UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra antropologie a zdravovědy

Diplomová práce

Bc. Kateřina Kembitzká

UAJ–UVZ

Role začínajícího učitele v současné škole v okrese Svitavy

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Petr Zemánek, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Role začínajícího učitele v současné škole v okrese Svitavy“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne 7. dubna 2017 Podpis

Děkuji Mgr. Petru Zemánkovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci.

OBSAH

OBSAH **4**
ÚVOD **6**
1 CÍL PRÁCE **8**
2 TEORETICKÉ POZNATKY **9**
2.1 Učitel současné školy 9
2.1.1 Charakteristika současného učitele **9**
2.1.2 Specifika učitelské profese **13**
2.1.2.1 Psychická zátěž 13
2.1.2.2 Profesní deformace 14
2.1.2.3 Finanční ohodnocení učitelů 15
2.1.2.4 Stárnutí učitelských sborů 16
2.1.2.5 Feminizace ve školství 16
2.1.2.6 Prestiž učitelské profese 17
2.1.2.7 Další vzdělávání pedagogických pracovníků 18
2.2 Začínající učitel 20
2.2.1 Definice pojmu **21**
2.2.2 Faktory ovlivňující adaptaci začínajícího učitele **23**
2.3 Uvádění začínajících učitelů 24
2.3.1 Funkce uvádějícího učitele **24**
2.3.2 Legislativa **25**
2.4 Příprava budoucích učitelů 26
2.4.1 Teoretická příprava **28**
2.4.2 Praktická příprava **29**
2.4.3 Řešení **31**
2.5 Výzkumy z oblasti učitelské profese 33
3 METODIKA PRÁCE **39**

3.1 Metodika výzkumu 39
3.1.1 Teoreticko-praktická příprava 39
3.1.2 Výzkumné problémy 40
3.1.3 Charakteristika výzkumného souboru 40
3.1.4 Použitá metoda 42
3.1.5 Organizace výzkumu 43
4 Výsledky 45
4.1 Předvýzkum 45
4.2 Vyhodnocení výzkumu 45
5 DISKUSE 89
ZÁVĚR 94
Souhrn 96
Summary 97
REFERENČNÍ SEZNAM 98
Seznam použité literatury 98
Seznam použitých symbolů a zkratek 104
Seznam obrázků 106
Seznam tabulek 107
Seznam příloh 108
PŘÍLOHY

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila název „Role začínajícího učitele v současné škole v okrese Svitavy“. Hlavním důvodem výběru toho tématu je moje osobní zkušenost s nelehkými začátky v učitelské profesi. Ještě dnes si živě pamatuji svůj první školní den ve své nové roli. Nebylo to nic příjemného a znovu bych to určitě zažít nechtěla. Z toho důvodu bych ráda zmapovala nynější situaci v okrese Svitavy a zjistila, jaké podmínky mají současní začínající učitelé. Dále bych se ráda dozvěděla, co ovlivňuje jejich úspěšný vstup do pedagogické praxe a jakou úlohu při tom hrají ředitelé škol i ostatní členové pedagogických sborů. Zajímá mě, zda jsou mladí lidé na svou novou roli adekvátně připraveni. A zda je vlastně vůbec možné připravit budoucí učitele na tak náročné a různorodé povolání.

Učitelská profese je velmi náročná. Na učitele jsou kladeny vysoké požadavky v oblasti kvalifikace i v oblasti osobnostní. Ty se poměrně rychle proměňují a dá se říci, že neustále zvyšují. Pracovní podmínky učitelů jsou v mnohém specifické a nemají v jiných oborech obdobu. Učitelská profese je považována za náročnou jak fyzicky, tak psychicky. Na pedagogy působí řada nepříznivých faktorů. Je na ně kladeno mnoho požadavků, ať už ze strany žáků, rodičů, ostatních členů pedagogického sboru, vedení školy či široké veřejnosti. Tato profese se dříve řadila mezi ty nejprestižnější. Dnes patří mezi profese s nejvyšší mírou stresu a rizikem syndromu vyhoření. Učitel zpravidla neví, zda jeho žáci byli v životě úspěšní. A pokud ano, často neví, zda to bylo jeho zásluhou. Tato nejistota spoluvytváří pocit neuspokojení, případně až zbytečnosti a marnosti. Učitelé mají vysokou míru zodpovědnosti a jsou často vystaveni nepřetržitému a nadměrnému tlaku. Jsou na ně kladeny čím dál vyšší nároky, které jsou spojeny zejména s narůstající administrativou a v současné době též s uplatňováním individuálního přístupu k žákům, zejména k těm integrovaným. Navíc musí řešit nejrůznější výchovné problémy, nekázeň žáků a potýkat se s nezájmem žáků o vzdělávání a nízkou úrovní jejich znalostí.

Začínající učitel je pro školu určitý potenciál, ale také závazek. Mladý učitel přináší do školy nové nápady, myšlenky a tolik potřebnou energii a inspiraci. Úlohou školy je pečovat o tento kapitál a vytvořit podmínky k rozvíjení jeho znalostí a dovedností. První rok učitelova pedagogického působení je především rokem konfrontace představ s realitou. Jsem přesvědčena, že začínajícím učitelům je potřeba pomáhat a vést je, ale také poskytovat prostor k jejich vlastní realizaci. Zejména je důležité, aby jim na začátku jejich pedagogické praxe bylo poskytnuto

určité období, v němž je jim věnována speciální péče, aby se co nejdříve a co nejúčinněji adaptovali. Začínající učitel je totiž od počátku považován za plnohodnotného pedagoga s veškerou zodpovědností a od prvního dne musí zvládat všechny stránky této profese. Současně je atakován různorodostí administrativy a takřka nepřipravený pro denní práci se školními databázovými systémy. Každodenní školní situace řeší vesměs sám, intuitivně, z hlediska dlouhodobějších dopadů jeho nevyzrálého pedagogického jednání mnohdy chybně.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část se zabývá charakteristikou současného učitele a specifiky této profese. Dále definuje začínajícího učitele a snaží se vymezit faktory, které ovlivňují jeho adaptaci v novém pracovním prostředí. V další části zmiňuji podstatné informace o uvádění začínajících učitelů. Na závěr se zamýšlím nad přípravou budoucích učitelů a navrhuji, na základě obdobných výzkumných šetření, případná řešení nynější situace. Praktická část popisuje přípravu, realizaci a vyhodnocení dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 239 učitelů mateřských škol, základních škol, středních odborných škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol v okrese Svitavy. Pro sběr dat jsem za výzkumnou metodu zvolila kvantitativní dotazování a jako techniku sběru dat jsem využila nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce.

Byla bych ráda, kdyby tato diplomová práce pomohla otevřít oči nejednomu čtenáři. Aby poukázala na důvody, které vedou k tomu, že mnoho schopných a aktivních učitelů opouští tuto profesi. Věřím, že moje práce pomůže ředitelům škol a ostatním členům pedagogických sborů pochopit, že začínající učitel může být pro školu výhrou, protože přináší do školství tolik potřebnou inspiraci a energii. Zároveň doufám, že vysoké školy se v blízké době inspirují úspěšnými projekty, které se podobným tématem zabývají, a reformují svůj přístup, aby se příprava budoucích učitelů v naší zemi stala smysluplnou.

1 CÍL PRÁCE

Cílem diplomové práce je dozvědět se, jak probíhá adaptace začínajících učitelů ve školách v okrese Svitavy a zároveň poukázat na všechny případné nesnáze, které mohou mít vliv na jejich úspěšný vstup do pedagogické praxe. Prostřednictvím kvantitativního dotazování pomocí techniky dotazníku chceme zároveň zjistit, jak začínající učitelé hodnotí svoji přípravu na vysoké škole, a v jakých oblastech vidí své největší slabiny.

