitelů očekává začínající učitel především profesionální zkušenost a profesionální (ale zároveň přátelský a nápomocný) přístup a vedení. Začínající učitelé by také ocenili rady od svých mentorů, a to v oblastech, které sami označovali jako problematické, a v těch, na které nebyli nijak připravováni v rámci svého studia (řešení problémů vzniklých mezi žáky, zařazení diskuze do výuky apod.). Naopak od uvádějího učitelů neočekávají, že jim poskytnou výukové materiály ani že ocení využívání inovativních výukových metod a technik“ (Vítečková & Gadušová 2014, s. 1135).

Výzkum Vítečkové a Gadušové (2014, s. 162-163) se soustředil na jednotlivé oblasti, v nichž začínající učitelé potřebovali podporu, dále se věnoval činnostem, které společně s uvádějího učitelem provádějí a jejich frekvenci, a v poslední řadě také tím, zda nejsou ještě nějaké oblasti či činnosti, v nichž by podpora ze strany uvádějího učitele byla vhodná či žádoucí, ale zatím není přítomna. Respondenti uvedli, že „nejvíce potřebovali pomoc v oblasti kázeňských problémů (50,1 %), vedení školní dokumentace (49,2 %), práce se žáky se

speciálními vzdělávacími potřebami (35,7 %), hodnocení žáků (35,5 %) a komunikace s rodiči (31,5 %) či hodnocení žáků (27,6 % - 39,2 % v závislosti na délce praxe). Mezi nejčastěji realizovanými aktivitami (tj. alespoň jednou za týden), které začínající učitelé dělají se svými uvádějícími učiteli, figuruje probírání témat vztahujících se k výuce (50 %) a ke školní administrativě (45,5 %). S o něco menší frekvencí (alespoň jednou za měsíc) pak následuje hodnocení práce začínajícího učitele (47,6 %) a zpětná vazba k přípravě na hodiny (44,9 %). Začínající učitelé jsou s frekvencí aktivit, které se svým uvádějícím učitelem realizují, převážně spokojeni. Přesto by 34 % z nich chtělo více hodin náslechlů v hodinách svého uvádějícího učitele a 25,5 % začínajících učitelů by ocenilo více párové výuky“. Dále by začínající učitelé ocenili možnost náslechlů u svých „ostřílenějších“ kolegů a také možnost sdílení zkušeností s kolegy, což zřejmě ve velké míře na českých školách chybí.

### ***Potřeby uvádějících učitelů***

Již méně se potom jednotlivé výzkumy soustředí na podporu a potřeby uvádějících učitelů a jejich vnímání adaptačního procesu. Díky několika málo studiím, které tyto aktéry do své analýzy zahrnuly, víme, že v procesu uvádění kladou důraz na podporu osobnostního i profesionálního rozvoje začínajících učitelů, dále potom na poskytnutí dobrého vedení (průvodcovství) a na pomoc s plánováním jednotlivých lekcí či na hodnocení žáků. V poskytování podpory uvedeného druhu se uvádějící učitelé cítí velmi sebevědomě. Naopak nejméně si věří v roli kritického kolegy, který by měl provádět konstruktivní zpětnou vazbu na práci začínajících učitelů.

Konkrétní oblasti, v nichž si uvádějící učitelé nejsou jisti a cítí potřebu pomoci jsou především problematika vedení hospitací (29,6 %) a vedení rozhovoru po hospitaci (28 %). Dále pak uvádějící učitelé zmiňují potřebu podpory v oblasti identifikace potřeb učitele novice (28, 5 %), plánování dalšího rozvoje (28 %) a v oblasti hodnocení práce začínajícího učitele. Poměrně často pak zmiňovali také potřebu pomoci v oblasti vedení párové výuky, resp. výuky v tandemu (26, 6 %). Většina uvádějících učitelů uvedla, že neprošla žádným školením či kurzem a či jiným typem vzdělávání, který by je připravil na tuto roli. Jejich pomoc učitelům tak plyne z vlastních zkušeností a je často nesystematická“ (Juhaňák et al. 2019, s. 163).

### 3.5 Problémy začínajících učitelů

Jak jsem již výše zmiňovala, první profesní kroky začínajících učitelů jsou velmi křehkým obdobím, ve kterém si čerstvý pedagogický absolvent osvojuje základní dovednosti své profese, začíná se jako učitel orientovat ve spleťtém školním prostředí, získává první zkušenosti a často bývá toto období předmětem jeho pozdějších sentimentálních vzpomínek. Jak píše Havlík (1998, s. 91), „absolvent náhle zjišťuje určitou vlastní nedostatečnost, prožívá rozpor vlastních pedagogických představ a syrové reality školy (děti, rodičů, sboru, vedení apod.), zažívá rozčarování z materiálních a sociálních podmínek ve školství apod. Navíc se setkává s nezbytností sladit toto vše se svojí osobní, eventuelně i rodinnou situací“.

Jak ve své starší studii, kterou vkládáme pro srovnání (autor zkoumal začínající učitele na Jižní Moravě, kteří absolvovali fakultu ještě za totality), dokládá Šimoník (1994, s. 20), vytvářené podmínky nástupu učitelů do praxe nejsou vůbec příznivé, jelikož jsou ihned od začátku zavaleni nejen běžnými profesními aktivitami, ale není výjimkou, že jim bývají zadávány úkoly, které jen s obtížemi zvládají i mnozí zkušení učitelé. „Téměř tři čtvrtiny respondentů (74,5 %) z řad začínajících učitelů ve svých výpovědích uvedly, že vyučovaly alespoň jednomu předmětu neaprobovaně, a dokonce plná osmina vyučovala třem a více předmětům, na které neměla aprobaci. Potvrdilo se také, že namísto úlev jsou začínající učitelé přetěžováni výukou nad rámec normativního úvazku i dalšími aktivitami jako je třídnictví, správa kabinetů, vedení kroužků atd. Na druhé straně se podceňuje odborné vedení začínajících učitelů a jejich další odborný růst (Šimoník in Urbánek 2005, s. 97). Z této snahy o adaptaci provázenou často nedostatečnou podporou ze strany vedení, nízkým nástupním platem i domnělou nízkou prestiží pochopitelně plyne řada méně i více obtížných a komplikovaných situací a problémů, kterým začínající učitel musí čelit. Tyto do jisté míry vycházejí a souvisí s obecnými podmínkami a problémy profese, které jsme uváděli v kapitole 2.3, na tomto místě je však budeme blíže specifikovat.

V zájmu přehledného uspořádání celé podkapitoly jsme uvažovali, jak ji logicky strukturovat. Při pátrání po teoretickém východisku, jež by nám usnadnilo tuto strukturaci, se objevila konceptualizace determinant socializace podle Pollarda z roku 1982. V jeho pojetí se jedná o objektivní determinanty, které chápeme jako „kontextuální proměnné, které se vztahují k prostředí, v němž se proces socializace začínajících učitelů odehrává“ (Hanušová et al. 2018, s. 41). Tyto determinanty socializace, jež Pollard rozděluje do tří rovin, nám totiž poslouží jako východiska pro strukturaci problémů začínajících učitelů, jelikož ty s těmito rovinami úzce

souvisí a do jisté míry z nich vycházejí. Interaktivní rovina, která se týká přímého působení učitele ve třídě a jeho interakci s žáky, zahrnuje chování a kázeň žáků apod. Institucionální rovina obsahuje především uznávané mravy a procedury, které ale učitel novic vnímá především skrze školu, na které působí, proto sem řadíme i klima a kulturu školy, vedení školy, interakci a spolupráci s kolegy. Třetí rovinou je rovina kulturní, do níž řadíme jak komunitu rodičů žáků, tak i širší společenský a politický kontext, který je jako takový nejméně ovlivnitelný ze strany profese. Na tomto místě je třeba si uvědomit, že v praxi je však téměř nemožné tyto dvě kategorie vnitřních a vnějších determinant oddělit, jelikož subjektivní determinanty zásadně ovlivňují vnímání vnějšího prostředí, a jako takové je třeba je vnímat (Hanušová et al. 2018, s. 41). V následujících třech podkapitolách uvedeme problémy začínajících učitelů, které vyplývají z objektivních determinant jejich socializace.

### **3.5.1 Interaktivní rovina**

Do problémů začínajících učitelů, které jsou dány determinanty na interaktivní rovině, můžeme zařadit všechny aspekty týkající se jeho působení ve třídě, zejména pak interakci a komunikaci s žáky, vztahy mezi učitelem a žáky, řízení třídy v rámci vyučování i mimo něj, chování žáků, hodnocení žáků a mnoho dalšího. Vnímání této interaktivní roviny je do velké míry ovlivněno přesvědčeními a očekáváními učitele, které předurčují jeho úhel pohledu na jednotlivé situace a také následnou reakci či možná řešení (Hanušová et al. 2018, s. 45).

Pokud budeme chronologicky analyzovat výsledky šetření z českého prostředí, které se zabývaly činnostmi a aktivitami, jež učitelé novicové vnímají jako nejobtížnější, povšimneme si, že problémy právě v této oblasti bývají označovány za nejzásadnější. Podle Šimoníka (1994, s. 62-63) činí začínajícím učitelům největší potíže práce s neprospívajícími žáky společně s řízením vyučování vzhledem k žákům (udržení kázně, pozornosti a motivace žáků). Dále respondenti zmiňovali také obtíže při uplatňování individuálního přístupu k žákům, jejich vychovávání, komunikaci s nimi. Naopak jako méně problematické se jeví činnosti spojené s hodnocením žáků a organizace jejich samostatné práce (viz Tabulka 3).



**Tabulka 3 Problémové činnosti v interaktivní rovině podle Šimoníka (1994, s. 62)**

Činnost	počet učitelů, pro které byla tato činnost obtížná	
	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
<b>práce s neprospívajícími žáky</b>	108	76,6
<b>udržení kázně při vyučování</b>	106	75,2
<b>udržení pozornosti žáků</b>	99	70,2
<b>diagnostika osobnosti žáka</b>	90	63,8
<b>motivace žáků</b>	84	59,6
<b>adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování</b>	80	56,7
<b>řešení kázeňských přestupků</b>	78	55,3
<b>aktivace žáků</b>	78	55,3
<b>uplatnění individuálního přístupu k žákům</b>	77	54,6
<b>nejen vyučovat, ale i vychovávat</b>	75	53,2
<b>přizpůsobení vyučování věku žáků</b>	69	48,9
<b>komunikace s žáky</b>	67	47,5
<b>správná formulace otázek (učebních úloh)</b>	66	46,8
<b>hodnocení a klasifikace žáků</b>	45	31,9
<b>organizace samostatné práce žáků</b>	42	29,8

Nejen Šimoník, ale i Vašutová (2007, s. 58), se věnovala problémům začínajících učitelů v interaktivní rovině. Z jejího následujícího výčtu je zřejmé, že interaktivní rovina je nejvíce zastoupena i u studentů učitelství, kteří nejčastěji zmiňují obavy, že ve své budoucí profesi: nebudou umět navázat kontakt se žáky; nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích; nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka; nebudou mít respekt žáků; žáci nebudou v hodině dávat pozor; žáci nebudou plnit zadané úkoly; žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí; žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami; žáci budou neukázněni.

Aktuálnější poznatky přináší dotazníkové šetření Vítečkové (2018), které je blíže uvedeno v Tabulce 3. Jsou zde zachyceny oblasti, ve kterých se začínající učitelé obražejí na uvádějího učitele či kolegy o pomoc a o radu, a to buď často (1), obvykle (2), málokdy (3)

nebo nikdy (4). I v tomto šetření Vítečková potvrzuje největší problémy začínajících učitelů právě v oblasti interakci s žáky, a to konkrétně v identifikaci učebních stylů u žáků (52,1 % respondentů uvedlo „často“ nebo „obvykle“), dále ve vytvoření respektu a udržení pozornosti žáků (40,5 % uvedlo „často“ nebo „obvykle“), a v neposlední řadě také v řízení vyučovacího procesu (27,4 % uvedlo „často“ nebo „obvykle“).

Juhaňákem et al. byla zpracována Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů (2018, s. 37), a to jak v mateřských, tak základních, středních i základních uměleckých školách. V této zprávě jsou dostupné cenné informace, četné grafy a závěry, které mohou sloužit jako doplnění nejaktuálnějších poznatků. Autory zajímalo, v jakých oblastech potřebovali začínající učitelé nejčastěji pomoc v posledních třech měsících. Ukázalo se, že nejčastěji řeší začínající učitelé na základních školách v rámci svého profesního startu kázeňské problémy (72 %), dále hodnocení žáků (56 %) a také práce s žáky se SVP (35 %).

Mohli bychom říci, že vnímání interaktivní roviny determinant socializace začínajících učitelů jako nejproblematictější je možné chápat v přímé souvislosti s reálnými činnostmi učitelů a jejich časovou dotací, o které jsme pojednávali v kapitole 2.4. Přímá výuka tvoří 49,61 % pracovního času učitelů, zabírá tedy největší podíl, a je tudíž logické, že je zdrojem největších obav nejen učitelů noviců, ale v mnoha případech i zkušených učitelů, kteří jsou ale permanentně vystavováni stále novým situacím v souvislosti s interakcí s žáky.

**Tabulka 4** Problémové oblasti interaktivní roviny začínajícího učitele (n = 190; Vítečková 2018, s. 113-114; uváděné údaje jsou v %)

Pomoc, radu potřebuji při:		často	obvykle	málokdy	nikdy	průměr
<b>1.</b>	<b>řízení vyučovacího procesu (určení a dodržování pravidel, udržování respektu a pozornosti žáků, zapojení žáků do práce)</b>	6,3	21,1	45,3	27,4	2,9
<b>2.</b>	<b>identifikaci učebních stylů u žáků</b>	13,2	38,9	35,8	12,1	2,5
<b>3.</b>	<b>rozpoznání individuálních charakteristik žáků a schopnost diferencovaně s nimi komunikovat</b>	7,9	20,5	48,4	23,2	2,9
<b>4.</b>	<b>motivaci žáků do učebních aktivit</b>	4,7	17,9	44,7	32,6	3,1

<b>5.</b>	<b>interakci se žáky (komunikace, řešení nedorozumění, pochvala a pokárání)</b>	5,3	15,3	52,6	26,8	3,0
<b>6.</b>	<b>vytvoření respektu a udržení pozornosti žáků</b>	8,9	31,6	41,1	18,4	2,7
<b>7.</b>	<b>řešení napětí, negativních emocí žáků</b>	5,8	17,9	46,3	30,0	3,0
<b>8.</b>	<b>udržení soudržnosti, vytvoření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě</b>	6,8	28,9	46,8	17,4	2,8

### 3.5.2 Institucionální rovina

V této podkapitole se budeme věnovat institucionálním determinantám socializace začínajících učitelů, kterými v kontextu českého vzdělávacího systému rozumíme především organizační úroveň instituce (Hanušová et al. 2018, s. 57). Z pohledu identifikace problematických činností a aktivit v rámci pedagogické práce budeme hovořit především o personální situaci, tedy vzájemné vztahy a vlivy vedení školy a učitelů, a jejich vliv na vytváření školního klimatu a kultury školy.