Dílčích cílů, které jsou s hlavním cílem úzce spjaty, je několik. Jednak chceme odhalit, zda dobrá pověst školy patří mezi hlavní kritéria při jejím výběru. Dále chceme vědět, jakou roli vlastně hrají začínající učitelé v současné škole, zajímá nás také, v jakých oblastech své činnosti pociťují učitelé potřebu zlepšování.

Ke splnění hlavního cíle práce byly zformulovány dvě hypotézy, které byly ověřeny výsledky výzkumného šetření. Z jednotlivých dílčích cílů vycházejí výzkumné problémy, které byly zformulovány do příslušných výzkumných otázek. Hypotézy i výzkumné otázky jsou uvedeny v podkapitole 3.1.2 Výzkumné problémy.

Tato diplomová práce chce upozornit na skutečnosti, které mohou záporně ovlivnit roli začínajících učitelů a jejich následné rozhodnutí o setrvání na dané škole nebo ve školství vůbec. Dalším záměrem této práce je, aby pomohla ředitelům a ostatním členům pedagogických sborů uvědomit si svoji úlohu při zaměstnávání začínajících učitelů. Začínající učitel totiž může být zdrojem inspirace a nové energie, které je v českém školství tolik potřeba. Věříme, že tato diplomová práce poskytne užitečné informace nejen začínajícím, ale i zkušeným učitelům.

2 TEORETICKÉ POZNATKY

Teoretická část diplomové práce se zabývá aktuálními a dostupnými poznatky, které se vztahují k učitelské profesi. Charakterizuje učitele současné školy a specifika učitelské profese. Zabývá se problematikou začínajících učitelů, uvádí různé charakteristiky začínajícího učitele a faktory, které ovlivňují jejich adaptaci v profesi učitele. Zabývá se uváděním začínajících učitelů, současnými druhy podpory, které jsou poskytovány začínajícím učitelům a přípravou budoucích učitelů na vysokých školách.

2.1 Učitel současné školy

Tak jako se celkově mění naše společnost, mění se i postavení učitele v ní. Úcta k učiteli ze strany jeho žáků, ale i rodičů, se výrazně snížila. Učitel současné školy musí umět reagovat na celou řadu dříve neexistujících jevů. Práce učitelů je v současnosti mnohem náročnější jak z hlediska času a různorodosti činností, tak i z hlediska psychického vypětí. Učitel musí plnit funkce, o kterých jeho kolegové před několika lety neměli ani tušení. Současná škola se musí umět chovat tak, aby přilákala a udržela své žáky. Nové informační a komunikační technologie se staly běžnou součástí našich životů a přístup k informacím je nyní prakticky neomezený. I proto již učitel nefunguje jako výhradní zprostředkovatel vědomostí a znalostí. Přibývá nefunkčních rodin. Narůstají konflikty s žáky a rodiči. Neustále se zvyšuje administrativa a byrokratická zátěž učitelů. Stále neexistuje kariérní systém, který by učitelům garantoval perspektivu jejich dalšího profesního růstu. Výše platu učitelů je nesrovnatelná s výší platů v jiných profesích vyžadujících vysokoškolské vzdělání a zároveň neadekvátní vzhledem k náročnosti jejich profese. Někteří absolventi vysokých škol připravujících budoucí učitele do této profese vůbec nenastoupí nebo z ní předčasně odcházejí. I z toho důvodu v českých školách působí vysoký počet učitelů v předdůchodovém, ale i důchodovém věku.

2.1.1 Charakteristika současného učitele

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, používá k vymezení pojmu učitel obecnější termín pedagogický pracovník a uvádí, že „*pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou*

výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného“. Zákon dále vymezuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Tím může být ten, kdo má „*odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává*“. Pedagogický slovník definuje učitele takto: „*Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu; profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 270).

Podlahová (2004) uvádí, že současná škola potřebuje flexibilního učitele, který dokáže odrážet změny ve společnosti. Od dnešních učitelů se očekává více iniciativy a tvořivosti. Zároveň je více než dříve požadována jejich týmová spolupráce. Už Šimoník v roce 1994 poukazoval na to, že od učitele se neustále očekává osvojování nových a netradičních přístupů a metod ve výchovně vzdělávacím procesu. Zásadní dovedností učitele je naučit své žáky učit se a motivovat je pro celoživotní učení. Blížkovský, Kučerová a Kurelová (2000) doplňují, že opravdového pedagogického mistrovství dosahují učitelé, kteří naučí žáky dobře se učit, kriticky myslet a tvořit. Toto společenské očekávání se však ne každému učiteli daří náležitě splnit. Důvodem je, že kromě opravdového zaujetí pro pedagogickou práci jsou podle Šimoníka (1994) nezbytné i hluboké teoretické znalosti, komunikační dovednosti, vědomosti z oblasti psychologie a v neposlední řadě snaha nespokojovat se s dosaženými výsledky. Průcha (2002) zastává názor, že profese učitele není snadnou profesí, jelikož odborné znalosti jsou podmínkou nutnou, nikoli však dostačující. Učiteli nestačí dobře ovládat odbornou stránku, ale musí zvládat řadu dalších úkolů, vzbuzovat zájem o vědění, komunikovat a pracovat s novými technologiemi. Učitel dnes nemůže být jenom tím, kdo ovládá poznatky svého oboru, dokonce ani tím, kdo ovládá didaktiku tohoto oboru. Mnohdy i dobře oborově didakticky připravený učitel se k vlastnímu vyučování nedostane, jelikož nezvládne nenadálé situace ve třídě. Bochníček a Hališka (2013) podotýkají, že nepředvídatelnost a neopakovatelnost pedagogických situací, na které by měl učitel adekvátně, citlivě, taktně a hlavně okamžitě reagovat, činí učitelskou profesi jednou z nejnáročnějších. Kyriacou (2004) dodává, že učitel musí během vyučovací hodiny reagovat na měnící se okolnosti a podmínky, z nichž některé se dají jen těžko předvídat. Ve vlastní pedagogické práci učitelů nabývají stále většího významu znalosti a dovednosti z oblasti psychologie a speciální pedagogiky. Učitel by měl umět analyzovat problémy v souvislostech, odhalovat příčiny a navrhovat řešení. Průcha (2002) doplňuje, že současný učitel musí být zároveň i psychologem,

který si je dobře vědom schopností a možností svých žáků, dokáže s nimi navázat kontakt, řešit konfliktní situace a který zároveň umí být pomocníkem i rádcem.

Postavení učitele ve společnosti se výrazně změnilo zejména proto, že se změnila celková atmosféra v ní. Je otázkou, zda vůbec je v silách řadového učitele řešit problémy naší společnosti, které se promítají do jeho každodenní práce. Současný učitel nemá respekt jako pan učitel z černobílých filmů. Úcta k učiteli je nižší a jeho profesní úkol je tak daleko obtížnější. Respekt žáků nemá současný učitel předem daný, ale musí si jej těžce a pracně získat (Průcha, 2002). Hagemann (2012) k tomu dodává, že jako zvlášť silně působící stresor se ukazuje celková změna v chování žáků vůči učitelům. Učitel proto musí daleko více rozvíjet svou neformální autoritu a nespoléhat jen na tu formální, která vyplývá z jeho role. Učitel by měl být svými žáky respektován. Jak tvrdí Hagemann (2012, s. 33) „*učitel se musí každý den znovu osvědčit*". Průcha (2002) též doplňuje, že učitelé si musí uvědomit, že již dávno nejsou jediní, kdo předává svým žákům nové informace. Informační a komunikační technologie jsou dnes běžnou součástí života žáků a oni tak mají mnohem snadnější přístup k informacím. Autor však podotýká, že základem práce dnešního učitele je naučit žáky získané informace používat a myslet v souvislostech. Kohoutek a kol. (1996) se ovšem domnívá, že pozice učitele ve výchovně vzdělávacím procesu je nenahraditelná. Učitele nemohou zastoupit žádné učebnice nebo technologie. Autor zdůrazňuje, že učitel není pouze prostředníkem pro přenos znalostí a vědomostí, ale především je člověkem, který na žáka působí celou svou osobností.