Šimoník (1994, s. 62-63) uvádí, že jako problematickou vnímalo spolupráci s ostatními pedagogy 27,7 % dotazovaných, přičemž poznatky o obavách vzhledem k učitelskému sboru hovoří i Vašutová, a sice že učitelé novicové měli pocit, že ve škole nepřijmou jejich inovace a nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru. Vítečková (2018, s. 113) ve své publikaci prezentuje výsledky, které jsou o něco příznivější – 23,2 % respondentů uvedlo, že se „často“ nebo „obvykle“ obrací na své kolegy nebo uvádějícího učitele při řešení nesnází v oblasti vytvoření vztahu s kolegy a vedením školy, a 14,8 % uvedlo, že vnímají jako komplikovanou komunikaci s uvádějícím učitelem (viz Tabulka 5). Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková (2018, s. 37), kteří ve svém výzkumu zjistili, že učitelé ZŠ 1. i 2. stupně se neobraceli v otázce práce v týmu či komunikaci s kolegy na své uvádějící učitele o pomoc vůbec. Rozdílná situace je u učitelů 1. stupně, kteří tak činili u práce v týmu v 8 % a u komunikace s kolegy v 6 %.

**Tabulka 5 Problémové oblasti institucionální roviny začínajícího učitele** (n = 190; Vítečková, 2018, s. 113-114; uváděné údaje jsou v %)

Pomoc, radu potřebuji při:		často	obvykle	málokdy	nikdy	průměr
1.	<b>vytvoření vztahu s kolegy a vedením školy</b>	3,7	19,5	41,6	35,3	3,1
2.	<b>komunikaci s uvádějícím učitelem</b>	3,2	8,4	27,4	61,1	3,5

### 3.5.3 Kulturní rovina

V rámci kulturní roviny socializace začínajících učitelů a eventuálních problémů, které z této roviny plynou, budeme v této podkapitole hovořit především o interakcích a vztazích s okolím školy, především pak s rodiči žáků.

V šetření Šimoníka (1994, s. 62-63) uvedlo 59,6 % učitelů, že pro ně bylo obtížné individuální jednání s rodiči žáků, a 57,5 % považuje za problematické vedení schůzek s rodiči. Obavy z komunikace a vytvoření respektu u rodičů potvrzuje i Vašutová (2007, s. 58). Vítečková (2018, s. 113) ve svém šetření potvrzuje, že 22,6 % začínajících učitelů uvedlo, že „často“ nebo „obvykle“ potřebuje radu či pomoc při komunikaci s rodiči. Juhaňák et al. (2018, s. 37) prezentují poněkud odlišné výsledky, a sice uvádějí, že 44 % začínajících učitelů 1. a 2. stupně ZŠ pocíťovalo potřebu říci si o pomoc ohledně komunikace s rodiči, přičemž u učitelů na 1. stupni byl tento údaj o 4 % nižší.

### 3.5.4 Ostatní problematické činnosti začínajících učitelů

Vedle činností, které jsou vnímány začínajícími učiteli jako obtížné či nesnadné, jež jsme uvedli v předchozích třech podkapitolách, výzkumy a šetření uvádějí ještě některá další, o kterých je třeba se zmínit. Jedna z těchto oblastí by se dala nazvat obsahovou či didakticko-metodickou rovinou, jelikož vychází z požadavků na komplexní vědomosti, znalosti a dovednosti učitelů, ať už v jejich odborné specializaci, tak v jejich schopnosti žákům tyto znalosti předat.

Vedení pedagogické dokumentace a administrativní činnosti bývají shodně uváděny jako jedna z činností, která činí učitelům novicům značné obtíže, a to nejspíš i vzhledem k tomu, že jako taková je čím dál obsáhlejší a komplikovanější. Šimoník (1994, s. 62-63) toto potvrzuje (46,1 % dotazovaných uvádí pedagogickou dokumentaci jako obtížnou činnost), stejně jako Vítečková (2018, s. 112), která tuto aktivitu označuje vůbec za nejproblematictější

(58,4 % dotazovaných uvedlo, že s ní potřebuje pomoci „často“ nebo „obvykle“) (viz Tabulka 6). Autorka však hovoří i o nesnázích v oblasti vytyčování a formulování učebních cílů (25,8 %), výběru vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů (23,2 %), výběru a plánování učiva (21 %) a realizaci naplánovaného učiva (20 %). Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková (2018, s. 37) výše uvedené dokladují 57 % začínajících učitelů základních škol, kteří potřebovali pomoc s vedením školní dokumentace.

**Tabulka 6 Ostatní problematické činnosti začínajícího učitele (Vítečková 2018, s. 113-114; uváděné údaje jsou v %)**

Pomoc, radu potřebuji při:		často	obvykle	málokdy	nikdy	průměr
<b>1.</b>	<b>výběru a plánování učiva</b>	4,7	16,3	47,9	31,1	3,0
<b>2.</b>	<b>vytyčování a formulování učebních cílů</b>	5,8	20,0	44,2	30,0	2,9
<b>3.</b>	<b>výběru vhodných učebních strategií, vyuč. metod, technik a postupů</b>	5,3	17,9	54,2	22,6	2,9
<b>4.</b>	<b>realizaci naplánovaného učiva (odborná, časová)</b>	3,2	16,8	51,6	28,4	3,0

## 4. Metodika práce

V této kapitole popíšeme, jak jsme při našem výzkumu postupovali, jaké jsme zvolili výzkumné metody, jak jsme vybírali zkoumané osoby, jak jsme pracovali s daty z našeho výzkumu, na co jsme při výzkumu naráželi, co nás překvapilo apod. V rámci našeho výzkumu jsme se opírali o následující pravidlo: „Základním důvodem pro výběr výzkumného přístupu by měl být výzkumný problém a způsob, jakým k němu badatel přistupuje, neboť volba metodologického přístupu určuje podobu získaných výsledků. Základní metodologické pravidlo v tomto ohledu zní, že je třeba přesně definovat výzkumný problém spolu se základní výzkumnou otázkou a jim na míru hledat vhodnou výzkumnou metodu“ (Švaříček, Šedřová et al. 2007, s. 22).

### 4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém přirozeně vychází a do jisté míry koresponduje s cílem práce, a v rámci našeho výzkumu je formulován následovně: *Jaké jsou subjektivně vnímané podmínky současných začínajících učitelů?* Jak uvádí Gavora (2010, s. 56), jedná se o „deskriptivní (popisný) výzkumný problém, který obvykle hledá odpověď na otázku „jaké to je?“, tedy zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Při takovém výzkumu se obvykle používá jako výzkumná metoda pozorování, škálování, dotazník nebo interview“. Výzkumný problém obsahuje pojmy, které je třeba si objasnit a vysvětlit, abychom si ujasnili, o co nám v tomto výzkumu půjde. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 174) definují pracovní podmínky učitelů jako „právem obecně vymezenou náplň pracovní doby a povinnosti pedagogických pracovníků“, současně však přiznávají, že se jedná o „dosud nedostatečně známé, ačkoli jsou považovány za jeden z relevantních faktorů výkonu učitelské profese. Jsou např. kladeny do souvislosti s odchodem učitelů ze škol do jiných zaměstnání, ovlivňují zdravotní stav učitelů aj“. Začínajícího učitele tatáž publikace definuje jako „učitele, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 306). Vzhledem k povaze stanoveného výzkumného problému jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkum, který „poskytuje možnost do široka rozprostřeného sběru dat bez toho, aby na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou jim předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a

kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Výstupem je formulování nové hypotézy či teorie“ (Švaříček, Šedřová et al. 2007, s. 24).

## **4.2 Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách**

Výzkum, který byl využit v rámci této diplomové práce, je kvalitativně orientován vzhledem ke stanovenému výzkumnému problému a zvoleným metodám. V této podkapitole definujeme kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, uvedeme některé jeho výhody a nevýhody, a také popíšeme některé postupy, které se v rámci tohoto výzkumu uplatňují.

Dle Švaříčka, Šedřové et al. (2007, s. 17) je kvalitativní přístup „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“. Vzhledem k tomu, že chceme zjišťovat subjektivně vnímané podmínky, je nutné použít právě kvalitativní přístup, jelikož nám jde především o to, jak začínající učitelé prožívají svůj profesní start.

Autoři také dále zmiňují, že logika kvalitativního výzkumu je induktivní, čili že teprve po nasbírání dostatečného množství specifických informací výzkumník zkoumá případné pravidelnosti a vytváří nové hypotézy či teorie. Tyto výstupy však není možné zobecňovat jako platné pro širší populaci, jelikož jsou platné jen a pouze pro ten vzorek, na kterém byla data získána, a výzkumník by měl mít tuto skutečnost na paměti (Švaříček, Šedřová et al. 2007, s. 25). Výstupy z našeho výzkumu tudíž mohou být chápány a přijímány pouze v kontextu našich tří respondentů, a to s ohledem na jejich osobnostní, rodinné, sociální a další charakteristiky.

Gavora (2010, s. 181) se ve své publikaci věnuje ustáleným postupům při kvalitativním výzkumu, které považuje za ověřené a vyzkoušené. Jedna z nich je konstantní komparace, při níž výzkumník sbírá informace o všech případech a hledá mezi nimi společné a rozdílné prvky, které později třídí do významových kategorií. Tyto významové kategorie se dále zpřesňují, vylučují a nahrazují novými, a na jejich základě poté dochází k formulaci hypotézy a teorie. Tento postup je pro náš výzkum optimální, a to z důvodu většího množství respondentů, o kterých jsme sbírali informace, ale také nutnosti porovnávat mezi sebou jednotlivé významové kategorie a nacházet mezi nimi vzájemné souvislosti.

Vedle ustálených postupů je třeba také zmínit, že kvalitativní výzkum by měl mít určitý plán a procházet konkrétními fázemi. Jak zmiňují Švaříček, Šed'ová et al. (2007, s. 53), nejde zde o to, aby byl stanovený plán dodržen, ale spíše o to, aby si výzkumník upřesnil svou představu o cíli a průběhu celého výzkumu, a také o to, aby lidé z vnějšku, kteří mají na výzkumu určitý podíl, měli šanci ovlivnit jeho průběh. Stanovení cíle výzkumu byla v našem případě prvotní fáze, která spolu s pozdější definicí výzkumného problému jasně vymezila směřování celé práce. Druhou fází bylo vytvoření konceptuálního rámce, kdy jsme prováděli rešerši odborné literatury a dalších dostupných zdrojů. Výběr vhodných metod a postupů byl součástí třetí fáze, po němž následoval sběr dat a jejich organizace. Analýza a interpretace dat byla součástí čtvrté fáze výzkumu, při níž jsme opakovaně procházeli získaná data a podrobili jsme je analýze. Závěrečnou fází byla formulace zjištěných výsledků a výstupů do závěrečné práce. Postup naší práce se shoduje s postupem doporučeným Švaříčkem, Šed'ovou et al. (2007), jelikož jsme považovali za vhodné jak uvedené fázování, tak i návaznost jednotlivých kroků výzkumu.

Výběr osob neboli případů je v kvalitativním výzkumu o výběr záměrný. Tento záměrný výběr je potřebný pro to, aby vybrané osoby byly vhodné, tedy aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti a dobře reprezentovaly dané prostředí. Při výběru vhodných respondentů pro náš výzkum jsme považovali za podstatné, aby začínající učitel byl někdo, koho výzkumník zná poněkud lépe, tedy je s ním ideálně v přátelském vztahu. Také pro nás bylo podstatné, aby respondent měl o účast ve výzkumu zájem, tedy aby se ho účastnil dobrovolně. Dále jsme výběr zúžili na začínající učitele základních škol, což eliminovalo některé jinak vhodné respondenty. Bylo nutné pečlivě zvážit možné respondenty, jelikož pouze pracuje-li výzkumník s osobou, která se v daném prostředí pohybuje a dobře ho zná, získává ucelený a hluboký obraz, který je relevantní výpovědí v rámci kvalitativního výzkumu (Gavora 2010, s. 183-184). V rámci této diplomové práce byl tedy výběr případů prováděn s ohledem na cíl výzkumu a snahu získat kvalitní data, tyto osoby byly vybírány s ohledem na jejich kvalifikaci, délku praxe, ale i osobnostní předpoklady a vztah k výzkumníkovi, jak jsme uváděli výše.

### **4.3 Metoda sběru dat**

Metoda sběru dat, jež byla na základě povahy výzkumu a uvedeného výzkumného problému zvolena pro splnění cíle práce, je rozhovor neboli interview. Pedagogický slovník definuje rozhovor (interview) jako „výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem.



Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle s písemným dotazníkem“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 203-204).

V odborné literatuře nalezneme více typů rozhovorů, pro náš výzkum se však jevil jako nejvhodnější polostrukturovaný rozhovor neboli rozhovor pomocí návodu. Ten je částečně připravený – výzkumník má k dispozici rámcové otázky, ale nemusí se jich pevně držet, tedy přizpůsobuje je podle vyvíjejícího se obsahu interview (Gavora 2010, s. 202). Tazatel má k dispozici určitý návod, který má zajistit, že se skutečně dostane na všechna témata, současně je ale ponecháno na jeho vůli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Polostrukturovaný rozhovor dává tazateli šanci efektivně využít čas vyhrazený na rozhovor, provést ho s několika lidmi strukturovaněji a ulehčuje také srovnání výstupů těchto rozhovorů (Hendl 2005, s. 174)

Pro účely našeho výzkumu jsme se rozhodli zvolit polostrukturovaný rozhovor z několika důvodů. Za účelem splnění cíle práce bylo potřeba jasně vymezených témat či okruhů, které nás zajímali, ale současně jsme chtěli dát prostor informantovi, aby se vyjádřil a rozhovor mohl do jisté míry spoluutvářet. Dalším důvodem byl počet začínajících učitelů, se kterými jsme chtěli rozhovor vést – bylo nutné mít možnost podobné interview zopakovat s více respondenty, což nám tento způsob výzkumu umožnil.

Výzkumník by měl mít s touto metodou již určité zkušenosti – pokud tomu tak není, doporučuje se určitý nácvik, ať už s kolegy, rodinnými příslušníky či přáteli, aby získal zkušenosti a nešel do terénu nepřipravený. Při vedení interview je záhodno se držet několika doporučení, aby jeho průběh a pozdější výsledek byl pokud možno co nejkvalitnější. Před samotným rozhovorem by se měl tazatel vybavit teoretickou znalostí zkoumaného prostředí a sepsat stěžejní témata, o která mu v rozhovoru půjde, spolu s několika návodnými otázkami ke každému tématu. V momentě, kdy se cítí připraven, se může „vrhnout“ na rozhovor samotný. „Na začátku interview by se měl výzkumník představit a vysvětlit svůj záměr. Interview nikdy nemá začínat náhle, bez „zahřátí“ zkoumané osoby. Vždy je třeba věnovat několik úvodních minut běžnému rozhovoru, čímž se nastolí raport – příjemné, uvolněné ovzduší mezi tazatelem a odpovídajícím (Gavora 2010, s. 202). Švaříček a Šedřová (2007, s. 162-164) uvádí několik typů otázek. Úvodní otázky by měly navodit spontánní odpovědi účastníka rozhovoru, tudíž by měly být jednoduché a empatické. „Hlavní otázky jsou tzv. páteří rozhovoru, jelikož nabádají dotazovaného, aby vyprávěl o tématech tvořících jádro výzkumu. Hlavní otázky překládají témata z vědeckého jazyka do běžné řeči, aby ji respondent rozuměl a mohl na ně smysluplně

odpovídat... Hlavní otázky musí být pečlivě konstruovány s ohledem na to, aby neomezovaly nebo nepředurčovaly odpovědi a zároveň aby pokrývaly zájem výzkumu. To se nám v rámci přípravy interview do jisté míry dařilo, nicméně u některých otázek bylo později zjištěno zejména z odpovědí respondentů, že svou formulací předurčovaly odpověď (např. „*Byly nějaké zásadní okamžiky v tvém životě, které tě ovlivnily k výběru té učitelské profese?*“ – zde výzkumník předpokládá, že respondenta něco vedlo k tomuto rozhodnutí, i když tomu tak být nemuselo). Cílem je povzbudit jedince, aby hovořili o svých zážitcích, dojmech a přesvědčeních, než aby podávali „správné odpovědi“, tedy odpovědi v souladu s názorem vedení organizace nebo odpovědi v souladu s odbornými publikacemi.“ V tomto výzkumu se nám dařilo povzbudit respondenty ke sdílení svých zážitků neformálním prostředím, ve kterém byly rozhovory vedeny, ale také úvodními otázkami a „zahřívacím“ hovorem, který byl veden na přátelské bázi. Kromě hlavních je také možné klást účastníkům výzkumu navazující otázky, které jsou zaměřeny na specifická témata a myšlenky, je však třeba uvážit, v jakém momentě rozhovoru je vhodné je použít a kdy by bylo vhodné je spíše vynechat. V některých fázích rozhovoru, kde jsme cítili nutnost takové doplňující otázky klást, jsme je kladli, nicméně tomu tak nebylo u všech respondentů stejně, vzhledem ke specifikům jednotlivých rozhovorů. Na závěr rozhovoru by měly být kladeny ukončovací otázky, jelikož ten by neměl být veden ve spěchu – můžeme tak účastníka vyzvat, aby případně sám doplnil či zdůraznil nějakou část rozhovoru, aby se sám zeptal výzkumníka na to, co ho zajímá, případně můžeme respondentům vysvětlit další směřování výzkumu (Švaříček, Šed'ová et al. 2007, s. 169-171).

#### **4.4 Struktura rozhovorů**

Rozhovory byly s respondenty vedeny v několika oblastech, které tematicky vycházely a korespondovaly se zkoumanými podmínkami a problémy začínajících učitelů tak, jak jsme je popsali v teoretické části. Interview měly především sloužit ke zjištění podmínek, jež měli respondenti při nástupu do své profese a s jakými problémy se potýkali. Rozhovory byly vedeny na různých místech dle aktuálních podmínek, nicméně vždy to bylo prostředí, kde se respondent cítil příjemně, a kde nepociťoval stud či strach odpovídat na otázky. Před začátkem rozhovoru výzkumník pokládal respondentům úvodní otázky pro navození atmosféry sdílení, a uzavřel společné setkání neformálními otázkami. V připravené osnově rozhovoru a návodných otázek používáme vykání, nicméně výzkumník se všemi respondenty navázal již v minulosti přátelský vztah, a proto v realizovaných rozhovorech používáme pouze tykání.

Během rozhovoru výzkumník používal návodných otázek, které byly předem připraveny, nebylo nicméně cílem rozhovorů se jich pevně držet (za použití polostrukturovaného hloubkového rozhovoru, jak bylo v metodologii v kapitole 4.3 zmíněno). Respondenti sami naváděli rozhovor různými směry, které se mohly lišit od původní plánované struktury, to jsme ale nepovažovali za nežádoucí. Struktura nicméně byla vytyčena z důvodu zachování konzistence interview a dodržení cíle výzkumu. Struktura rozhovorů a návodné otázky jsou uvedeny v příloze I.

#### **4.5 Výběr respondentů**

Výběr respondentů nebyl nahodilý, nýbrž záměrný, vzhledem ke zvolené kvalitativní povaze výzkum (viz. kapitola 4.2). Počet respondentů se ustálil na třech, jejich výběr se potom řídil několika faktory. Prvním faktorem byla délka praxe ve školství – jelikož se jedná pouze o začínající učitele, stanovili jsme maximální rozsah délky praxe 0-3 roky. Druhým faktorem, který jsme považovali při výběru za podstatný, byl typ školy, na jaké respondent působí – postupně jsme z důvodu signifikantních rozdílů v podmínkách nástupu do praxe vyloučili třetí stupeň vzdělávání, tedy střední školy, a také školy soukromé. Třetím faktorem, na nějž jsme brali zřetel, byl vztah výzkumníka k začínajícímu učiteli, jelikož jsme vycházeli z předpokladu, že přátelský a vstřícný vztah přispěje k větší upřímnosti a sdílnosti respondentů. Dále jsme považovali za vhodné, aby respondenti měli ukončené vysokoškolské vzdělání, tedy aby byli absolventy pedagogické fakulty, jelikož podmínky začínajících učitelů, kteří jsou stále ještě studenty, se mohou značně lišit od subjektivně vnímaných podmínek absolventů, a to především vzhledem k náročnosti studia v kombinaci s pracovním úvazkem, ale také vzhledem k možným mezerám v teoretické či praktické přípravě, kterou absolventi procházejí v rámci posledních let profesní přípravy.

#### **4.6 Popis charakteristiky respondentů**

Výše jsme popsali, jakým způsobem probíhal výběr respondentů a jaké byly pro tento výběr stanoveny podmínky. V této podkapitole si postupně uvedeme podrobnější informace o respondentech, tak aby později při analýze dat z rozhovorů byl brán zřetel na některá specifika, ať už osobní či pracovní. U každého respondenta uvedeme jeho věk, původ, vzdělání, délku praxe a působení na dané škole, dále také rodinné zázemí (profesi rodičů), současnou bytovou a partnerskou situaci a v neposlední řadě také jejich vztah s výzkumníkem. V typologii se neobjeví konkrétní názvy měst či škol, na nichž učitelé působí, taktéž budou v práci změnena

jejich jména. Respondenti nesou v této podkapitole také označení R1, R2 a R3, které se odvíjí od chronologického pořadí, v jakém byly rozhovory uskutečněny.

### ***R1 – Ema***

Respondentka číslo jedna je žena ve věku 23 let, která je studentkou pátého ročníku pedagogické fakulty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Délka její učitelské praxe v době konání rozhovoru byla 4 měsíce jakožto třídní učitelka 1. třídy. Ema působí ve škole v menším městě, které je od jejího bydliště vzdáleno 12 km, do práce tedy dojíždí. Současně má v rámci studia individuální vzdělávací plán, tudíž průměrně jednou za měsíc dojíždí na univerzitu na přednášky a semináře. Respondentka pochází z malého městečka v chráněné krajinné oblasti, kde žije se svými rodiči a mladší sestrou v rodinném domku se zahradou. Její otec je celní úředník, matka pracuje ve firmě, která se zabývá výrobou svítidel. Výzkumník se s Emou seznámil před sedmi lety při letní brigádě v místním kempu a udržují spolu přátelský vztah.

### ***R2 – Libor***

Respondent číslo dva je muž ve věku 27 let, absolvent pedagogické fakulty oboru Informační a komunikační technologie a geografie. Začínající učitel č.2 před nástupem na pedagogickou fakultu studoval kybernetiku po dobu jednoho roku. Délka jeho učitelské praxe je 1,5 roku, kterou strávil na jedné a té samé škole. Libor první rok působil jako asistent pedagoga s 0,2 úvazkem jako učitel s aprobací zeměpis a informatika. Následující rok se stal třídním učitelem v šesté třídě a také učitelem matematiky, zeměpisu, informatiky na plný úvazek. Respondent pochází z velkého krajského města, má jednoho vlastního a čtyři nevlastní sourozence. Jeho otec je bezpečnostní technik a matka působí jako personalistka. Nyní respondent bydlí s přítelkyní v menším bytě v centru města. Libor působí na středně velké škole na okraji statutárního města, kam se přestěhoval z druhé strany republiky před dvěma lety. Bydliště respondenta je od místa výkonu jeho práce vzdáleno zhruba 6 km, přičemž je možné k dopravě využít MHD. Výzkumník se s respondentem seznámil před rokem a půl ve škole, kde společně oba pracují.

### ***R3 – Jana***

Respondentka číslo tři je žena ve věku 26 let, absolventka přírodovědně-humanitní a pedagogické fakulty oboru Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, aprobace Čj a Aj. Délka její učitelské praxe je 1,5 roku, přičemž působí na své první škole. První rok vyučovala na poloviční úvazek pouze český jazyk, tento školní rok už vyučuje oba předměty své aprobace. Jana působí na větší

škole zaměřené na výuku jazyků a fotbal, která se nachází v centru statutárního města. Respondentka do zaměstnání dojíždí, jelikož je od jejího bydliště vzdáleno cca 7 km. Jana pochází z většího města, má staršího bratra a nyní bydlí s přítelem ve vlastním bytě v městské části nacházející se mezi dvěma většími městy. Její otec je IT správce, matka pracuje jako vedoucí balicího oddělení v e-shopu. Výzkumník se s Janou zná přes deset let z víceletého gymnázia, kde obě navštěvovaly stejný ročník.

Dva z respondentů (R2 a R3) působí na druhém stupni základní školy, přičemž jejich aprobace jsou radikálně odlišné, jedna respondentka nastoupila v září tohoto roku jako třídní učitelka do první třídy (R1). Dva z respondentů působí v krajském městě (R2 a R3). Všichni respondenti mají partnera, dva z nich s partnerem sdílí společnou domácnost (R2 a R3), jedna respondentka žije s rodiči (R1). U všech respondentů koresponduje doba délky praxe s délkou působení na dané škole, jedná se tedy o jejich první zaměstnání.

#### **4.7 Analýza kvalitativních dat**

Při kvalitativní analýze jde podle Hendla (2005, s. 223) o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Švaříček, Šed'ová et al. (2007, s. 207) dále upřesňují, co se zde slovem „data“ myslí – jde často o texty (přepisy rozhovorů, záznamy z pozorování, dokumenty atd.), která bývají poměrně rozsáhlá, a úkolem výzkumníka je tyto data systematicky analyzovat a interpretovat. Autoři zmiňují dva možné přístupy k těmto datům, které musí výzkumník zvážit. V našem výzkumu použijeme narativistický přístup, kdy badatel analyzuje rozhovor jako respondentovu interpretaci reality bez snahy získat domnělý pravdivý či skutečný popis reality – tento přístup tak snižuje riziko přílišné naivity, současně však poskytuje pouze omezený okruh informací. Při práci s daty z kvalitativního výzkumu je tak důležité udržovat spojení mezi tvrzením a zdrojem dat, jinými slovy mít na paměti, že výzkumník pracuje s tím, že respondent „něco tvrdí“, nikoli že to, co tvrdí, je pravdivý popis událostí či osob. Pro účely naší práce je tento přístup vhodný hned z několika důvodů. Jedním z nich je zaměření celé práce na vnímané podmínky začínajících učitelů – nejedná se o objektivní podmínky které by byly zobecnitelné, ale jedná se právě o ty podmínky, které respondenti individuálně vnímají jako relevantní v rámci jejich profesní adaptace. Naším cílem tedy není strohý popis reality, ale unikátní pojetí podmínek profesního startu toho daného začínajícího učitele.

### 4.7.1 Otevřené kódování

Za poměrně efektivní a univerzální způsob analýzy dat je považováno otevřené kódování, což je ve své podstatě část analýzy, která se „zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů, ... během níž jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných“ (Strauss, Corbinová 1999, s. 43). V našem výzkumu jsme nejdříve přepsali záznamy rozhovorů do podoby souvislého textu, které jsme později rozdělili na menší části, a ty jsme poté postupně analyzovali.

Při práci s textem se v rámci procesu otevřeného kódování, které je součástí zakotvené teorie, nejprve rozděluje text na jednotky (slova, věta, odstavec) a každé jednotce se následně přiděluje kód, který vhodným způsobem vystihuje určitý typ a odlišuje ho od ostatních (Švaříček, Šedřová et al. 2007, s. 211). Můžeme použít vlastní slova jakožto kódy, nebo jako kód určit odborný termín z literatury, nebo využít tzv. in vivo kódy, tedy slova, která použili naši respondenti. Jelikož se během výzkumu vyskytnou až stovky pojmů, je nutné je uspořádat a seskupit, aby byly přehlednější a lépe se s nimi pracovalo. Tento proces nazýváme kategorizace. Tyto kategorie se následně pojmenovávají, přičemž „jméno“ kategorie by mělo co nejvíce souviset s údaji, které zastupuje (Strauss, Corbinová 1999, s. 48). Při přidělování kódů jsme se snažili je již předem zařadit do určité prvotní kategorie tak, aby pro nás byly kódy a jejich uspořádání co nejprehlednější. Nejvíce jsme používali vlastních slov či odborných termínů, pouze menšinově jsme využívali in vivo kódů, a to sice v těch fázích kódování, kdy tento kód nejlépe vystihoval řečené, či byl respondent originální.

Společně s prvními seznamy kódů jsme začínali sestavovat kategorie a subkategorie, které jsme dále upravovali. Zde je třeba zmínit, že ne vždy byly celky jednotné, tzn. občas docházelo k jejich překrývání. Vzniklé kódy se většinou týkaly podmínek začínajících učitelů v korespondenci s cílem našeho výzkumu a naší práce, ne vždy tomu tak ale bylo. Některé kódy vytvářely nové kategorie, které však v závěru byly součástí uceleného modelu našeho výzkumu. Z původního obrovského množství kódů se postupně vygenerovalo 24 kategorií, z nichž se v rámci některých objevují jejich subkategorie. V následující tabulce nabízíme jejich přehled:

**Tabulka 7 Kategorie kódů vytvořené otevřeným kódováním**

číslo	název kategorie
1	motivace k výběru profese
2	studijní trajektorie
3	profesní příprava
4	představa o vlastním pojetí profese
5	podpora rodiny v profesi
6	podpora partnera v profesi
7	podpora širšího okolí v profesi
8	vztah s rodiči žáků
9	výběr základní školy (zaměstnání)
10	charakteristika základní školy
11	učitelský sbor
12	uvádění začínajícího učitele
13	představa o žácích a jejich chování
14	vztah žáků ke škole
15	vztah s žáky
16	motivace žáků k učení
17	autorita
18	nekázeň žáků
19	příklad dobré praxe od kolegů
20	příklad špatné praxe od kolegů
21	schopnost sebereflexe
22	sebejistota za katedrou
23	inkluze/ práce s žáky se SVP
24	finanční ohodnocení

#### 4.7.2 Analytické strategie

V předešlé kapitole jsme popsali proces otevřeného kódování a řazení těchto kódů do kategorií. Pokud výzkumník prošel tímto procesem, má před sebou velké množství dat, které sice určitým způsobem uspořádal, nicméně je nutné s nimi dále pracovat. V této podkapitole si popíšeme vybrané analytické strategie a techniky práce s kvalitativními daty – nejedná se tedy

o vyčerpávající seznam možných postupů, ale pouze o stručné nastínění základních strategií a technik.