Bendl a kol. (2011) doplňuje, že požadavky na dnešního učitele se stupňují a nesouvisí jen s pokroky v oblasti vědy a techniky nebo rozvojem informačních a komunikačních technologií, ale také se sílícím multikulturním rázem sociálního prostředí a sociálně patologickými jevy u dětí a mládeže. Dodávají, že tyto okolnosti vyžadují od učitele, aby disponoval obrovskou sumou znalostí a specifických dovedností, které mu umožní na stávající situaci adekvátně reagovat. Učitelé se potýkají s nezájmem některých rodičů a žáků (Bochníček, Hališka, 2013). Přibývá nefunkčních rodin. Rodiče mají méně času na své děti. Škola musí rovněž umět reagovat na pokračující demokratizaci společnosti. Učitelé pracují s žáky, kteří chtějí více vyjadřovat svůj vlastní názor. Třídy jsou nadto méně homogenních, než bývaly dříve, přicházejí do nich integrovaní žáci, žáci s jiným mateřským jazykem a z jiného kulturního prostředí. Ve školách roste počet takových žáků a od učitele se očekává dovednost interkulturní komunikace. Neustálé sebezdokonalování učitelů se tedy stává nutností (Vašutová, 2007).

Systém tržního hospodářství se nevyhnul ani školám, a proto současná škola musí umět reagovat na jeho principy a chovat se tak, aby přilákala a udržela své žáky. I kdyby učitelé byli nejlepšími odborníky ve svém oboru, tato skutečnost zákonitě musí vést, a bohužel i vede, k soustavnému a trvalému poklesu úrovně škol (Pol, 2007). Současná společnost zastává názor, že žák je zákazníkem a učitel poskytuje maximální kvalitu za minimální snahu. Škola se stává obchodem, který láká své zákazníky. Úměrně s rostoucím počtem žáků se totiž škole navyšují její finance.

Došlo ke výšení administrativy a byrokratické zátěže učitelů. Tuto skutečnost, lze ovšem jen velmi obtížně podložit, protože v lidské povaze je při takových otázkách přehánět a časový údaj nadsazovat. Nejinak je tomu i u učitelů. Jeden z mála výzkumů, který zjišťoval množství času stráveného řediteli škol nad administrativou, předkládají Janda a Šťáva (2008). Zjistili, že ředitelé českých škol stráví na pracovišti 2 680 minut v průběhu jednoho úplného pracovního týdne, což činí necelých devět pracovních hodin denně. Je pochopitelné, že u jednotlivých druhů škol se tato informace může měnit, přesto lze považovat tato data za poměrně výstižná a objektivní. Janda a Šťáva (2008) tvrdí, že pokud budeme tento údaj akceptovat a vezmeme v potaz maximální možný čas, který ředitelé škol stráví přímou pedagogickou činností, zjistíme, že ředitelé českých škol nemají dostatek času na administrativu. Autoři došli k závěru, že jim zbývá jen mizivé množství času na manažerské a marketingové řízení škol a také na jakékoli jiné činnosti spjaté s výkonem jejich funkce.

Časová zátěž profese učitele je často veřejností nesprávně vnímána (Urbánek, 2005). Autor zmiňuje, že nejde totiž jen o přímou výuku, ale i další povinné a časově náročné činnosti, jako je příprava na výuku, kontrola prací žáků a administrativa. Podlahová (2002) doplňuje, že učitelství přesahuje rámec pracovní doby. Učitel si obvykle nosí domů nejen sešity, úkoly a přípravy, ale i nedořešené problémy s žáky, rodiči, kolegy nebo vedením školy. Urbánek (2005) zdůrazňuje, že celkový objem času, který učitelé věnují své práci, nemůže být srovnáván s jinými profesemi, jednak proto, že profese učitele patří mezi svobodné profese, ale i proto, že velmi záleží na osobním přístupu jednotlivých učitelů.

2.1.2 Specifika učitelské profese

Učitelská profese má svá specifika, která se nevyskytují v žádném jiném povolání. Mezi nejvíce diskutovaná lze zařadit zejména stárnutí učitelských sborů a vysokou míru feminizace. Další z nich podrobněji popisuje následující text.

2.1.2.1 Psychická zátěž

Podle Hagemanna (2012) učitelé každý den vykonávají duševně náročné činnosti, které mohou vyčerpávat jejich organismus více, než je tomu u jiných profesí. Zmiňuje, že přetěžování v zaměstnání může mít negativní vliv na soukromý život. Autor zároveň zdůrazňuje, že psychická zátěž učitelů může být ještě intenzivnější, pokud učitel zažívá nějaké neshody i ve svém osobním životě. Podlahová (2004) dodává, že učitelská profese je charakteristická svou nejasnou představou o konečném produktu, ze které může pramenit určitá nejistota a vytvářet pocit neuspokojení, marnosti a zbytečnosti. Ostatní profese mají možnost vidět konečný produkt své práce, učitel však nikdy přesně neví, zda byli jeho žáci v životě úspěšní. Zároveň nezjistí, do jaké míry to bylo jeho zásluhou. Také Pol (2007) se domnívá, že ve způsobu práce v čase je škola opravdu velmi specifickou organizací. Průcha (2002) je oba doplňuje a tvrdí, že k pracovní frustraci a pocitům napětí a úzkosti přispívá především konfliktnost role v učitelské profesi. Na učitele jsou mnohdy kladeny protikladné požadavky. Na jedné straně se od něj vyžaduje, aby si získal důvěru žáků, byl jejich rádcem a pozitivně ovlivňoval jejich vztah ke škole. Na straně druhé, aby zajišťoval kázeň žáků. Na učitele se zároveň apeluje, aby byli objektivní při hodnocení výkonu žáka. Současně se od nich očekává, že budou přistupovat k jednotlivým žákům individuálně a respektovat jejich osobité potřeby. Tato větší potřeba individualizace výchovy a vzdělávání však vyžaduje naprosto jinak připraveného učitele. Pol (2007) zmiňuje, že v takovýchto nejasných situacích hraje učitel na všechny strany a hledá podporu a ochranu. Pokud se mu takové opory nedostane, hrozí, že dojde k jeho nepřiměřené reakci. Ta je však obvykle v neprospěch žáka, ale i mnoha dalších, kteří mají ke škole nějaký vztah. Míček a Zeman (1992) doplňují, že nervozita učitelů a jejich celková duševní nevyrovnanost a neklid mají zásadní význam na duševní rovnováhu žáků, které učí, a mohou se odrazit na jejich psychice. Proto Žaloudíková (2001) tvrdí, že učitel by měl být vyrovnaný, měl by umět zvládat zátěžové situace, měl by být nervově stabilní a umět se adaptovat na nejrůznější vnější podmínky.

Průcha (2002) upozorňuje, že psychická zátěž se vyskytuje v různém poměru a s různou intenzitou v každé profesi. Zdroje zátěže učitelů ovšem neleží pouze ve třídě a v přímém kontaktu s žáky, ale mohou spočívat také v pedagogickém sboru, ve vztazích učitelů s rodiči žáků nebo s vedením školy. Doplňuje, že učitelky základních a zvláštních škol jsou zdravotně nejohroženějším typem v učitelské profesi. Proto je velmi žádoucí, aby dispozice k učitelské profesi byly diagnostikovány již při výběru uchazečů o studium učitelství. V této souvislosti Maňák (In Havel, Janík, 2004) navrhuje, aby ke studiu učitelství byli přijímáni pouze uchazeči se silnou motivací pro tuto profesi. Průcha (2002) doplňuje, že kdyby se takováto diagnostika stávala součástí přijímacího řízení, nemuselo by docházet k tomu, že mezi studenty učitelství se nachází poměrně velká část jedinců s vlastnostmi nevyhovujícími nárokům na vykonávání učitelské profese.