Švaříček, Šed'ová et al. (2007, s. 223) rozumí analytické strategii jako operaci, která je rozprostřena v rámci celého výzkumného procesu, a jsou tedy paralelní s jakýmkoli kódováním – jde tedy spíše o způsob přemýšlení o datech a jejich vzájemného vztahování k sobě. Strategií, kterou jsme se rozhodli aplikovat v našem výzkumu, je konstantní komparace, jež představuje jeden ze základních metodologických postupů zakotvené teorie. Stručně řečeno jde o to, že se v průběhu kódování provádí neustálá porovnávání, hledají se podobnosti a rozdíly, a to nejdříve v rámci jednoho datové zdroje (např. jednoho rozhovoru), a poté teprve porovnávat různé zdroje různých aktérů. Tímto způsobem výzkumník dospěje k vytvoření typologie případů, ale také k rozpoznání podmínek, které vedly ke vzniku podobností či odlišností jednotlivých případů (Švaříček, Šed'ová et al. 2007, s. 224).

#### **4.7.3 Analytické techniky**

Na rozdíl od analytických strategií, které výzkumník provádí po celou dobu práce s daty, analytické techniky nastupují po ukončení procesu otevřeného kódování a jejich cílem je strukturovat tato hrubá data a načrtnout příběh (narativní zachycení získaných nálezů), na jehož základě bude později stát výzkumná zpráva. Aby toho byl výzkumník schopen, musí prokázat zdatnost v nalézání spojitostí mezi kategoriemi a definovat základní proměnné (Švaříček, Šed'ová et al. 2007, s. 226).

Technika vyložení karet spočívá jednoduše v systematickém seřazení kategorií vzniklých otevřeným kódováním. Tyto kategorie jsou uspořádány do obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání se sestaví text tak, aby převyprávěl obsah těchto kategorií. Není nutné, aby se ve výsledné lince objevily všechny kategorie, jde spíše o to, aby výzkumník zahrnul do „vyložení“ především ty kategorie, které se vztahují k výzkumné otázce, popř. ty, které mezi sebou mají nějakou signifikantní spojitost (Švaříček, Šed'ová et al. 2007, s. 226). Pro námi definovaný výzkumný problém je technika vyložení karet optimální, jelikož nám poskytne možnost podat strukturovaný přehled výstupů, s nimiž můžeme dále pracovat a porovnávat je.

#### **4.7.4 Profesiografie začínajících učitelů**

Pro přesnější a validnější výsledky výzkumu, které by vypovídaly o podmínkách začínajících učitelů, jsme použili také metodu profesiografie, konkrétněji metodu autosnímkování pracovního dne, při které pracovník zaznamenává vlastní činnost. Tato metoda



umožňuje identifikovat dílčí pracovní činnosti, jejich frekvenci a délku trvání těchto činností. Metoda se nejčastěji používá tak, že do předem připravených formulářů (denních, popř. týdenních záznamů) se postupně zaznamenávají jednotlivé činnosti, které respondent provádí, společně s délkou jejich trvání (Kurelová 1996). Pro účely našeho šetření jsme sestavili jednoduchý „Týdenní formulář profesních činností začínajícího učitele“ (viz příloha II.), do něž jsme zahrnuli kategorie činností, které korespondují s činnostmi učitelů v teoretické části práce. Požádali jsme začínající učitele, aby v rámci nějakého „typického“ týdne (čili týden, v němž nejsou plánovány školní akce, nekonají se soutěže či nejsou prázdniny atd.) zaznamenávali své profesní činnosti spolu s dobou jejich trvání. Respondenti měli možnost do poznámek pod tabulkou zaznamenat i činnosti, které prováděli doma (např. pozdě večer), či o víkendu. Posléze jsme spočítaly celkovou týdenní pracovní dobu jednotlivých respondentů a vypočetli procentuální zastoupení jednotlivých profesních činností.

## 5. Výsledky šetření

V této podkapitole podrobněji popíšeme a analyzujeme výsledky provedeného šetření, tedy jednotlivé kategorie kódů, přičemž naším cílem nebude vyčerpávající popis celé šíře a hloubky jednotlivých kategorií, ale budeme se snažit představit mantinely jednotlivých kategorií čili referovat o extrémech, ale také podobnostech a zásadních rozdílech v rámci jedné kategorie. U těch kategorií, kde to budeme považovat za žádoucí, provedeme porovnání s teoretickými východisky, abychom reflektovali výsledky našeho výzkumu s výsledky dříve provedených studií a šetření.

### 5.1 Motivace k výběru profese

Motivy (ať už vnitřní či vnější), které vedly začínající učitele k výběru studijního oboru, potažmo k výběru učitelství, nejsou vždy zcela jasně definovatelné. Jedná se zpravidla o soubor navzájem se ovlivňujících faktorů. Téměř každý učitel novic však dokáže definovat alespoň jeden z těchto motivů, které hrály zásadní roli při výběru jeho/její budoucí profese.

Jeden z těchto motivů pramení z předávání určitých vzorů v rámci rodinného kruhu, které mladé absolventy středních škol inspirují k výběru jejich budoucího povolání, což respondentka Ema (R1) potvrzuje slovy „...já jsem vlastně už odmalinka nějak chtěla, nevím, kde se to ve mně vzalo, možná že moje prababička byla učitelka...ale vím že takový vzor jsem měla i v ní...“. Kromě rodinného příslušníka, který v minulosti učitelství vykonával, mohou hrát při výběru povolání také osobnostní předpoklady, které jsou začínajícími učiteli vnímány jako vhodné vzhledem k nárokům na učitelství. Mohou jimi být organizační dovednosti „...že jsem jako měla tendenci tak jako to vést. Že jsem mívala třeba plyšáky vyrovnaný takhle do řady a dělala jsem jim paní učitelku.“(R1) či trpělivost „...že u toho (vysvětlování) mám trpělivost a že hnedka neztratím hlavu...“ (R2). Může se však jednat i o motivaci, jež vychází z touhy učitelů vzdělávat ostatní tak, aby jejich žáci dokázali to, co jim se nepodařilo, jak potvrzuje respondent Libor (R2) „...a řekl jsem si že když já jsem to nemohl dělat na vyšší úrovni tak připravím ostatní aby oni mohli.“ V tomto případě se tedy v podstatě o jakýsi záložní plán, jehož realizace není podmíněna primární touhou stát se učitelem.

### 5.2 Studijní trajektorie

Podkapitola studijní trajektorie obsahuje výpovědi vztahující se k průběhu studia respondentů, procesům výběru střední a vysoké školy, popř. informace o dalších zásadních „křížovkách“ jejich studijní dráhy. Všichni respondenti jsou absolventi gymnázia, jak

explicitně potvrzuje respondent Libor (R2) „...já původně pocházím z gymplu...“, přičemž Ema (R1) se po ukončení základního vzdělávání rozhodovala mezi třemi variantami. Jednou z nich bylo právě gymnázium, na něž jako na jedinou z vybraných středních škol nebyla přijata, jak potvrzuje slovy „...a když mi pak přišlo rozhodnutí z gymnázia tak jsem byla asi druhá pod čarou...že jsem se nedostala. A najednou v tu chvíli jsem v sobě cítila takový jako vnitřní pocit, že vlastně na to gymnázium chci nejvíc.“ (R1) Nepřijetí cítila Ema jako určitou výzvu, jako impuls k tomu, aby byla schopna získat určitý čas předtím, než se definitivně rozhodne, jak naloží se svými studijními plány. U respondentů se lišila délka gymnaziálních studií. Jana (R3) studovala osmileté gymnázium, Ema (R1) navštěvovala čtyřleté gymnázium, a Libor (R2) si zvolil čtyřleté jazykové gymnázium, jak ilustruje slovy „takže já jsem sice uměl rusky, německy a anglicky, ale informatiku, fyziku a chemii a podobné předměty nám zrušili už ve druháku.“ Hodnocení teoretického základu v rámci přípravy na gymnáziu je v této výpovědi označeno jako nedostatečné, vzhledem ke zcela odlišnému zaměření pozdějších studií respondenta.

### 5.3 Profesní příprava

Vzhledem k profesní přípravě začínajících učitelů je podstatné zdůraznit kromě motivů k výběru studijního oboru a studijní trajektorie také vnímané kvality profesní přípravy respondentů, tedy silné a slabé stránky studia na pedagogické fakultě, a to v souvislosti s jejich současnou profesní situací. Začínající učitelé se v rámci našeho výzkumu shodují na dostatečných teoretických znalostech a vědomostech, jimiž je pedagogická fakulta při jejich profesní přípravě vybavila, nedostatky ale vnímají především v praktických dovednostech. Tyto signifikantní nedostatky pocítili mladí absolventi především při nástupu do praxe, což ilustruje Jana (R3) slovy „...až v té škole jsem poznala kolik toho neumím, zvláště co se týče takových těch běžných záležitostí toho chodu té školy, administrativa a tak podobně...“ (R3). Respondentka Jana zdůrazňovala vnímané nedostatky primárně v přípravě na administrativní úkony spojené s učitelskou profesí. Vyjadřovány byly také návrhy eventuálních změn, které by naši respondenti vzhledem ke své profesní přípravě vnímali jako žádoucí. Jeden takový návrh byl specifikován popisem „...třeba kdyby tam byly nějaký semináře s těmi častými problémy (administrativními), a jak se to řeší, aspoň třeba ukázkově nebo rámcově, tak by to bylo dobrý.“ (R3) Zcela odlišné řešení vnímané absence praktických dovedností v profesním studiu navrhoval respondent Libor, a sice: „...dokonce mě napadla myšlenka toho, že by se místo praxe v magisterském studiu jednoho měsíce mohl udělat jeden rok asistent pedagoga...“ (R2).

## 5.4 Podpora rodiny a partnera

Tato podkapitola zahrnuje široké spektrum projevů rodiny a partnera vzhledem k respondentům, a to s akcentem na období jejich profesního startu. Prolíná se zde i období výběru studijního oboru, podpora v období studia, ale také obavy rodičů o budoucnost svých potomků. Také zde prezentujeme výpovědi vyjadřující nejen pohled partnerů respondentů na profesi jejich „polovičky“, ale také jejich vzájemné sdílení a vnímaný vliv tohoto sdílení na psychiku začínajícího učitele.

Respondenti uvádějí, že jejich rodiči byly formulovány některé mylné domněnky o náročnosti učitelství a budoucím platovém ohodnocení učitelů, jak dokládá respondent Libor slovy „...a já jsem oznámil že teda bych šel na tu učitelkou profesi a začaly takový ty řeči, že bude málo peněz, že kdo neumí tak ten učí...“ (R2). Kromě těchto domněnek se ve výpovědích vyskytovaly i pochybnosti rodinných příslušníků o osobnostních předpokladech pro výkon učitelství, jako v případě respondentky Jany (R3), kdy její strýc pochyboval „...jestli se na to vůbec hodím“. Bylo zajímavé, že v rodinné diskuzi o budoucí profesi vnímali začínající učitelé větší podporu od prarodičů: „...babičky, dědečkové byli spokojeni...byli rádi že jdu studovat vysokou školu.“ (R3) Respondent Libor tuto podporu blíže specifikuje „... spíš ta morální podpora přicházela od prarodičů“. Již méně byla tato podpora vnímána ze strany rodičů či širší rodiny.

Podpora partnera byla respondenty shodně označena jako žádoucí, nicméně její podoba a způsob vyjádření se lišil. Jana hovořila o neutrálním postoji partnera, který specifikovala slovy „...já si myslím, že je mu to úplně jedno...on nemá důvod k tomu být unešenej, že jsem učitelka.“ (R3). Respondentka zdůrazňuje, že ani dle jejího mínění nemá partner důvod na ní být hrdý, jelikož si nemyslí, že by její profese byla nějaký způsobem výjimečná. Kromě nezájmu partnera byly také zaznamenány obavy partnera o materiální zabezpečení páru, event. budoucí rodiny, pramenící z předešlé komunikace s otcem, jenž zastává vysokou manažerskou funkci, a tudíž má o finanční situaci svého tchána odlišné představy. Tyto obavy dokladuje výrok respondenta Libora „...partnerka se toho (řečí svého otce) trochu chytla, jestli náhodou nebudeme mít problém se uživit...“.

Otevřenou formu komunikace s partnerem vnímali všichni začínající učitelé jako určitou formu psychohygieny, která jim umožňuje „trochu upustit páru...“ (R2). Vzájemné sdílení, jak ho označuje Jana slovy „...já se mu svěřuju, to já se mu z toho vždycky takhle vypovídám...“, hodnotí všichni tři respondenti jako velmi podstatné, a to nejen pro jejich vztah,

ale také pro jejich profesi. Respondentka Ema (R1) explicitně říká, že „...*přítel mnohdy bývá takovým terčem...když něco potřebuju dostat ven, potřebuju nějakým způsobem vyfiltrovat a zklidnit se...a on kolikrát třeba jen poslouchá a ani mi na to nemusí nic říkat...*“, tedy necítí potřebu partnerovi reakce na její sdělení, ale zcela jí postačuje jeho aktivní naslouchání.

## 5.5 Vztahy s rodiči žáků

Podkapitola „vztahy s rodiči žáků“ postihuje poměrně signifikantní dimenzi mezilidských vztahů, které jsou typické pro školní prostředí, a to sice vztah mezi učitelem a rodiči jeho žáků. Vztah začínajícího učitele k rodičům svých žáků je mnohvrstevnatým a provázaným souborem očekávání, sdílených hodnot, norem a lidských emocí, který bývá studenty pedagogických fakult označován za něco, čeho se ve své budoucí praxi obávají.

Tyto prvotní obavy z komunikace a spolupráce s rodiči žáků vyjadřuje respondentka Ema. „*Musím říct, že jsem měla strach ze setkání s rodiči, takový to první že se před ně postaví mladá začínající učitelka...měli jsme schůzku v červnu...a já jsem byla tak nervózní, že mě úplně tekl pot...*“ (R1) Pociťovány tedy byly i fyzické projevy trémy před první schůzkou s rodiči žáků, přičemž v rozhovoru respondentka zdůrazňovala svůj nízký věk, nezkušenost a bezdětnost jako svou nevýhodu.

Naproti původním obavám se však začínající učitelé v rámci své dosavadní praxe setkali se spolupracujícími rodiči žáků, kteří preferují upřímnou a otevřenou komunikaci a jsou si vědomi společného zájmu. Jak říká respondent Libor, „...*já mám dobré rodiče v té třídě...řekl bych, že 97 procent rodičů spolupracuje a v podstatě „táhneme za jedno lano.“*“ (R2). Podpora ze strany rodičů žáků hraje podstatnou roli i při výkonu profese zkušeného učitele, v adaptačním období je nicméně učiteli novici vnímána jako zvlášť žádoucí.

Ačkoliv ve většině případů by se spolupráce s rodiči žáků dala označit za fungující, začínající učitelé se setkali i s jednáním rodičů, které bychom mohli označit za dominantní a situaci vzniklou interakcí tohoto rodiče s učitelem v daném kontextu za konfliktní. Respondentka Jana tuto situaci popisuje slovy „...*měla jsem konflikt s jednou maminkou...poprvé co za mnou přišla...tak mi dala najevo, že je starší a vyšší a dívala se na mě úplně svrchu...pak začala kritizovat...a já v takových situacích nevím, co říct*“ (R3) Rodič zdůrazňoval jak svou fyzickou převahu nad respondentkou, tak její pedagogickou nezkušenost, kterou využil ke kritice jejích postupů ve vyučování.

## 5.6 Charakteristika základní školy

Charakteristika základní školy se váže ke konkrétní instituci, v níž začínající učitelé působí. Vypovídá o specifikách daných škol, které do určité míry předurčují podmínky práce začínajících učitelů, kteří se na té dané škole rozhodli profesně adaptovat. Příkladem takových specifik je např. poloha a velikost školy, její zaměření, klima školy, materiální vybavení, vnímané pozitivní nebo naopak negativní stránky školy, ale také způsob vedení dané školy.

Prostředí školy, v němž se učitel novic cítí příjemně a bezpečně, bývá nejen motivem pro výběr budoucího pracoviště, ale především přispívá, společně s podpurným vedením školy, k úspěšné profesní adaptaci absolventů a tzv. well-being učitelů. Respondentka Ema uvádí, jak se cítí v budově základní školy, ve které působí: „...*se mi doopravdy líbí to prostředí jako takový, je to tam nový, světlý, barevný, takový jako přátelský. Když tam člověk vejde tak cítí, že tam může být v klidu, je to tam takový pohodový...*“ (R1).

Klima školy spoluutváří také vedení, které v očích začínajících učitelů „...*vytváří příjemné prostředí pro tu učitelku i pro ty děti...*“ (R1), je vstřícné, otevřené inovacím a novým nápadům, „*snází se, aby ta spravedlnost nějakým způsobem fungovala*“ (R2). Jinými slovy začínající učitelé v rámci našeho šetření oceňují, že vedení školy je nakloněné moderním postupům, realizaci inovativních návrhů, ale také to, že je ke svým zaměstnancům vstřícné a spravedlivé.

V kontrastu se způsoby jednání, které je učiteli novici na vedení školy oceňováno, se objevily i výpovědi respondentů svědčící o interakci s řediteli škol, které bychom mohli označit za konfliktní. Vedení školy zvolilo postup archivace záznamů o práci pedagogů a jejich prohrěšcích, kdy „...*on má prý sešit, do kterého si zapisuje, co děláš blbě, ale on ti to neřekne...dokud se to nenakupí, ty za ním nepřiđeš že něco potřebuješ, a v tu chvíli on to jako vytáhne proti tobě.*“ (R3). Respondentka Jana zdůrazňuje, že ředitel velmi podporuje kolektivní aktivity pedagogického sboru a jeho vzájemné stmelování, současně však individuálně hodnotí práci svých zaměstnanců bez poskytnutí zpětné vazby, čímž učitele vystavuje krajně nepříjemným konfrontačním situacím.

## 5.7 Učitelský sbor

V rámci této podkapitoly se budeme věnovat složení pedagogického sboru na daných školách, kde respondenti působí, vztahy mezi učiteli, soudržnost sboru, míru a podobu vzájemné spolupráce ve sboru, ale také konflikty či neshody s kolegy. Podobně jako vedení

školy je učitelský sbor jedním z personálních aspektů učitelské práce, které ji velmi významně ovlivňují, a tudíž mají signifikantní význam především pro učitele na počátku jejich profesní dráhy.

Vztahy v pedagogickém sboru jsou všemi respondenty shodně vnímány tak, „...že to funguje, že tam nejsou mezi námi rozepře, že fakt můžeš kohokoliv o cokoliv požádat...“ (R3), tedy jako přátelské, pomáhající a podporující, přičemž začínající učitelé akcentují pozitivní vliv pocitu sounáležitosti na zvládání období prvních měsíců v profesi, ať už s ohledem na kolegiální rady, sdílené materiály či pouhou pomoc při běžné agendě či v každodenních situacích, jak dokládá výpověď respondenta Libora „...ti kolegové jsou fajn, snaží se pomoci, když člověk potřeboval tak se dozvěděl, dostal radu...“ (R2).

Za problematické byly v rámci spolupráce v pedagogickém sboru respondenty označeny vztahy se staršími kolegyněmi, „...které mají kousek do důchodu, a já teď najednou jsem tady mladá a chtěla bych třeba jet...na výlet na noc...tomuhle nejsou moc otevřené...“ (R1). Respondentem Liborem byla negativně vnímána genderová nevyváženost pedagogického sboru ve škole, na které působí, „...protože nás chlapů je tady málo, v podstatě nás chlapů je tu pět a zbytek jsou baby“. Libor dodává, že z jeho pohledu by bylo vhodnější větší zastoupení mužů-učitelů.

Prvotní projevy antipatie skupiny kolegů a neochoty přijmout nového kolegu do kolektivu se v rámci našeho šetření objevily u jednoho z respondentů. Libor tyto projevy explicitně popisuje tak, že „...chvilku to skřípalo, až jsem si říkal, že mě ti lidé museli mít fakt plný zuby, protože mi to dávali dost najevo...“ (R2). Začínající učitel tyto projevy zášťe připisoval svému zvláštnímu smyslu pro humor či specifickému charakteru, který jeho kolegové nejspíš nebyli schopni na začátku jeho působení na škole akceptovat.

## 5.8 Uvádění začínajícího učitele

Proces uvádění začínajícího učitele považujeme s ohledem na formulaci našeho výzkumného problému za jednu ze stěžejních podkapitol, jelikož se v ní vyskytují výpovědi vážící se k průběhu a způsobu uvádění konkrétního začínajícího učitele, podporu jeho uvádějího učitele a také problémům, s nimiž se začínající učitel v průběhu uvádění setkal.

Dvě začínající učitelky se shodli na pasivním přístupu uvádějího učitelek, který byl respondentkou Janou specifikován slovy „...když jsem něco chtěla tak jsem se na všechno musela zeptat, že nebyla taková, že by řekla hele ted' dělám tohle, pojd' se podívat...“ (R3) Ema

tento vztah a proces uvádění dokonce popisuje jako nefunkční a nepodporující: *...tak mi přijde že to tam prostě nefunguje...ta podpora z její strany tam v podstatě není.*“ (R1) Zajímavým faktem také je, že shodně Ema i Jana potvrdily, že jedna uvádějící učitelka byla stanovena dvěma začínajícím učitelkám (tedy jim, a ještě jedné osobě). Současně s označením procesu uvádění jako nefunkčního bylo oběma učitelkami také potvrzeno, že v minulosti nedocházelo a v současnosti ani nedochází k žádným vzájemným hospitacím, a to „ani jednou“ (R1).

V kontrastu s předchozím odstavcem uvádíme výpověď respondenta Libora, jehož vztah s uvádějící učitelkou byl do jisté míry ovlivněn jeho původní pozicí, kterou ve škole zastával (asistent pedagoga), nicméně je stále validní vzhledem k její roli v jeho profesním startu. Spolupráce je popisována jako bezchybná, slovy respondenta měla uvádějící učitelka *...vždycky odpověď na všechno...ty věci, co já jsem po ní potřeboval, byly takřka perfektní.*“ (R2). Libor se vyjádřil o jejich spolupráci jako o vzájemné, téměř „mateřské“ - *...skoro jak máma dá se říct...*(R2). Vzájemné hospitace probíhaly na pravidelné bázi, stejně tak jako předávání materiálů, zkušeností a rad.

## 5.9 Vztahy s žáky

Podkapitola vztahy s žáky je v úzké korelaci s kázní žáků a autoritou učitele, o nichž budeme hovořit později. Vypovídá o tzv. „pomáhající“ rovině učitelského povolání, tedy o podobě mezilidského vztahu a interakce mezi učitelem a jeho žáky, který je dán velmi širokou škálou faktorů, a významně ovlivňuje učitelovu práci, především pak práci začínajícího učitele. Tento vztah je také součástí klimatu školní třídy jako celku.

Respondenti ve svých výpovědích hovoří o přátelském vztahu se svými žáky a také vyzdvihují reciprocitu tohoto vztahu, která je pro ně v rámci interakce ve třídě zásadní – *...cítím tu zpětnou vazbu od těch dětí, že jim je se mnou taky dobře...*“ (R1). Respondent Libor má pozitivní vztah s rodiči žáků, kteří mu sami řekli, že „...žáci mě mají rádi“ (R2), nicméně také dodává, že v jeho pojetí jde především o spravedlivý přístup k žákům, nikoli o „kamarádský“ vztah.

Nastavení společných pravidel a vytyčení hranic považují shodně všichni začínající učitelé v rámci našeho výzkumu za zásadní strategii, která je při budování vztahů s žáky klíčová. Jejich strategie při dodržování těchto pravidel se však liší. Respondentka Ema ve svém přístupu k žákům zvolila demokratický styl, v němž stanovila společně s dětmi pravidla a domluvila se s nimi na jejich dodržování „...a ve chvíli kdy dojde k jejich porušování...tak se vždycky nad tím zastavíme...a společně hledáme nějaký řešení“ (R1). Respondent Libor zvolil



poněkud přísnější, méně demokratickou strategii, která ale jasně vytyčuje mantinely, v nichž se vztah učitel-žák v tomto konkrétním případě odehrává: „...žáci ví, že odsud posud, ...když se něco nesmí, že se to nedělá, protože pan učitel je potom naštvanej...“ (R2).

## 5.10 Nekázeň žáků

Tato podkapitola má úzkou návaznost na předchozí odstavce pojednávající o vztazích s žáky a obsahuje jak popis běžných projevů nekázně žáků a diskuzi nad jejich možnými příčinami, tak i způsoby řešení situací, kdy se začínající učitel setkává s neukázněným chováním žáků.

Z výpovědí respondentů je zřejmá poměrně široká škála způsobů chování žáků, které začínající učitelé považují za neukázněné. Respondentka Ema se ve své praxi setkává s agresivním chováním žáka vůči ostatním spolužákům, které se projevuje tak, že „...neustále chodí, někoho žd'uchá, kope a podobně...“ (R1), a také se potýká s tím, že „...věčně chodí pozdě o pár minut...“ (R1). Respondentka Jana hovoří o žákyni, která „...nedokáže ten vztek úplně ovládnout...“ (R3), a tyto její projevy vůči spolužákům či učitelům spočívají nejen ve slovních útocích, ale také v prudké manipulaci s věcmi nacházejícími se v její blízkosti, kdy přesněji řečeno „...něčím flákne...“ (R3). Za mírnější projevy nekázně bychom mohli označit vyrušování v hodině a nedostatečnou pozornost žáků, tedy *když si povídaj a evidentně mě nevnímaj...“ (R3).*

Začínající učitelé označují nefunkční a nepodnětné rodinné zázemí za jednu z příčin projevů nekázně u svých žáků. Respondentka Ema popisuje, že žák, který se ve škole projevuje temperamentně a neukázněně „...nemá žádný rodinný vzor...pochází ze sociálně slabé rodiny, rodiče moc nefungují a takže nedbají na to, aby chodil pravidelně do školy...“ (R1). Také Jana uvádí jako důvod agresivního chování jedné ze svých žaček „...blbý zázemí...“ (R3).

Při řešení kázeňských přestupků upřednostňují začínající učitelé citlivou a klidnou komunikaci s žákem, kterou respondentka Ema popisuje slovy „...no tak mu to vysvětluješ, že takhle to nejde...“ (R1). Učitelka Jana specifikuje způsob, jakým na žákyni hovoří „...takže já vyloženě na ní tak mírně...“ (R3). Obě respondentky tak volí citlivé jednání s žákem, s akcentem na důslednost řešení dané situace, tak „...aby věděla, že to neignoruju, že si toho všímám...“ (R3). Začínající učitelé také kromě citlivého přístupu využívají konzultace se zkušenějšími kolegy a řídí se při dalším jednání s žákem jejich radami. Respondent Libor se v rámci řešení nekázně žáka a jeho agresivního chování obrátil na svou uvádějící učitelku, tedy „...odběhl jsem se poptat, jak by to řešil někdo jiný...“ (R2), konfrontoval svůj zamýšlený

postup s tím, který navrhovala zkušenější kolegyně, což potvrzuje slovy „...řekl jsem svůj vlastní názor...ten nebyl úplně zlý, ale byl doplněný o nějaký fištrónský rady, které samozřejmě zapůsobily líp, protože ty učitelky ví, co dělají.“ (R2), a řídil se při další interakci s žákem jejími radami.

## 5.11 Inkluze

Tato podkapitola obsahuje témata, která souvisejí se žáky se SVP a jejich vzděláváním v běžné třídě. Snažili jsme se postihnout pohled respondentů na inkluzivní tendence vzdělávání a jejich osobní zkušenosti s žáky se SVP.

Začínající učitelé projeví určitou formu nesouhlasu s pojetím inkluzivního vzdělávání v ČR. Respondentka Ema je toho názoru, že „...by to mohlo fungovat, ale za jiných podmínek, než tady naše český školství má...“ (R1). Respondent Libor si myslí, že „...inkluzie není úplně špatný nápad, který ale není dotažený do konce...“ (R2). Jedná se tedy o koncept, který je správně nastavený, ale podle našich respondentů pro něj nejsou nastaveny vyhovující podmínky a chybí mu komplexní řešení.

Všichni respondenti mají osobní zkušenost s žáky se SVP, a to v různých formách a podobách. Respondentka Ema explicitně popisuje výbušné chování žáka, s nímž se setkala na praxi, a s nímž si nevěděla při vyučování rady. Jak sama popisuje, „...já jsem zažila v jedné škole...kluka co měl Aspergerův syndrom a zároveň měl ADHD...takže velice impulzivní kluk...nadprůměrně chytřej...a vůbec jsi na něm nepoznala, kdy najednou to přijde...“ (R1). Respondent Libor uvádí, že jako třídní má ve své třídě žáky s PLPP i IVP, se kterými kontinuálně pracuje.

Výpovědi, které se v rámci dvou rozhovorů vyskytly, se vztahovaly k vnímání dítě se SVP jako jedince, který není „vzorem“ pro ostatní žáky. Respondenti se shodují na tom, že vnímají dítě se SVP spíše jako „narušitele“ běžného vyučování, jako někoho, kdo vzdělávací proces zpomaluje, a to na úkor ostatních žáků ve třídě. Učitelka Ema toto tvrzení rozvádí slovy „...myslím, že není úplně dobrý vzor mít takovýhle hodně problémový dítě ve třídě, co pak ti ostatní...strávíš každou hodinu dobu tím, že u něj jsi, že ho nějakým způsobem usměrňuješ...to je pak na jejich (ostatních dětí) úkor...“ (R1). Začínající učitel Libor míní, že žák se SVP „...ohrožuje vzdělávání těch, kteří se chtějí vzdělávat...to strašně nabourá ten výukový proces...“ (R2).

## 5.12 Finanční ohodnocení

V této podkapitole se objevují výpovědi respondentů vyjadřující jejich spokojenost s finanční odměnou za jejich profesi, ale také představu adekvátního ohodnocení, či obavu o materiální zabezpečení budoucích potomků a vědomí nutnosti právě z těchto důvodů změnit profesi.

Začínající učitelé shodně vyjadřují určitou nespokojenost s výší své mzdy, a to v souvislosti s množstvím povinností a pracovních činností, které učitel běžně vykonává a jimiž je pověřován, jak ilustruje respondent Libor slovy „...ono se to potom nakupí a to finanční ohodnocení tomu potom tolik neodpovídá, že ten učitel se může skoro přetrhnout...“ (R2). Učitelka Jana uvádí příklad projevů nespokojenosti, které dává najevo svému partnerovi při běžné komunikaci, kdy říká, že „...si stěžuju, že by to mohlo být líp platově ohodnocený...“ (R3). Respondent Libor vyjadřuje svou výpovědí „...učitel pokud by jenom učil...a nezajímal se o tu byrokratickou stránku...kdyby se k tomu přičetlo nějakých 15 procent...ale to co teď učitel dělá...tak by nebylo určitě od věci ten plat tak o 25 procent zvednout...“ (R2) naději, že dojde k navýšení finančního ohodnocení práce učitelů tak, aby více odpovídalo jeho profesním aktivitám a celkové náročnosti profese. Respondentka Jana hodnotí finanční odměnu za svou práci jako nedostačující, a především v kontextu jejích životních přání a zabezpečení potomků za zcela neadekvátní - „...na jednu stranu si říkám, že pokud chci mít dům a chci, aby moje děti si mohli dovolit zájezd do Anglie se školou a takovýhle věci tak by nebylo od věci uvažovat časem nad jiným povoláním“ (R3).