2.1.2.2 Profesní deformace

Vašutová (2004) se zamýšlela nad profesní deformací učitelů jako jedním ze specifik této profese. Tvrdí, že učitelé často přenášejí do civilního života své profesionální chování vázané na věkové kategorie žáků, které vyučují. Obecně se traduje, že některá povolání vedou při dlouhodobém a intenzivním vykonávání k určitým psychickým nebo tělesným změnám. I z toho důvodu se na první pohled nabízí, že deformace učitelů se zejména projeví napomínáním, poučováním a kontrolováním. Autorka však překvapivě zmiňuje vlastnosti učitelů, jakými jsou družnost, zvídavost, schopnost organizovat, zájem o druhé, ochota obětavě pomáhat a v neposlední řadě smysl pro pořádek.

Jeden z mála výzkumů, který je zaměřen na rozpoznání projevů profesionální deformace českých učitelek, provedli Řehulková a Řehulka (1998). Pomocí dotazníku zjišťovali vliv profese učitele na zdravotní a psychické charakteristiky jeho osobnosti. Zároveň zkoumali, jak se k této problematice vyjadřují nejen samotné učitelky, ale také manželé či partneři zkoumaných učitelek. Podle svých manželů či partnerů věnují učitelky větší péči svému zevnějšku než představitelky jiných vysokoškolských profesí. Jejich neverbální chování je často přehnané, řečové chování se vyznačuje mnohomluvností a obsahovou nadbytečností. Rukopis je vesměs úhledný, čitelný. Chování k dospělým je zdvořilé a kultivované. Chování k dětem je pozitivní. Zajímavým zjištěním je, že negativní příznaky byly zaznamenány v chování k vlastním dětem.

2.1.2.3 Finanční ohodnocení učitelů

V České republice (dále jen ČR) se finanční ohodnocení učitelů odvozuje od délky jejich pracovního působení, nikoli od kvality odvedené práce. Absence platového postupu a malá možnost ovlivnit výši platu vyšším pracovním úsilím jsou určitou zvláštností této profese. Začínající učitel, ale i zkušený a zapálený učitel jsou zařazeni ve stejné platové třídě.[1] Všichni učitelé mají tedy jen malou perspektivu, která by je motivovala k dalšímu vzdělávání a osobnímu rozvoji. Spilková, Tomková a kol. (2010) se domnívají, že je třeba prosadit diferencované odměňování učitelů podle kvality jejich práce namísto automatického zvyšování platu podle délky praxe, protože současný tarifní systém není dostatečně motivující. Dosud jedinou možností kariérního růstu ve školství je studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů. Buď studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (např. zástupce ředitele nebo ředitel), nebo studium k výkonu specializovaných činností ve škole (např. specializace školního metodika prevence) a studium pro výchovné poradce (vyhláška č. 412/2006 Sb.). Změnu by měla přinést novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, která nově upraví kariérní systém učitelů. Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy Kateřina Valachová věří, že tzv. kariérní řád pomůže učitelskou profesi zatraktivnit pro stávající i nové učitele a zvýší tak její respekt v očích veřejnosti. Učitelé v ČR pobírají relativně nízké platy,[2] zejména při srovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými pracovníky. V rámci výzkumů Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD[3]) patří ČR mezi země s nejnižším finančním ohodnocením učitelů. Mezi další evropské země, kde je ohodnocení učitelů podobné tomu v ČR, patří Slovensko a Maďarsko. Naopak nejvyšší platy pobírají učitelé v Lucembursku. Tam roční příjem učitele činí až 110 000 USD. V ČR dosahuje učitel na 1. a 2. stupni základních škol průměrně pouze 52 % platu pracovníka s obdobným vzděláním, na střední škole je to potom 56 % (Education at a Glance, 2016).

---

[1] Učitelé spadají do 8.–14. platové třídy podle náročnosti práce a započtené praxe (vyhláška č. 412/2006 Sb.). Dle nařízení vlády č. 564/2006 Sb., § 3, odst. 1, „*zaměstnavatel zařadí zaměstnance podle § 123 odst. 2 zákoníku práce do platové třídy, ve které je podle nařízení vlády, kterým se stanoví katalog prací, zařazena nejnáročnější práce, jejíž výkon zaměstnavatel na zaměstnanci požaduje*“.

[2] Platem se podle zákona 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, § 109, rozumí „*peněžité plnění poskytované za práci zaměstnanci zaměstnavatelem, kterým je stát*“.

[3] OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development, poskytuje každoročně relevantní informace o stavu vzdělávání ve 35 zemích světa.

2.1.2.4 Stárnutí učitelských sborů

Mezi specifika učitelské profese patří i skutečnost, že v učitelských sborech se nachází velké množství učitelů v předdůchodovém nebo dokonce důchodovém věku. Podlahová (2004) zmiňuje, že stárnutí učitelských sborů je zaviněno tím, že absolventi vysokých škol nastupují do ekonomicky výhodnějších zaměstnání a v učitelských sborech tak zůstávají starší učitelé. Důvodem může být jejich kladný vztah k profesi učitele, ale také omezené možnosti získat jiné zaměstnání. Podle poslední studie OECD, která se proběhla v roce 2014, je rozdělení učitelů podle věku velmi podobné ve všech 35 sledovaných zemích, ve věku 30–59 let je 82 % všech učitelů. Na prvním stupni základních škol je 31 % učitelů ve věku nejméně 50 let. Na druhé straně, pouze 10 % učitelů na prvních stupních základních škol tvoří učitelé pod 30 let.[4] Nejinak tomu je i na druhých stupních základních škol, kde 34 % učitelů je ve věku do 50 let a 7 % učitelů je starších 60 let. Pouze v Brazílii, Chile, Číně, Indonésii a Turecku má většina středoškolských učitelů pod 40 let. Čeští učitelé jsou však o něco starší, než je průměr v rámci zemí OECD. Jen málo učitelů v ČR je mladších 30 let. V tomto ohledu je nutné vzít v úvahu, že platy učitelů v ČR se zvyšují především na základě odpracovaných let, starší učitelé jsou tedy dražší a více zatěžují rozpočet[5] (Education at a Glance, 2016).

2.1.2.5 Feminizace ve školství

Vysoká feminizace je jedním z dalších specifik učitelské profese. Podlahová (2004) tvrdí, že předurčuje vzájemné chování a vztahy v pedagogickém sboru. Podle OECD jsou v průměru ve všech typech škol více než dva ze tří učitelů ženy. Avšak procento žen učitelek se úměrně snižuje s vyšším stupněm škol. Průzkum ukázal, že ve všech sledovaných zemích je nejvíce žen učitelek v mateřských školách, kde jich v roce 2014 působilo 97 %,[6] dále na prvním stupni základních škol bylo 82 % žen a 68 % žen[7] v roce 2014 působilo na druhém stupni základních

[4] Pouze v Belgii, Chile, Indonésii, Jižní Koreji, Lucemburku, Turecku a Velké Británii přesahuje počet učitelů do 30 let na základních školách 20 %.

[5] Platy učitelů na vrcholu kariéry v ČR jsou v průměru o 22 % vyšší než platy začínajících učitelů (Education at a Glance, 2016).

[6] Výraznější procentuální rozdíl byl zaznamenán ve Francii, kde v mateřských školách působí pouze 83 % žen, a také v Holandsku, které uvádí 87 % žen.

[7] Výjimkou je pouze Japonsko, kde na druhém stupni základních škol působí pouze 42 % žen.

škol. Ve vyšších stupních škol[8] se podíl mužů postupně zvyšuje a v terciárním vzdělávání je dokonce podíl mužů vyšší než podíl žen. Žen učitelek působilo v roce 2014 v rámci zemí OECD ve středoškolském vzdělávání 58 % a 43 % žen[9] ve vysokoškolském systému vzdělávání (Education at a Glance, 2016).