## 5.13 Rozsah pracovního času respondentů

V metodologické části (viz kapitola 4.7.4) jsme se vyjadřovali profesiografii učitelů. Považovali jsme v rámci našeho výzkumného problému za žádoucí zjistit časovou zátěž respondentů tak, abychom mohli později adekvátně posoudit jejich podmínky. Každého respondenta jsme požádali, aby týden zaznamenávali činnosti, které ve své profesi vykonávají, nebo které se na výkon profese nějakým způsobem vážou, a aby uvedli dobu trvání, po jakou se dané aktivitě věnovali. Údaje jsme pro přehlednost sjednotili do jedné tabulky, přičemž je nutno podotknout, že u některých respondentů se daná činnost nemusí vyskytovat vůbec, k čemuž se posléze vyjádříme.

**Tabulka 8 Rozsah pracovního času respondentů (v rámci jednoho týdne)**

typ činnosti	množství času (v hodinách)		
	Ema	Libor	Jana
přípravy na vyučování	3, 75	13, 5	10, 25
opravování žákovských prací	2, 75	2, 25	3
přímá výuka	15, 75	16, 5	16, 5
administrativa (zápis do třídnice, korespondence s rodiči...)	3	5	2,5
doučování/ vedení kroužku	1, 5		2, 25
dohledy		1, 25	1
<b>celkem</b>	<b>26, 75</b>	<b>38,5</b>	<b>35, 5</b>

Poznámka: Respondentka jedna je třídní učitelkou první třídy, tudíž dohledy vykonává ve své třídě v podstatě každou přestávku, a k tomu pravidelně třikrát v týdnu vždy ráno doučuje vybrané žáky čtení. Respondentka tři vede dvakrát týdně kroužek. Respondent dva nevede žádné kroužky ani doučování.

V porovnání s výsledky šetření Talis 2018 (Boudová et al. 2019, s. 44) uvedenými v teoretické části shodně zabírá respondentům největší část jejich pracovního času přímá výuka, a to v rozmezí 42, 9 % (R2) až 58, 9 % (R1) pracovního času týdně. Druhou časově nejnáročnější profesní aktivitou jsou jednoznačně přípravy, zabírající od 14 % (R1) do 35 % (R2) pracovního času týdně, přičemž šetření Talis uvádí průměrnou hodnotu 18, 96 %, což je o něco méně nežli v našem výzkumu. Administrativní činnost se jeví jako třetí nejnáročnější činnost, s podílem od 7 % (R3) do 12, 9 % (R2), což je opět v porovnání s šetřením Talis (7, 53 %) v průměru zhruba o tři procenta více. Opravování žákovských prací se ukázalo jako časově nejméně náročné z uvedených profesních činností, přičemž zde je třeba přihlídnout k tomu, že časová dotace této aktivity se mění v závislosti na fázi školního roku, nicméně v běžném týdnu činí u respondentů podíl v rozmezí od 5, 8 % (R2) do 10, 3 % (R1). Šetření Talis uvádí průměrný podíl času stráveného známkováním a opravami 10, 91, což je při srovnání s naším výzkumem hodnota o něco málo vyšší. Dohledy činí zhruba 3 % celkového týdenního času učitelů.

## 6. Diskuze

V předchozích podkapitolách jsme uvedli syntetizované výsledky našeho výzkumu, přičemž jsme se zaměřili převážně na ta témata, která se nějakým způsobem vztahují k podmínkám začínajících učitelů na základních školách. V této kapitole se pokusíme výsledky výzkumu stručně shrnout, kontextualizovat je k teorii, kterou jsme uváděli v první polovině této práce, tedy navzájem zjištění porovnat, nalézt podobnosti či odlišnosti, které se mezi nimi mohou nacházet.

V rámci výpovědí v našem šetření ohledně profesní přípravy se respondenti shodují na dostatečném teoretickém základu ze studií, pocítují však významné nedostatky v praktických dovednostech. Tato zjištění korespondují se závěry výzkumů uvedených v kapitole 3.2.2, kdy začínající učitelé „výborně“ hodnotili svoji přípravu odbornou, kdežto spokojenost s přípravou na didaktické, pedagogické a praktické činnosti hodnotila pozitivně jen cca polovina dotázaných. V souvislosti s praktickými dovednostmi bychom se mohli polemizovat, do jaké míry je možno tyto dovednosti „naučit“ či „nenaučit“. Jinými slovy bychom se mohli ptát, zda jsou tyto schopnosti dány talentem, či zda je v silách a možnostech profesní přípravy je budoucím absolventům předat v rámci praxí či seminářů. Je pravděpodobné, že intenzivnější a systematictější spolupráce zkušených učitelů a učitelů noviců či studentů pedagogických fakult by mohla zaznamenat pozitivní výsledky nejen v oblasti praktických dovedností, které by si začínající učitelé mohli osvojit. „umělé“ připravování studentů (cvičný rok – zkrácený úvazek, zavázán určitou formou praxe, zkouška po roce – finanční náročnost atd)

Návrh zavedení praktických seminářů zaměřených na administrativu může být důsledkem kombinace několika faktorů, jež ovlivňují podmínky práce začínající učitelky. Domníváme se, že zde mohou hrát roli specifické nároky školy na formu a podobu administrativních úkonů, jež učitelé na dané škole vykonávají, a také např. povaha začínající učitelky. Je otázkou, zda se např. preciznost respondentky nemůže odrážet ve způsobu, jakým vnímá nadměrnou administrativní zátěž, na niž nebyla v rámci studia dle svých slov připravována. Faktem také je, že na českých školách neexistuje jednotná forma a průběh těchto úkonů, a tudíž jen velmi obtížně by fakulty připravovaly studenty na možné alternativy podob třídní knihy, postupů zápisu známek, zápisů do karet žáka atd. Domníváme se, že zde je skutečně nutné projít touto „administrativní adaptací“ v té konkrétní instituci.

Kromě administrativních seminářů se ve výpovědích našich respondentů také objevil návrh poskytnout studentům možnost strávit jeden rok ve funkci asistenta pedagoga a získat tak

cenné zkušenosti bez plné pracovní zátěže. Tuto myšlenku lze v zásadě považovat za velmi konstruktivní. Je pravděpodobné, že pokud by mladý absolvent nastoupil jako začínající učitel do školy, byl zde zaměstnán např. na půl úvazek a byl zavázán určitým způsobem tento částečný úvazek doplnit aktivitami a činnostmi, které se k jeho profesi váží (např. administrativní úkony atd), jeho profesní start by nebyl vnímán natolik náročně, jako je tomu nyní.

Začínající učitelé pociťují podporu v rodině zejména ze strany prarodičů, přičemž v rámci rodinných diskuzí se ze strany rodičů objevovaly projevy přezíravých až skeptických názorů na budoucí profesi jejich potomků. Můžeme pouze diskutovat o tom, co je příčinou vzniku podobných názorů (může se jednat o domnělou nízkou prestiž učitelského povolání, benefity v podobě prázdnin, či dlouhodobé finanční podhodnocení učitelů v České republice, ale např. i vlastní vzpomínky na školní docházku a osobní zkušenosti s mnoha učiteli), jisté však je, že ve studentech učitelství tato reakce blízké rodiny může vyvolat pochybnosti o správnosti jejich volby učitelského povolání, či je může od tohoto výběru dokonce odradit.

Komunikaci s partnerem považují začínající učitelé za zásadní nejen jako prostředek psychohygieny, ale také jako podstatný aspekt společného sdílení s partnerem. Ve výpovědích se kromě otevřené komunikace objevil i neutrální postoj partnera k učitelské profesi partnerky, který na ni dle jejího mínění nemá důvod být hrdý, jelikož nevykonává profesi, která by měla být všeobecně oceňována. Nicméně je třeba si uvědomit, že učitel je nositelem určitého statusu, a že dítě si podvědomě vybírá jedince, které uznává a kteří jej inspirují. Kvalitní učitel tedy může být příkladem pro své žáky, a podněcovat v nich touhu napodobit jeho chování (Bělka 2009, s. 35). Dále také respondent Libor vypovídal o obavách partnerky týkajících se materiálního zabezpečení společné domácnosti a budoucí rodiny. Tyto obavy vycházejí z dlouhodobého finančního podhodnocení profese, jak jsme dokladovali v kapitole 3.3.1 (v roce 2019 činil nástupní plat učitele s dokončeným magisterským vzděláním 28 630 Kč). I když průběžně finanční ohodnocení učitelů stále roste, jedná se spíše o „dohánění“ deficitů z předešlých let nežli o adekvátní měsíční mzdu, která by bezpečně pokryla výdaje jedné domácnosti. V tomto kontextu tedy můžeme chápat tyto obavy za opodstatněné a adekvátní, a to především v souvislosti se současným všeobecně náročným životním stylem.

Podkapitolu věnující se vztahu začínajících učitelů s rodiči žáků považujeme v kontextu cíle práce za velmi podstatnou, a to i v návaznosti na teoretická východiska týkající se problémů začínajících učitelů v kulturní rovině (viz kapitola 3.5.3). Naši respondenti shodně referovali o svých prvotních obavách z komunikace s rodiči, čímž potvrzují zjištění v předcházejících šetřeních, v rámci nichž byly potvrzeny obavy z interakce s rodiči žáků a začínající učitelé

základních škol pocítovaly potřebu říci si o pomoc ohledně komunikace s rodiči ve 44 % případů. V konečném důsledku se tyto obavy však nepotvrdily a začínající učitelé označovali svůj vztah s rodiči žáků za vstřícný, spolupracující a fungující.

Učitelskému sboru a vnímané spolupráci s kolegy jsme se věnovali v podkapitole 5.7. Výsledky našeho výzkumu, v němž se začínající učitelé téměř shodně vyjadřovali o vzájemných vztazích s ostatními učiteli o přátelských, podporujících a nápomocných, korespondují s teoretickými východisky ohledně interaktivní roviny problémů začínajících učitelů (viz kapitola 3.5.2). V porovnání s šetřením Vítečkové (2018, s. 113) (23,2 % respondentů uvedlo, že se „často“ nebo „obvykle“ obrací na své kolegy nebo uvádějího učitele při řešení nesnází v oblasti vytvoření vztahu s kolegy a vedením školy) naši respondenti tedy potvrzují většinové procento, u něhož tohoto typu nebyly detekovány. I přes veskrze pozitivní zkušenost s učitelským sborem jsme zaznamenali problémy začínajících učitelů při konfrontaci se staršími kolegy či kolegyněmi. Konfrontace názorů mezi učiteli (to platí i pro jiné profese) různých generací nejsou ve školství ani v jiných oborech výjimečné, proto situace popisovaná respondentkou Emou nebude cizí mnoha (nejen) začínajícím učitelům. Nicméně právě učitelé novicové jsou ve škole často ti, kdo přicházejí s novými myšlenkami, a jak dokladuje Vítečková (2018, s. 92), existující kulturu školy lze změnit pouze tam, kde jsou zkušení učitelé otevření inovativním přístupům. Je však také podstatné si uvědomit, že věková vyváženost pedagogických sborů, tedy přítomnost jak mladých, inovativních učitelů, tak zkušených učitelů, kteří mají dlouholetou praxi, přispívá k optimálnímu fungování vzájemných vztahů a je také zásadní pro předávání rad a zkušeností. Nejen konfrontace mezigenerační, ale také projevy antipatie skupiny kolegů a neochoty přijmout nového kolegu do kolektivu byly v rámci výpovědí našich respondentů potvrzeny. Tyto reakce učitelského sboru můžou být pro začínajícího učitele jistě velmi nepříjemné, možná až odrazující. Vztahy na pracovišti jsou úzce provázané s klimatem a kulturou školy také se způsobem vedení dané instituce, které toto klima významně ovlivňuje.

Uvádění začínajících učitelů jsme věnovali jednu z klíčových podkapitol, v níž jsme detekovali několik nedostatků, které absolventi v rámci procesu adaptace pocítovali. Dva z respondentů se shodli na pasivním přístupu uvádějících učitelů a absenci vzájemných hospitací. Tyto nedostatky se ve své podstatě shodují s našimi teoretickými poznatky (viz kapitola 3.4.3) o nesystematickém řešení celého procesu uvádění a mentoringu učitelů, který je často přenecháván v kompetenci ředitelů jednotlivých škol, popř. dalším osobám, na které vedení tuto povinnost deleguje (především z důvodu obsáhlé agendy vedení škol). Observace hodin

zkušených kolegů je pro začínající učitele nenahraditelnou zkušeností, která pro ně může být zdrojem inspirace a v konečném důsledku jim může velmi usnadnit efektivní vedení vlastních hodin. Hospitace hodin začínajících učitelů může vést ke konstruktivní diskuzi s uvádějícím učitelem, k námětům k organizaci či plánování vyučování a mnohým dalším postřehům, které pomohou začínajícímu učiteli reflektovat jeho vlastní práci ve třídě.

Vztahy s žáky označili začínající učitelé za velmi dobré až přátelské, nicméně zdůraznili nutnost jasně vytyčených mantinelů, jichž si žáci musí být vědomi. Explicitně stanovené hranice mají totiž přímý vliv na kázeň žáků, která bývá ve výzkumech začínajícími učiteli označována jako oblast, které se obávají (viz kapitola 3.5.1). Respondenty bylo potvrzeno, že chování žáků jako jeden z faktorů, jenž by mohl významně ovlivnit podobu jejich práce, byl pro ně před nástupem do profese zdrojem obav. Během jejich adaptačního období však tyto obavy nebyly potvrzeny, tudíž v kontextu teoretických východisek (šetření Juhaňáka et al. 2018, s. 37), která vypovídají o tom, že při profesním startu začínající učitelé řeší nejčastěji (72 %) kázeňské problémy lze naše respondenty považovat za „světlou“ výjimku potvrzující menšinové procento začínajících učitelů, kteří signifikantní obtíže v této rovině ve své profesi dosud nezaznamenali.

Nicméně existují ve výpovědích výjimky, které příklady neukázněného chování žáků popisují. Začínající učitelé při detekci těchto problémů shodně označují nefunkční a nepodnětné rodinné zázemí za jednu z příčin projevů nekázně u svých žáků. Tyto faktory, jež označujeme jako sociokulturní, plynou např. ze sociálního statusu rodiny, a mohou přímo ovlivňovat to, jak na takového žáka nahlíží ostatní spolužáci (Mareš 2018, s. 564), tudíž i to, jak se daný žák ve třídě cítí a projevuje. Při následném řešení podobných situací respondenti volí citlivou a klidnou komunikaci s neukázněným žákem, která je kromě dalších možných postupů (např. použití trestu...) doporučována i odborníky. Bendl (2001, s. 222) potvrzuje, že učitelé i žáci se shodují na laskavém přístupu učitele k žákům a také na učitelské důslednosti.

V podkapitole „Inkluze“ jsme syntetizovali výpovědi začínajících učitelů o inkluzivním směřování českého školství, a respondenti shodně vyjádřili nesouhlas a jeho podobou a formou. Smyslem a cílem společného vzdělávání je poskytnout rovnocenné šance všem žákům s různými potřebami, a to kromě jiného přizpůsobením edukačního prostředí a individuálním přístupem pedagogů. Respondenti se však shodují na tom, že vnímají dítě se SVP spíše jako „narušitele“ běžného vyučování, jako někoho, kdo vzdělávací proces zpomaluje, a to na úkor ostatních žáků ve třídě. Začínající učitelé jsou v adaptačním období „zavaleni“ množstvím pracovních činností, s nimiž se teprve seznamují, a společné vzdělávání spolu s diferenciací



výuky je jedním z nich. Musíme si připustit, že v kontextu ostatních povinností může být specifická práce s inkludovanými žáky nad jejich momentální možnosti, z čehož může ve své podstatě plynout i nazírání na žáky se SVP jako na rušivý element ve třídě.

## 7. Závěr

Tato diplomová práce si kladla za cíl zjistit, jaké jsou subjektivně vnímané podmínky začínajících učitelů, tedy jaké jsou objektivní profesní determinanty optikou učitelů noviců. V teoretické části práce jsme se zabývali učiteli, náplní jejich práce, charakteristikou učitelské profese a s ní souvisejícími problémy. V klíčové kapitole jsme se věnovali začínajícímu učiteli, jeho profesní přípravě, podmínkách jejich práce a také problémům, které v období profesní adaptace mohou nastat. V praktické části jsme uvedli metodologická východiska, jimiž jsme se při realizaci výzkumu řídili, postup, jenž jsme v rámci našeho šetření zvolili, a také jsme popsali výběr a charakteristiku respondentů. V následující části textu jsme syntetizovali výsledky šetření a diskutovali je vzhledem ke kontextu teoretických východisek uvedených v první části textu.

Výzkumný problém byl definován otázkou „Jaké jsou subjektivně vnímané podmínky začínajících učitelů?“ a dle našeho mínění výsledky šetření na tuto otázku odpovídají. Zde je třeba zdůraznit několik zásadních zjištění, která naše šetření přineslo. Prvním z nich je, že začínající učitelé pozitivně hodnotí teoretickou rovinu své profesní přípravy, avšak pocítují zásadní nedostatky v rovině praktických dovedností. Učitelé novicové shodně vnímají podporu ze strany rodiny jako zásadní, avšak pocítují ji spíše ze strany prarodičů nežli rodičů. Komunikace a vzájemné sdílení s partnerem hraje klíčovou roli v procesu psychohygieny respondentů, ačkoliv v jednom případě jsme se setkali s neutrálním postojem partnera učitelky, který byl detekován spíše jako nezájem. Pedagogický sbor a kolegy ve škole popisují respondenti jako někoho, na koho se mohou obrátit o radu či o pomoc, a s kým se cítí příjemně. Ve výpovědích byly zaznamenány pouze počáteční mírné antipatie skupiny kolegů a mezigenerační konflikt týkající se podoby mimoškolních akcí. Uvádění do profese vnímaly dvě respondentky jako nefunkční a nedostatečné, především vzhledem k pasivnímu přístupu uvádějící učitelky a absenci vzájemných hospitací. Respondent Libor jej naopak definuje jako „perfektní“ a ukázkové. Vztah s rodiči žáků definovali všichni respondenti jako přátelský a spolupracující, podobně jako popisovali vztah se samotnými žáky. S projevy nekázně či agrese se začínající učitelé v našem výzkumu setkávají spíše sporadicky, zdůrazňují důležitost nastavení společných pravidel a důslednost v jejich dodržování. Pokud dojde k porušení, řeší takové situace s klidem a citlivě. Finanční ohodnocení své práce vnímají učitelé novicové jako nedostatečné a neadekvátní, především vzhledem k množství běžných pracovních činností a aktivit nad rámec každodenních povinností. Společné vzdělávání a práce s žáky se SVP je

vnímána jako zvláště obtížná, a celkový koncept inkluze v české podobě je začínajícími učiteli kritizován jako nesystematicky a nekomplexně uchopený.

Zjištění, která uvádíme v této práci, většinou korelují s výsledky předešlých šetření, tzn. potvrzují nedostatky v profesní přípravě, důsledky nesystematického pojetí uvádění začínajících učitelů, původní obavy ze spolupráce s rodiči žáků. Některá ze zjištění vycházejících z našeho výzkumu jsou však v určitém rozporu s předchozími studiemi, např. se nepotvrdilo, že by respondenti vnímali obtíže při udržení kázně či často řešili kázeňské přestupky, jak bylo dříve dokladováno Juhaňákem et al. (2018).

Je však třeba upozornit také na omezení a limity výzkumu, které se mohly do výše uvedených výsledků promítnout a do jisté míry je ovlivnit. Jelikož se jedná o kvalitativní výzkumný přístup, tak jak v procesu plánování, samotného průběhu i vyhodnocení výsledků se odráží individuální a osobitý styl výzkumníka, který výzkum provádí. Je tedy třeba si uvědomit, že pokud by výzkumník byl někdo jiný, analýza dat a jejich interpretace by se nejspíš v určitém smyslu proměnily. Také je třeba poukázat na fakt, že výzkum byl limitován výběrem respondentů, jelikož jako takový závisel především na ochotě začínajících učitelů vypovídat o svých zkušenostech. Výsledky výzkumu jsme se vzhledem k jejich povaze nesnažili zobecnit, jelikož to z principu není možné. V neposlední řadě je také nutné nazírat na výsledky šetření jako na subjektivně vnímané skutečnosti, nikoli jako na reálnou situaci, a mít tuto percepci při práci s výpověďmi respondentů na paměti.

Tato práce a výsledky provedeného výzkumu mohou posloužit jako příspěvek k diskusi o možných příčinách drop-outu u začínajících učitelů ve školství. Text má ale také potenciál k využití v oblastech týkajících se vzdělávací politiky, zejména při uvádění začínajících učitelů, systému podpory uvádějících i začínajících učitelů, ale také např. při úvahách o potenciálu dalšího vzdělávání učitelů či o jejich finančním ohodnocení. Některé konkrétnější návrhy řešení se mohou týkat efektivnější spolupráce uvádějících a začínajících učitelů jako např. identifikace potřeb, proaktivní vedení uvádění, povinné hospitace atd. Také bychom mohli uvažovat o prakticky zaměřených seminářích, které by mohly být organizovány zřizovatelem škol v rámci krajů či měst. Text také může posloužit jako zdroj inspirace při zvažování možností změn systému výběru uchazečů o pedagogické studium (např. zavedení ústního pohovoru či talentových zkoušek), pro vedení škol i další učitele, kteří jsou s absolventy na začátku profesní dráhy v přímém kontaktu, a mají tak možnost stát se součástí jejich úspěšného profesního startu.

Dle našeho mínění je učitelské povolání profesí, která od těch, kteří ji vykonávají, vyžaduje velkou míru pracovního nasazení a osobního odhodlání. Je třeba si vážit těch, kteří se pro ni rozhodli, a poskytnout jim všechnu možnou podporu a pomoc, a to především v citlivém období začátku jejich profesní kariéry.

## Seznam zdrojů

- BĚLKA, M. 2009. Učitel jako výchovný vzor. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- BENDL, S. 2001. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-80-3.
- BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S., 2015. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-08-3.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. 2000. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj. ISBN 80-85615-95-9.
- BOUDOVÁ, S., ŠŤASTNÝ, V., BASL, J. 2019. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, ISBN 978-80-88087-22-9.
- EVROPSKÁ KOMISE, *Organizace vzdělávací soustavy České republiky – 2008/09*. [online]. [vid. 15. 2. 2020]. Dostupné z: <https://msmt.cz/>
- FASNEROVÁ, M., 2009. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HANUŠOVÁ, S., PÍŠOVÁ, M., KOHOUTEK, T. et al. 2017. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8889-4.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J., SPILKOVÁ, V., ŠTECH, S., ŠVECOVÁ, J., TICHÁ, M. 1998.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- CHUDÝ, Š., NEUMEISTER, P. 2014. *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. st. ZŠ*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-250-5.
- ISBN 80-86039-72-2.
- Ježek, S. (ed.). 2003. *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o. ISBN 80-86633-13-6.

JUHAŇÁK, L., ŠMAHELOVÁ, M., TRNKOVÁ, K., ZÁLESKÁ, K. 2018. *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. Praha: NIDV.

JUHAŇÁK, L., ŠMAHELOVÁ, M., TRNKOVÁ, K., ZÁLESKÁ, K. 2019. Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*. [online]. roč. 29, č. 2, s. 149-171. [vid. 18. 3. 2020]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12383/pdf>

JURSOVÁ, J., URBÁNEK, P., VÁCHOVÁ, M. 2019. Rozmanité sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace*. [online]. roč. 29, č. 2, s. 172-202 [vid. 14. 3. 2020]. ISSN 1805-9511 Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12377>

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. 2003. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.

KURELOVÁ, M. 1998. *Učitelská profese v teorii a v praxi: aplikace profesiografické metody při výzkumu pedagogické činnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-138-X.

MAREŠ, J. 2018. Nekázeň žáků ve třídě. *Pedagogická orientace*. [online]. roč. 28, č. 4., s. 556-598. [vid. 15. 4. 2020]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11438/10223>.

MARŠÍKOVÁ, J., JELEN, V. 2019. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zjištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. [online]. [vid. 22. 10. 2019]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2019/05/msmt-hlavni-vystupy-z-mimoradneho.html>

MÍČEK, L., ZEMAN, V. 1992. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021005211. Mareš (2017, s. 27)

MICHALÍK, J. 2002. *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...* Vsetín: Základní škola Integra. ISBN 80-238-9885-X.

MORKES, F. 1994. *Postavení učitele v předmnichovském Československu*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0182-2.

OECD. 2001. *Education at a Glance 2001: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, dostupné z: <https://doi.org/10.1787/eag-2001-en>.

Organizace vzdělávací soustavy České republiky, Evropská komise 2008).

- PAULÍK, K. 2001. Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol? *Pedagogická revue*, roč. 53, č.5, s. 459-471. ISSN 1335-1982.
- PÍŠOVÁ, M. 2005. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-744-X.
- PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RYGELOVÁ, E., 2017. *Inkluze jako současný trend ve vzdělávání*. Brno: Masarykova Univerzita.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- STROUHAL, M. 2016. *Učit se být. K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3465-4.
- ŠIMONÍK, O. 1994. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠTECH, S., 1994. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*. [online], roč. 44, č. 4, s. 310-320 [vid. 22. 3. 2020]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3351&lang=cs>.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta.
- URBÁNEK, P. 1999. Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika*. [online]. roč. 49, č. 3, s. 277–288. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2471&lang=cs>
- URBÁNEK, P., 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-942-2.

URBANOVSKÁ, E. 2011. *Výchova ke zdravotní gramotnosti*. [online]. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z:[http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/1\\_vychova\\_ke\\_zdravotni\\_gramotnosti\\_cze.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/1_vychova_ke_zdravotni_gramotnosti_cze.pdf)

UZLOVÁ, I. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 9788024717340

VAŠUTOVÁ, J. 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-325-2

VAŠUTOVÁ, J., 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

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

VÍTEČKOVÁ, M., GADUŠOVÁ, Z. 2014. Teacher Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational research*. roč. 12, č. 2, s. 1131–1137. ISSN 2327-6150. Dostupné z <http://pubs.sciepub.com/education/2/12/1/index.html>

ZULJAN, M., POŽARNÍK, B., 2014, Induction and early-career support of teachers in Europe. *European journal of education* [online]. roč. 2, č. 49, p. 192–205. [vid. 7. 3. 2020]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12080/abstract>

ŽÁK, J., 1968. *Študáci a kantorí: Přírodopisná studie*. 19. vyd. Praha: Spirála.

## **Internetové zdroje**

*Advokátní deník: nástupní mzdy advokátních koncipientů a index jejich životní úrovně v ČR*. [online]. [vid. 26. 3. 2020]. Dostupné z: <https://advokatnidenik.cz/2019/11/12/nastupni-mzdy-advokatnich-koncipientu-a-index-jejich-zivotni-urovne-v-cr/>

*Český statistický úřad* [online]. [vid. 10. 1. 2020]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-zf37spb61c>

*Kurzy: platové tabulky 2019* [online]. [vid. 26. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.kurzy.cz/platy/platove-tabulky-2019/>



*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 25. 3. 2020] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>

*Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [vid. 16. 4. 2020]. Dostupné z [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)

## **Právní předpisy**

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2016, částka 10, ISSN 1211-1244.

Vyhláška č.263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2007, částka 86, ISSN 1211-1244.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004, částka 190, ISSN 1211-1244.

## **Seznam příloh**

Příloha I. Struktura rozhovoru

Příloha II. Týdenní záznam profesních činností

Příloha III. Týdenní záznam profesních činností začínající učitelky Emy (R1)

Příloha IV. Ukázka rozhovoru

# Přílohy

## Příloha I. Struktura rozhovoru

**Rozhovor bude veden v těchto pěti oblastech:**

### **A. Historie (životní příběh), profesní příprava, vztah k profesi**

- odkud respondent pochází (rodinné zázemí)
- zlomy a důležité životní okamžiky
- motivace ke studiu
- profesní příprava – průběh studia, zásadní okamžiky/zkušenosti
- od kdy chtěl/a být učitelem/učitelkou, jaké důvody ho/jí vedly k tomuto rozhodnutí
- čeho chtěl respondent dosáhnout/ jaké měl vize

**Návodné otázky:**

- Odkud pocházíte? Jakou profesi vykonávají/li vaši rodiče?
- Máte nějaké sourozence?
- Byly nějaké zásadní a důležité okamžiky ve vašem životě, které vás zasáhly či významně ovlivnily vzhledem k vašemu studiu či profesi?
- Proč jste si vybral/a studium na pedagogické fakultě? Jak na studium vzpomínáte?
- Cítili jste se v rámci studia dostatečně připraveni pro výkon své profese?
- Vidíte nějaké zásadní nedostatky v profesní přípravě budoucích učitelů?
- Od kdy jste chtěl/a být učitelem/učitelkou? Co vás vedlo k rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou?
- Čeho jste chtěl/a v učitelství dosáhnout? Jaké jste měl/a vize?

### **B. Kulturní aspekty – podpora začínajícího učitele širším zázemím**

- podpora rodiny a partnera
- podpora přátel
- vnímaná prestiž profese společností
- finanční ohodnocení
- spolupráce s rodiči žáků

**Návodné otázky:**

- Jak vnímáte přístup vaší rodiny k vašemu povolání? Jaká byla jejich reakce, když jste s výkonem profese začínal/a?
- Vytváří vám příznivé podmínky pro vaši práci?
- Mluvíte s nimi o problémech ve škole?
- Jaký postoj má k vaší profesi partner/ka?
- Jaký postoj má okruh vašich přátel k vaší profesi?
- Jaký máte vztah s rodiči vašich žáků? Vnímáte je jako spolupracující a podporující, či spíše naopak?
- Myslíte si že si obec váží vaší práce? Podporují vás v ní?