K výše uvedenému Průcha (2002) dodává, že na jedné straně je v ČR opravdu nižší zastoupení mužů na základních a středních školách, avšak na straně druhé je u nás vůbec nejvyšší zastoupení žen mezi učiteli v terciárním vzdělávání oproti ostatním zemím. Z čehož plyne, že je vlastně tato úroveň školství co do zastoupení obou pohlaví mezi učiteli v ČR nejvyrovnanější. I když je feminizace českého školství v mateřských a základních školách opravdu vysoká, jsou i země, kde je situace ještě výrazněji disproporční. Z evropských zemí jsou to především Rakousko, Itálie nebo Slovensko. Doplňuje, že z toho ale nemůžeme vyvozovat nic pozitivního či negativního vzhledem k hodnocení kvality vzdělávání. Chybějí totiž věrohodné výzkumy o tom, s jakými výsledky v našich školách vyučují ženy a s jakými muži.

2.1.2.6 Prestiž učitelské profese

Prestiž je definována jako „*váženost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují*“ (Šanderová, 2000, s. 125). Jinými slovy ji lze vyjádřit jako způsob pozitivního hodnocení a úcty, která je projevována různým osobám. Prestiž povolání se váže k dané pozici. Individuální prestiž učitele je vytvářena na základě specifických charakteristik jeho chování, jeho angažovanosti ve veřejné správě a jeho životním stylu (Průcha, 2002). Prestiž je spjata jak s individuálními osobami, tak se společenskými skupinami. A to je právě to, co je zajímavé u povolání učitele. Povolání učitele je českou veřejností hodnoceno jako vysoce vážené, avšak sami učitelé svoji profesi tak pozitivně nehodnotí. V únoru 2016 realizovalo Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR průzkum prestiže vybraných povolání mezi českou veřejností (Tuček, 2016). Toto výzkumné šetření se koná pravidelně od roku 2004 a v roce 2016 se ho zúčastnilo 1 080 obyvatel ČR starších 15 let. Povolání lékaře dlouhodobě zaujímá v žebříčku prestiže vybraných profesí první pozici. Povolání

[8] V Japonsku, Švýcarsku a Turecku tvoří muži více než polovinu všech učitelů na 2. stupni základních škol a na středních školách.

[9] Japonsko uvádí vůbec nejnižší (27 %) zastoupení žen učitelek na vysokých školách.

učitele se však také stále objevuje na předních příčkách tabulky. V roce 2016 se profese vysokoškolského učitele umístila na 4. místě a profese učitele základní školy na 5. místě v žebříčku šestadvaceti hodnocených povolání. Tento průzkum je nicméně v kontrastu s hodnocením samotných učitelů. Ti jsou spíše skeptičtí v hodnocení prestiže své profese. Havlík (2002) objasňuje, že při posuzování prestiže učitelské profese se obecně hledí především na nízké platové ohodnocení zejména ve srovnání s profesemi vyžadujícími vysokoškolské vzdělání a vysoký stupeň feminizace pedagogických sborů. Doplňuje, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) by mělo více poukazovat na význam a prospěšnost vzdělávání a tím postupně zvyšovat prestiž této profese. Spilková, Tomková a kol. (2010) argumentují, že pro zvýšení prestiže učitelské profese ve společnosti musí mnohé udělat také sami učitelé. Prestiž jim totiž nemůže nikdo dát. Zastávají však stejný názor jako Havlík (2002) a doplňují, že je nezbytné, aby společnost učitele podpořila vytvořením patřičných podmínek.

2.1.2.7 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, zmiňuje, že „*pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci*“. Zákon dále uvádí, že další vzdělávání pedagogických pracovníků „*organizuje ředitel školy podle plánu dalšího vzdělávání. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.*“ K výše uvedenému Tomková, Spilková, Píšová (2012) dodávají, že každý učitel by si měl plánovat svůj další profesní růst na základě reflexe realizované práce. Současně vymezují, že k profesnímu rozvoji je možné využívat literaturu, internet, konzultace s kolegy a kurzy dalšího vzdělávání učitelů. K tomu Dytrtová a Krhutová (2009) doplňují, že zkvalitňování pedagogických dovedností závisí zejména na zainteresovanosti každého učitele, na jeho sebereflexi a hodnocení. Kyriacou (2004) doporučuje i zkušeným učitelům kriticky zkoumat jejich vlastní pedagogické dovednosti a následně je rozvíjet v rámci dalšího vzdělávání. Vašutová (2007) však zdůrazňuje, že by další vzdělávání mělo být patřičně intelektuálně a profesně hodnotné a hlavně vést ke kariérnímu růstu a profesnímu rozvoji. Doplňuje, že neochota učitelů vzdělávat se vyplývá z neexistence systémového řešení dalšího vzdělávání. Učitelé jsou proto demotivováni a je těžké je přesvědčit o důležitosti a přínosu jejich dalšího vzdělávání.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, „*uskutečňuje na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem*“. V souladu se vzdělávací politikou státu zajišťuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků škol a školských zařízení Národní institut pro další vzdělávání (dále jen NIDV).

MŠMT plánuje upravit kariérní systém,[10] který podpoří celoživotní profesní rozvoj učitelů a zároveň ho propojí se systémem odměňování. Podle Programového prohlášení vlády předložilo MŠMT návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, do meziresortního připomínkového řízení. Tím byl návrh současně veřejně zpřístupněn odborné i široké veřejnosti. Nový kariérní systém učitelů má za cíl zvýšit kvalitu škol, zlepšit práci učitelů a tím v konečném důsledku i zlepšit výsledky žáků. V jeho zavedení vidí ministryně Kateřina Valachová velký potenciál ke zvýšení kvality učitelské profese a učitelství jako celku. K tomu Spilková, Tomková a kol. (2010) dodávají, že profesní standard má být jádrem kariérního systému. Ten by měl umožnit diferencovat učitele z hlediska kvality jejich práce s žáky. Doufají, že pokud kariérní systém umožní ocenit výbornou kvalitu učitelské práce s dopady na plat a kariérní postup, bude motivační silou pro profesní rozvoj a celoživotní vzdělávání.

Základem nového kariérního systému pro učitele se stane třístupňový standard učitele, který je postaven na profesních kompetencích učitele a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce učitele. První kariérní stupeň je určen pro začínající učitele a počítá s adaptačním obdobím dvou let. Do druhého kariérního stupně přechází učitel, který podává standardní výkon odpovídající popisu profesních kompetencí. Musí však úspěšně projít atestačním řízením. Cílem tohoto řízení je prověřit kvalitu práce učitele v oblasti jeho přímé práce s žáky ve třídě, v oblasti jeho profesních znalostí a dovedností a v oblasti jeho působení ve škole i mimo ni. Atestační řízení je ukončeno hodnotícím pohovorem před atestační komisí. Ta je tříčlenná a tvoří ji ředitel školy a uvádějící učitel. Posledním členem komise může být buď zástupce školy, která připravuje studenty k výkonu povolání učitele, popřípadě učitel ve třetím kariérním stupni, zástupce

[10] Kariérní systém je soubor pravidel stanovených pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů).

z odborné praxe nebo školní inspektor. Do třetího kariérního stupně přechází učitel, který podává dlouhodobě nadstandardní výkon odpovídající popisu profesních kompetencí, splňuje požadavek celkové délky pedagogické praxe, tedy deset let. Musí však opět projít atestačním řízením. Cílem tohoto řízení je prověřit a zhodnotit kvalitu práce učitele v oblasti jeho přímé práce s žáky ve třídě, v oblasti rozvíjení jeho profesních znalostí a dovedností a v oblasti jeho působení ve škole i mimo ni. Atestační řízení trvá jeden rok. Ověření vychází z obhajoby dosavadní práce učitelem, zpráv České školní inspekce (dále jen ČŠI) o provedených hospitacích v průběhu atestačního řízení a zprávy ředitele školy. Atestační řízení je ukončeno hodnotícím pohovorem před atestační komisí. Ta je v tomto případě pětičlenná a tvoří ji ředitel školy, školní inspektor, zástupce školy připravující učitele, učitel ve třetím kariérním stupni, popř. se stejnou atestací, a odborník z praxe (MŠMT, 2017).

2.2 Začínající učitel

Všeobecně se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání. Absolventi vysokých škol s větším či menším překvapením zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje. Jako největší obtíže začínajících učitelů jsou udávány práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků (Šimoník, 1994). Píšová a Hanušová (2016) mezi časté problémy začínajících učitelů přidávají velikost třídy, nedobré vztahy s žáky, nedostatečnou motivaci žáků, nezájem žáků o učení a jejich špatné studijní výsledky. K výše uvedenému však Bendl a kol. (2011) dodává, že tyto obtíže jsou pociťovány i zkušenými učiteli. Z analýzy, kterou prováděly Píšová a Hanušová (2016), jednoznačně vyplývá, že začínající učitelé jsou profesní skupinou nejvýznamněji ohroženou drop-outem.[11] Z této studie také vyplynulo, že absolventi s výbornými studijními výsledky s větší pravděpodobností nenastupují do škol, ale hledají uplatnění v jiných profesích. Píšová (2013) potvrzuje, že odchod mladých učitelů ze školství se stal již celosvětovým problémem. Proto zdůrazňuje, že je potřeba otázkám socializace začínajících

[11] Slovníková definice: „*drop-out – ten, kdo se vymkl ze sociálního prostředí, do kterého byl dosud začleněn*“ (http://www.slovnik-cizich-slov.net/?slovo=drop-out).

učitelů věnovat zvýšenou pozornost. Doplňuje, že od roku 1950 se do popředí zájmu, zejména ve Velké Británii a USA, dostali začínající učitelé na začátku profesní kariéry. Obě tyto země totiž zaznamenaly problémy s nedostatkem kvalitních učitelů a s tím spojeným vysokým odlivem učitelů začátečníků. Píšová (2013) si je vědoma toho, že situace v ČR není jinak odlišná od zbytku světa. Zmiňuje, že informace od ČŠI poskytují přehled o stavu českého vzdělávacího systému, avšak neuvádějí žádné informace týkající se začínajících učitelů, případně příčin jejich odchodu ze školství. Dodává, že v ČR byl pouze zaznamenán mírný nedostatek kvalifikovaných učitelů.[12] Darling-Hammond a Baratz-Snowden (2005) ve svém výzkumu realizovaném v USA zaznamenaly, že počet začínajících učitelů, kteří v prvních dvou letech opouštějí své zaměstnání, je v průměru dvojnásobně vyšší než u učitelů s vyšším počtem odučených let. Dodávají, že takový úbytek učitelů představuje vážnou ekonomickou ztrátu, a zároveň také podotýkají, že mnohem horší skutečností ale je, že rychlá fluktuace učitelů má vliv na kvalitu vyučování a tím i na kvalitu výsledků vzdělání žáků.

2.2.1 Definice pojmu

Začínající učitel je podle Podlahové (2004) označení pro nastupující absolventy učitelských fakult. Začínajícím učitelem je ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Podlahová (2004, s. 25) dále zmiňuje, že „*začínající učitel je ten, který se chce a umí učit a poučit*“. Autorka zároveň vymezuje časové rozmezí začátečnictví na období prvních pěti let profesní praxe, avšak zdůrazňuje, že jeho délka je individuální a záleží na mnoha faktorech. Průcha (2002) zastává podobný názor a tvrdí, že začínající učitel se většinou stává expertem minimálně po pěti letech souvislé učitelské praxe. Předchozí vymezení pojmu začínajícího učitele ovšem nekorespondují s názorem Šimoníka (1994), který zmiňuje, že jako začínajícího učitele je možno označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Bochníček a Hališka (2013) zase vymezují období začínajícího učitele až do tří let od nástupu do prvního zaměstnání. Nový kariérní stupeň počítá s adaptačním obdobím dvou let pro začínající učitele (MŠMT, 2017). Šimoník (1994) dokládá svůj názor tvrzením, že školní rok představuje relativně uzavřený celek z hlediska práce

[12] Podle výroční zprávy ČŠI za rok 2015–2016 splňuje 94,3 % pedagogů působících v základním vzdělávání v ČR požadavek odborné kvalifikace.

školy, učitele a žáků. V průběhu školního roku získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti. Průcha (2002) k tomu dodává, že během prvního roku si učitel utváří své profesní dovednosti a současně se adaptuje na podmínky, v nichž vykonává učitelskou profesi.

Bochníček a Hališka (2013) zdůrazňují, že v učitelství, podobně jako v jiných oborech, se mladý člověk dotváří teprve až v průběhu praxe. Doplňují ale, že ve srovnání s mladými inženýry, lékaři, právníky a absolventy dalších vysokých škol nastupujícími do praxe zaujímají mladí učitelé poněkud zvláštní místo. S tímto tvrzením souhlasí i Podlahová (2004) a doplňuje, že na rozdíl od jiných profesí musí začínající učitelé zvládat všechny stránky své práce hned od prvního dne. Zatímco v ostatních profesích se náročnost úkolů zvyšuje postupně, učitel musí neodkladně, často okamžitě, řešit řadu více či méně komplikovaných výchovně vzdělávacích situací. Učitelská profese je příznačná v tom, že vykonávané činnosti nenabíhají pozvolna, ale že všechny úkoly, které vyplývají z povahy učitelovy práce, musí začínající učitelé vykonávat hned od samého začátku. Bochníček a Hališka (2013) dodávají, že od mladého učitele se ve škole očekává, že své teoretické poznatky bude schopen aplikovat v každodenní pedagogické práci, a to ne mechanicky, ale tvůrčím způsobem, pokaždé a u každého žáka jinak, na základě jeho specifických podmínek. Všechny výše zmíněné překážky způsobují, že většina začínajících učitelů se potýká na začátku své učitelské kariéry s profesními potížemi a dopouští se mnoha omylů a chyb. Bochníček a Hališka (2013) upozorňují, že tyto chyby nelze přehlížet, ale není nutné je ani zbytečně zveličovat. Nedostatky nejsou ničím překvapujícím a jejich překonání bude mít jistě pozitivní dopad na další práci začínajícího učitele. Doplňují, že zejména první školní rok je pro začínajícího učitele obdobím plným zvratů, ale z hlediska dalšího profesního vývoje a setrvání v profesi je obdobím velmi významným.

Šimoník (1994) dále zmiňuje, že je nutné si uvědomit, že u začínajícího učitele dochází k závažné záměně rolí. Ze žáka se stává učitel, který má sám odpovědně rozvíjet ostatní účastníky vzdělávacího procesu. K tomu Podlahová (2004) podotýká, že začínající učitel nemůže být tím, kdo si ví rady a umí vést a řídit, jelikož nemá dostatek pedagogických zkušeností. Student učitelství totiž není vysokou školou komplexním způsobem připravován na dynamiku a proměnlivost profese učitele. Doplňuje, že na začínajícího učitele je vyvíjen tlak používat vše, co se naučil a co ví, ovšem v situacích, které nezná, nebo zná pouze ze svých žákovských vzpomínek nebo z pedagogické praxe. Navíc, jak předkládá Podlahová (2004), je mladý učitel

nucen přizpůsobit své chování a vyjadřování kultuře školy, musí dodržovat pracovní kázeň a je nucen korigovat své dosavadní názory na oblékání.

2.2.2 Faktory ovlivňující adaptaci začínajícího učitele

Adaptační proces začínajícího učitele ve škole je kritické období, které může ovlivnit spokojenost v zaměstnání a dobu setrvání jedince v zaměstnání. Existuje mnoho faktorů, které mohou adaptaci začínajícího učitele usnadnit, ale také v individuálních případech ztížit.