### **C. Institucionální aspekty – podmínky (nástupu do) práce vytvářené školou**

- proč respondent působí právě na této škole
- čím je škola charakteristická – plusy mínusy, jakou má vizi (směřování)
- jak respondent hodnotí materiální podmínky na dané škole
- jaké jsou vnímané profesní vztahy mezi učiteli, složení pedagogického sboru
- jak vnímal přijetí do kolektivu při nástupu do školy a podporu od kolegů
- jakou podporu poskytuje vedení školy – co hodnotí pozitivně a co negativně
- jak se vedení školy ujalo uvedení respondenta do praxe (adaptační plán)
- množství povinností začínajícího učitele
- uvádějí učitel a jeho role při uvádění

#### **Návodné otázky:**

- Proč působíte právě na této škole?
- Pokuste se školu charakterizovat – jaká je, kam směřuje apod.
- Jaká pozitiva a negativa na škole vnímáte?
- Jak hodnotíte materiální vybavení školy? Co vám vyhovuje/ vadí?
- Jaké jsou dle vašeho mínění profesní vztahy mezi učiteli?
- Do jaké míry vám byli kolegové oporou při nástupu do školy?
- Co považujete za pozitivní a co naopak za negativní na vedení školy?
- Jakou jste vnímal podporu od vedení školy na počátku své profesní dráhy? Existoval nějaký adaptační plán, o němž byste věděl/a?
- Vyučoval/a jste pouze předměty své aprobace? Byl/a jste hned od začátku třídním učitelem?
- Jak byste hodnotil roli vašeho uvádějího učitele? Bylo na vašem uvádění něco zcela pozitivního/ negativního v souvislosti s vaším uvádějícím učitelem?

### **D. Interaktivní aspekty – působení učitele ve třídě, interakce s žáky**

- představa o žácích a jejich chování v rámci profesní přípravy
- charakteristika ideálního žáka
- jaká je velikost třídy/tříd, ve kterých respondent působí
- jak respondent vnímá své vztahy s žáky
- zda se potýká s kázeňskými problémy či agresivním chováním, jaké kroky činí v rámci jejich řešení či prevenci
- jaký je zájem a motivace žáků k učení
- jak respondent vnímá vztahy mezi žáky, jak řeší případné rozpory či potyčky
- jak respondent vnímá a pracuje na vytváření autority

#### **Návodné otázky:**

- Jaké byly vaše představy o žácích a jejich chování v průběhu vaší profesní přípravy? Jak se od té doby změnilo?
- Co vám z hlediska úrovně žáků nejvíce komplikuje a brzdí vaši práci? Pokuste se charakterizovat vaši představu ideálního žáka.
- Jak velká je třída/y, v níž/nichž vyučujete? V čem vám počet (ne)vyhovuje?
- Jaké jsou podle vašeho mínění vaše vztahy se žáky? Čím je to dáno?

- Potýkáte se s kázeňskými problémy či agresivním chováním u žáků? Jak takové chování či negativní emoce u žáků řešíte?
- Jaký je vámi vnímaný zájem a motivace žáků k učení?
- Jak vnímáte vztahy mezi žáky? Jak řešíte jejich případné rozpory či potyčky?
- Jak vnímáte svou vlastní autoritu ve vztahu k žákům?
- Je vám někdo z vašich kolegů v rámci vaší interakce s žáky příkladem? Pokud ano, jaké metody či postupy jste od něj převzali? Jaké jsou naopak podle vás negativním příkladem?

#### **E. Jiné - profesní sebepojetí, sebereflexe, subjektivně vnímané obtíže profese**

- sebehodnocení/sebereflexe
- jistota vystupování
- administrativní zátěž
- inkluze

#### **Návodné otázky:**

- Myslíte si, že jste schopni sebereflexe?
- Cítíte se „za katedrou“ jisti sami sebou?
- Jak vnímáte povinnosti spojené s administrativou? Jsou pro vás zatěžující? Proč?
- Jaký je váš názor na inkluzi?
- Máte ve třídě žáka se SVP? Jak se vám s ním/nimi pracuje?

#### **Ukončovací otázky:**

Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?

Chtěl/a byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavili?

Chtěl/a byste se na něco zeptat vy?

Příloha II. Týdenní záznam profesních činností

**TÝDENNÍ ZÁZNAM PROFESNÍCH ČINNOSTÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO  
UČITELE**

PONDĚLÍ	
druh činnosti	doba trvání

ÚTERÝ	
druh činnosti	doba trvání

STŘEDA	
druh činnosti	doba trvání

ČTVRTEK	
druh činnosti	doba trvání

PÁTEK	
druh činnosti	doba trvání

Příloha III. Týdenní záznam profesních činností začínající učitelky Emy (R1)

HARMONOGRAM TÝDNE ZAČÍNAJÍCÍ UČITELKY		
<b>PO</b>	6:15 – 7:00	<b>Příprava na vyučování</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matematika:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nové prostředí v Hejného matematice: tvorba autobusových zastávek</li> <li>- Kopírování krátké písemné práce z matematiky</li> </ul> </li> <li>- Český jazyk                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozstříhání jednoduchých vět</li> </ul> </li> </ul>
	7:00 – 7:30	<b>Doučování čtení</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- určeno pro 3 děti, které jsou slabší ve čtení</li> </ul>
	8:00 – 11:40	<b>Přímá výuka: M, ČJ, M, ČJ</b>
	12:00 – 12:30	<b>Zápis do třídnice:</b> odepisování rodičům na e-maily, omlouvání žáků
	12:30 – 13:30	<b>Opravování sešitů</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Písanky, testík z matematiky</li> <li>- Zápis známek do elektronického systému Edookit</li> </ul>
	13:30 – 14:00	<b>Hrubá příprava na další den</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozvržení hodiny, zvolení aktivit</li> </ul>
<b>ÚT</b>	6:15 – 6:45	<b>Příprava na vyučování</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Český jazyk                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- tabule: pět slov, nové písmeno, obrázky</li> <li>- kartičky se slovy rozmístit po třídě</li> </ul> </li> </ul>
	7:00 – 7:30	<b>Vyplnění žádanek na učebnice pro 2. ročník</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- konzultace s kolegyněmi</li> <li>- předběžná kalkulace</li> </ul>
	8:00 – 12:50	<b>Přímá výuka: TV, TV, ČJ, PRV, AJ</b>
	13:00 – 15:00	<b>Suplování v družině</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vyrábění, procházka, volná hra</li> </ul>
	18:00 – 18:30	<b>Opravování sešitů</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- písanky</li> </ul>
	18:30 – 19:00	<b>Hrubá příprava na vyučování</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cíl, pomůcky, aktivity</li> <li>- řetězové příklady: tisk, laminování, stříhání</li> </ul>



<b>ST</b>	6:15 – 7:00	<b>Zápis do třídní knihy z předchozího dne</b> - odepisování na e-maily - příprava úkolů pro nemocné děti
	7:00 – 7:30 7:30 – 7:45	<b>Doučování čtení</b> <b>Konzultace s rodiči</b> - matka nově příchozí žákyně - prospěch, doučování
	8:00 – 11:40	<b>Přímá výuka: ČJ, M, ČJ, HV</b>
	12:00 – 15:30	<b>Suplování v družině</b> - vycházka, pracovní činnosti
	20:30 – 21:15	<b>Zápis do třídní knihy, odpovídání na emaily</b> <b>Opravování sešitů: opis slov</b>
<b>ČT</b>	6:15 – 6:45	<b>Příprava na vyučování</b> - matematické úlohy na tabuli - stříhání kartiček se zvířaty
	7:00 – 7:30	<b>Doučování čtení</b>
	8:00 – 11:40	<b>Přímá výuka: ČJ, M, ČJ, PRV</b>
	12:15 – 12:40	<b>Zápis do třídní knihy</b> - zápis známek do informačního systému Edookit
	13:00 – 14:30	<b>Opravování sešitů + příprava na výuku</b> - příklady z matematiky - organizace hodin a učiva na další den
<b>PÁ</b>	6:15 – 6:45	<b>Příprava na vyučování</b> - příprava prezentace na VV
	7:00 – 7:40	<b>Pravidelná ranní porada</b>
	8:00 – 11:40	<b>Přímá výuka: M, ČJ, VV, PČ</b>
	12:15 – 12:45	<b>Zápis do třídní knihy</b> - odepisování na e-maily rodičů - příprava úkolů pro nemocné děti - zápis známek do Edookitu
	13:00 – 13:30	<b>Opravování sešitů</b> - písanky
	13:45 – 14:15	<b>Obměňování nástěnek na chodbě</b>

## Příloha IV. Ukázka rozhovoru

*Ty jsi už trošku na to narazila, jak tě Vaši podporovali při výběru toho tvého studia a budoucího povolání, a jaký na to mají pohled teď? Na tvoje povolání?*

Já si myslím že jsou rádi, že vidí že chodím domů spokojená, že mě to baví, že jsem toho jako pořád plná, samozřejmě že vidí velké plus v tom že ano, jsou ty prázdniny a takhle, že přeci jenom ta ženská, když je učitelka tak je to úplně perfektní, když má pak vlastní děti, tak je může zabezpečit i co se týče toho časového hlediska, což jsou velký výhody, a to taky ti moji rodiče vidí, takže jo, já si myslím že mi fandí, že jsou rádi že chodím spokojená.

*Takže máš pocit, že ti pomáhají vytvořit ty podmínky který jako jsou potřeba pro výkon té tvé práce?*

Určitě ano.

*A co přítel, jak on se na to dívá?*

Jo, taky je rád, bych řekla.

*A probíráte doma občas záležitosti ze školy, nebo problémy, se kterými se tam potýkáš?*

Jo, zrovna jsem právě chtěla říct, že on mnohdy bývá takovým terčem (smích) když něco potřebuju řešit ve škole, mám toho plnou hlavu, a potřebuju to nějak dostat ven, potřebuju nějakým způsobem to vyfiltrovat a zklidnit se. Že opravdu já třeba řeknu „hele dneska bylo v práci tohle, to byla taková hrůza...“ a on kolikrát třeba jen poslouchá, a ani mi na to nemusí nic říkat, ale mě jako pomůže to že to ze sebe dostanu, ale je pravda že on mě kolikrát uklidňuje a utěšuje a pomáhá mi najít nějaké rozumné řešení.

*Takže to považuješ za důležité to s ním sdílet ty věci?*

Určitě, i já považuju za důležitý s ním sdílet jeho věci, ať už osobní nebo pracovní nebo jakýkoliv jiný, a myslím si že i tohle je ve vztahu důležitý, že si dokážete povědět o tom co bylo nebo tak.

*Co třeba tvoji kamarádi nebo přátelé, jak ti se na to dívají? Samozřejmě že někteří dobří známí už to o tobě vědí, ale tak přeci jenom teď od září už skutečně v té profesi jsi, tak jak oni na to reagují? Nebo třeba nějakí noví kamarádi, když se seznámíš s někým novým, jaká bývá reakce?*

Tak jako já nejsem ten typ, že bych někam přišla a rozhlašovala že jsem učitelka, protože jak jistě víme, tak některý lidi jako si to uvědomují, jak je to náročná práce a co všechno obnáší, a

někteří k tomu mají takový ten přístup jako „no jo, v půl dvanáctý si skončí, pak si jde domů, má pohodičku a prázdniny a tohleto“, ale už nevidí to všechno, co to obnáší. Ale třeba si to uvědomí až jednou budou mít vlastní děti a budou je vodit každý den do školy, budou řešit takový ty věci co se tam řeší a tak. Ale jinak si myslím že kamarádi, které mám kolem sebe tak mě v tom podporují a fandí mi. Myslím si, že když jsem spokojená já tak jsou spokojení i všichni okolo a přejou mi to. Neviděla bych nějaký jako negativní věci v tom.

*Takže ses nesečkala s nějakou vyloženě negativní reakcí, která by pro tebe byla nepříjemná osobně?*

Tak že by to bylo vyloženě cílené na mou osobu to ne, ale tak všeobecně na učitele, s tím se člověk někdy setkal. Nemyslím si, že by to bylo od mých blízkých přátel, se kterými jsem tak nějak celý život v kontaktu nebo vyrůstala, ale setkáš se v životě s tím, že někdo má něco proti učitelům. Teď třeba kauza zvyšování platů, no tak jak toho jsou plná média, že dostáváme pořád přidáno, ale nikdo už to nevidí, jak je to reálně. Takže pořád je kolem toho něco. Ale ti kamarádi, který mám kolem sebe tak všechno v pohodě, i sami jsou zvědaví, jak to v té škole probíhá, a kolik mám dětí, a holek a kluků, ty vztahy mezi nimi ve třídě, tak někoho to fakt zajímá.

*A co rodiče těch žáků, jak s nimi vycházíš? Jak vnímáš tu podporu z jejich strany? Jako spolupracující osoby, na které se můžeš obrátit, nebo tam jsou třeba nějaké třetí plochy?*

Já musím říct, že mám obrovský štěstí. Celkově se mi sešli celkem klidný a pohodový děti, a i jejich rodiče jsou zatím na stejný vlně naladěni, takže já teda musím říct, že od začátku s nima jednáme férově, všechno řešíme, jsem k nim otevřená, musím říct, že mám i velkou podporu ze strany pana ředitele, který přišel, představil mě, řekl o mě něco. Jako nic před těmi rodiči neskrývám, všechno jim říkám na rovinu, a myslím si, že to oceňují. Že jim klidně řeknu helejd'te podívejte se, jsem začínající učitelka, s tímhle se setkávám poprvé, snažím se to nějak řešit, hledám nejlepší způsob, abych jako dosáhla toho cíle, kterého chci dosáhnout, a prostě to zkusím. Jestli se to povede, tak jedinečně dobře, na první dobrou, když ne, tak si najdu jiné řešení. A ti rodiče to berou. Musím říct, že jsem pro ně v září připravila takové odpoledne, kdy jsme společně u táboráku opekli buřty a zazpívali jsme něco a hráli jsme nějaké hry a bylo to moc příjemné, myslím že rodiče na to doteď vzpomínají. Bylo to čtvrteční odpoledne, ve čtyři jsme se tam sešli, a čekala jsem, že to bude akce na dvě hodiny, a já jsem vlastně přijela skoro devět hodin večer domů, s těma takovejma jako už pojd'te, já už bych to tady potřebovala uklidit a jít spát a ráno do práce (smích). Ale musím říct, že opravdu ze strany rodičů mám velkou podporu,

že i kdykoliv i jsou třídní schůzky tak jsou všichni usměvaví, příjemní, podporují mě, nemám zatím sebemenší problém.

*Takže ses nesečkala s tím, že by byli neochotní něco společně řešit s tebou nebo že by třeba nekomunikovali vůbec?*

Ne, třeba i v tom září, kdy děti měli asi dva týdny po nástupu do první třídy, jsme měli schůzku, kde jsme probírali co od nich budu potřebovat, a že v té první třídě je hodně důležité aby děti doma trénovali čtení, psaní, počítání, ze začátku aby uvolňovaly tu ruku, tak jsem jim dávala různé rady jak by to mohli s dětmi doma dělat, a děti druhý den přišly a říkaly „paní učitelko, my jsme doma skutečně trénovali, a maminka říkala že máme dělat tohle“ takže i ti rodiče si to prostě vzali k srdci hnedka a začali na tom pracovat. Samozřejmě že jsou rodiče, kteří jsou více přístupní, někteří méně, to člověk postupem času pozná, ale nestěžuju si.

*A ta otevřená komunikace tam hraje asi velkou roli, vid’?*

Ano, určitě.