S příchodem do školy se mladý učitel začleňuje do pedagogického sboru, jehož věková struktura je značně odlišná od prostředí, v němž se dosud pohyboval. V oblasti mezilidských vztahů jsou na začínajícího učitele kladeny vysoké nároky, neboť se od něj očekává chování a jednání na vysoké morální a odborné úrovni (Šimoník, 1994). Průcha (2002) zmiňuje, že v prvním roce působení začínající učitel velmi citlivě posuzuje především mezilidské vztahy na pracovišti, tedy vztahy mezi vedením školy a jednotlivými učiteli, vzájemné vztahy v pedagogickém sboru a zároveň i vztahy rodičů a žáků k učitelům. Během tohoto roku dochází k utváření jeho vztahů s ostatními členy pedagogického sboru. Způsob, jakým jsou mladí učitelé přijímáni vedením školy i svými staršími kolegy, může utváření těchto vztahů významně ovlivnit. Rovněž Pol a Lazarová (1999) se domnívají, že kvalitu fungování školy a potenciál jejího rozvoje ovlivňují vztahy mezi všemi aktéry.

Podle Podlahové (2004) vztahy v pedagogickém sboru nemusí být vždy ideální a idylické. Jsou ovlivněny jeho kvalifikačním a věkovým složením, feminizací a způsobem řízení. Prvním významným faktorem, který ovlivňuje vztahy v pedagogických sborech, je stárnutí učitelských sborů, druhým je feminizace, která je pro školství typická. Autorka dále zmiňuje, že začínající učitel vztahy na pracovišti vnímá a hodnotí. Zdůrazňuje však, že by je neměl ukvapeně soudit, protože zpočátku nezná a ani nemůže znát všechny souvislosti a důvody, které determinují sociální chování jeho kolegů.

Úvazek začínajícího učitele není vždy složen výhradně z předmětů jeho aprobace. Učitelé musí mnohdy vyučovat i předměty, o kterých nemají teoretické, natož pak metodické ponětí. Příprava na takovéto vyučovací hodiny pak začínajícího učitele neúměrně zatěžuje časově, ale i psychicky. Dalším faktorem, který může ovlivňovat práci začínajícího učitele, je materiální vybavení školy. To je podle Podlahové (2004) dáno úrovní školy a manažerskými dovednostmi jejího ředitele. Autorka též uvádí, že při nástupu do zaměstnání je učitel zavalen množstvím

administrativních povinností, o kterých neměl dříve tušení. Mnohdy bývá začínající učitel pověřen i řadou funkcí. Ve většině případů se hned v prvním školním roce stává třídním učitelem. K tomu Bendl a kol. (2011) dodává, že počet vyučovacích hodin začínajících učitelů je stejný jako u jejich zkušenějších kolegů. Avšak začínající učitelé, pokud to situace umožňuje, by neměli být hned od počátku pověřováni některými úkoly či funkcemi, jakými je třeba třídnictví.

2.3 Uvádění začínajících učitelů

Pracovní prostředí a podmínky v prvním zaměstnání začínajícího učitele jej mohou bezesporu ovlivnit na celý pracovní život. První školní rok je z hlediska dalšího profesního vývoje a setrvání v profesi učitele velmi významným obdobím. Podle Bochníčka a Hališky (2013) může citlivý a profesionální přístup pomoci minimalizovat potíže začínajícího učitele. Pokud jde o vlastní pedagogickou práci, potřebuje většina začínajících učitelů pomoc svých zkušenějších kolegů. Píšová a Hanušová (2016) tvrdí, že na začátku profesní dráhy učitele je velmi podstatné jeho uvedení do praxe, mentoring[13] a podpora profesního rozvoje.

2.3.1 Funkce uvádějícího učitele

Podlahová (2004, s. 30) uvádí, že „*uvádějícím učitelem by měl být ustanoven člověk, který dokáže poskytnout začátečníkovi odbornou i psychickou oporu a omezí jeho profesní nejistotu na minimum*“. Poskytováním všestranné pomoci začínajícímu učiteli je ve školách zpravidla pověřen pedagog stejné nebo obdobné aprobace. Jako jedni z mála Bochníček a Hališka (2013) upozorňují na skutečnost, že začínající učitel by měl mít možnost vybrat si svého uvádějícího učitele. Blízký lidský vztah, upřímnost a vzájemná sympatie jsou totiž mnohdy víc než vazba určená shodnou aprobací. Podlahová (2004) k tomu dodává, že není důvod vnímat uvádějícího učitele jako kontrolora. Domnívá se, že většina uvádějících učitelů má zájem začínajícímu učiteli skutečně pomáhat, zejména pokud začínající učitel projeví o tuto pomoc zájem. S tímto názorem se ztotožňují i Bochníček a Hališka (2013). Stejně jako Podlahová (2004) poukazují na

[13] Slovníková definice: „*mentoring – předávání vědomostí, znalostí, dovedností a zkušeností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj*“ (http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/mentoring).

nezbytnost aktivního zaujetí, snahy a úsilí ze strany začínajících učitelů. Jak ovšem zmiňují Bochníček a Hališka (2013), ke každému začínajícímu učiteli je třeba přistupovat individuálně a poskytovaná pomoc by neměla být nahodilá. Může se stát, že uvádějící učitel není přidělen vůbec. V tom případě Podlahová (2004) radí požádat o jeho poskytnutí, případně si vyžádat pomoc od kohokoli jiného z pedagogického sboru. Bendl a kol. (2011) tvrdí, že délka doby, po kterou se začínajícím učitelům poskytuje podpora, obvykle trvá nejméně jeden školní rok.

2.3.2 Legislativa

Problematiku uvádějících učitelů řešila nejprve vyhláška MŠMT č. 79/1977 Sb., potom vyhláška č. 61/1985 Sb., které obsahovaly paragrafy týkající se uvádění začínajících učitelů, respektive začínajících pedagogických pracovníků do praxe. Vyhláška z roku 1985 však byla zrušena k 1. 9. 2005 a nahrazena vyhláškou č. 412/2006 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, která se již o uvádění začínajících učitelů nezmiňuje. Bendl a kol. (2011) upozorňuje na skutečnost, že povinnost zavádět funkci uvádějícího učitele není v současnosti v platných právních předpisech stanovena. Podle ustanovení § 164, odst. 1, písm. c) školského zákona „*ředitel školy a školského zařízení odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb*“. Je tedy na vedení škol, jakým způsobem se své zodpovědnosti zhostí. Podle Bendla a kol. (2011) někteří ředitelé škol uvádějícího učitele přidělují a pokračují tak v zavedené praxi, aniž by jim to nějaký právní předpis stanovil jako povinnost. Jsou si pravděpodobně vědomi toho, že zřízením funkce uvádějícího učitele mohou snížit pravděpodobnost odchodu začínajícího učitele ze školy, případně školství vůbec.

Řešení by měla přinést novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, jejíž nedílnou součástí má být adaptační období pro začínající učitele a jmenování role uvádějícího učitele. Návrh počítá s dvouletým obdobím, v němž bude začínající učitel požívat zvýšené podpory ze strany svého zaměstnavatele. Zároveň zákon uvádí, že uvádějícímu učiteli budou vytvořeny podmínky pro práci se začínajícím učitelem. Těmito podmínkami se rozumí snížený rozsah přímé pedagogické činnosti. Dalším zdrojem podpory poskytované začínajícímu učiteli mají být také školy připravující učitele (MŠMT, 2017).

Základem nového kariérního systému pro učitele se stane třístupňový standard učitele. Každý začínající učitel, ať již čerstvý absolvent vysoké školy, nebo učitel přicházející z odborné praxe, zahájí adaptační období a bude zařazen do prvního kariérního stupně. Cílem toho období je adaptace učitele na podmínky praxe a přizpůsobení poznatků nabytých v pregraduální přípravě potřebám školy. Profesní rozvoj začínajícího učitele bude podporován a následně vyhodnocen uvádějícím učitelem a vedením školy. Hodnocení bude zaměřeno na plnění plánu profesního rozvoje a bude zacíleno na konkrétní pokroky v práci učitele ve vztahu k výsledkům žáků (MŠMT, 2017).

Nutnost opětovného zavedení funkce uvádějícího učitele podtrhují Vítečková a Gadušová ve svém výzkumu realizovaném v letech 2012–2013. Zde dokládají, že z jejich výzkumného šetření vyplývá, že v ČR mělo v tomto období svého uvádějícího učitele jen 71,6 % respondentů. Ještě k nižším číslům došli Kalhous a Horák (1996), kteří poukazují na to, že v letech 1994–1995 mělo svého uvádějícího učitele pouze 64,7 % začínajících učitelů, kdežto v roce 1985 to bylo ještě 97,9 %.

Situace není jiná ani na Slovensku. Jediná zmínka o uvádějícím učiteli je v platné legislativě v zákoně č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Kosová, Tomengová a kol. (2015) k tomu podotýkají, že sami učitelé na Slovensku často neshledávají tuto funkci jako prestižní a zároveň se domnívají, že nedoceňuje jejich zkušenosti a kvalitu jejich práce. Spíše tuto funkci považují za nepřiměřenou a nedoceněnou zátěž. Podle autorek si učitelé na Slovensku dostatečně neuvědomují vysokou zodpovědnost za přípravu budoucích učitelů.

2.4 Příprava budoucích učitelů

Zájem o studium učitelských oborů je v ČR již několik desetiletí stále vysoký a na pedagogické fakulty se každoročně hlásí několikanásobně větší počet uchazečů, než může být přijat (Průcha, 2002). Nejvýraznějším znakem uchazečů o učitelské studium je vysoká převaha žen. Kotásek a Růžička (1996) doplňují, že dlouhodobě se pohybuje podíl žen mezi studenty učitelství kolem 70 % a více. Zároveň podotýkají, že studenti učitelství častěji než ostatní vysokoškoláci pocházejí z rodin nižší střední třídy.

Bendl a kol. (2011) zmiňuje, že v důsledku budování společného evropského rámce pro vysokoškolské vzdělávání je učitelské vzdělávání v ČR od roku 1999 rozděleno do tří stupňů: bakalářské[14] – magisterské – doktorské. Smyslem tohoto konceptu je srovnatelnost stupňů vysokoškolského vzdělávání v rámci Evropy. Kosová, Tomengová a kol. (2015) se domnívají, že tento povinný přechod na strukturovaný model vysokoškolského studia se negativně podepsal na jeho vývoji a kvalitě. Do bakalářského studia byl soustředěn teoretický pedagogicko-psychologický a odborný základ a do magisterského studia pak didaktická příprava učitelů a učitelská praxe. Autorky se domnívají, že tak došlo k izolování teoretické přípravy od učitelské praxe a bylo znemožněno vytvořit systém postupně se rozvíjejících praxí.

Příprava budoucích učitelů v ČR patří k nejpalčivějším problémům školství. Podle Maňáka (In Havel, Janík, 2004) jde o proces dlouhodobý a nikdy nekončící, protože reflektuje změny v reálném životě. Bendl a kol. (2011) tvrdí, že pozornost věnovaná přípravnému vzdělávání učitelů by měla jít ruku v ruce se zvyšujícími se nároky na tuto profesi. S jeho názorem souhlasí Spilková a Vašutová (2008), které doplňují, že vzhledem k měnícím se normám společnosti je neodmyslitelné i nové pojetí vysokoškolské přípravy učitele. Dnešní doba totiž klade na učitele nové požadavky, kterým je potřeba přizpůsobit vzdělávání pedagogů. Překážkou tomu však podle Spilkové, Tomkové, Mazáčové (2015) může být fakt, že se studentem na vysoké škole pracuje učitel, který má jen zřídka aktuální pedagogickou zkušenost. Dle Spilkové a Vašutové (2008) by se vysoké školy připravující budoucí učitele měly oprostit od definic a abstraktních pojmů a více se zaměřit na konkrétní situace ze školní praxe. Současná vysokoškolská příprava podle ní nemotivuje studenty využívat teoretické znalosti pro hlubší porozumění konkrétním případům ve škole. Bochníček a Hališka (2013) doplňují, že teoretická příprava během studia postrádá konkrétní příklady ze školního prostředí a že praktický učitelský výcvik není do učebního plánu zařazen, nebo je prováděn s malou efektivitou. Absolventům tak chybí především nezbytné pracovní dovednosti a schopnost aplikace teoretických poznatků v konkrétních situacích na pracovišti. Maňák (In Havel, Janík, 2004) také zastává názor, že příprava na učitelskou profesi nemůže být jen teoretická. Zmiňuje, že přechod z teoretického uvažování do praktického konání

[14] Výstupem z bakalářského studia na pedagogických fakultách a dalších fakultách vzdělávajících budoucí učitele není v ČR učitelská kvalifikace tak, jak je definovaná zákonem o pedagogických pracovnících. Učitelskou kvalifikaci může získat pouze absolvent akreditovaného magisterského studijního programu (Bendl a kol., 2011).

bývá obyčejně doprovázen šokem, který se potom po dlouhou dobu překonává. Na druhé straně však tvrdí, že vysokoškolská příprava budoucích učitelů nemůže být ani pouze praktická, protože by vedla k jen k napodobování a následné stagnaci. Švec (2002, s. 100) k tomu doplňuje, že „*smyslem pedagogické přípravy by se měla stát podpora pedagogické kondice studentů učitelství a nikoliv pouze osvojení souboru určitých teoretických a praktických znalostí*". Sama Spilková (1996) nicméně zmiňuje, že tak jako neexistuje ideální škola a ideální učitel, neexistuje ani optimální model přípravy na učitelskou profesi. Podlahová (2004) na závěr doplňuje, že při přípravě budoucích učitelů není možné zprostředkovat situace, které se vyskytují pouze ve škole a navíc v nepředvídatelných modifikacích.

Žádná vysoká škola nemůže připravit zcela hotového odborníka. Existuje celá řada dovedností, které lze úspěšně zvládnout až v praxi. Proto je pochopitelné, že je vstup mladého člověka do praxe provázen řadou nesnází, jejichž šíře a složitost je úměrná náročnosti povolání. Mezi přípravou člověka na jakoukoli profesi a skutečným výkonem této profese v praxi se vždy budou projevovat větší či menší rozdíly (Bochníček, Hališka, 2013). Šimoník (1994) doplňuje, že pregraduální příprava je velmi významná etapa v profesionálním vývoji učitele, avšak není zdaleka konečná, a takto je nutno na ni nahlížet.

2.4.1 Teoretická příprava

Teoretická příprava budoucích učitelů se rozděluje na přípravu odborně předmětovou a pedagogicko-psychologickou. Kalhous a Horák (1996) zmiňují, že výsledky jejich výzkumného šetření jen potvrzují, že absolventi učitelského studia jsou nejlépe připraveni v předmětech své odbornosti a nejméně po stránce didaktické. Dodávají, že tento fakt má celou řadu příčin a souvislostí, kterými jsou podceňování pedagogicko-psychologické přípravy, nedostatek skutečných odborníků na výuku oborových didaktik a v neposlední řadě podceňování pedagogických praxí. Stejný názor zastávají i Bochníček a Hališka (2013), když zmiňují, že absolventi vysokých škol mají velmi dobré teoretické znalosti, které ovšem neumějí uplatnit v praxi. Autoři také tvrdí, že začínající učitel je po ukončení studia přesycen teorií. Tento fakt objasňuje Podlahová (2004) a vysvětluje, že v systému přípravy učitelů je velmi málo prostoru pro pedagogické předměty. Zároveň doplňuje, že studium na vysoké škole je zaměřeno na studium celé vědní disciplíny, nikoliv školního předmětu, a ta je koncipována zásadně jinak než školní předmět. Vědní obor je v programech vysokých škol rozdělen na specializované oblasti.

Naopak školní předmět podává jen nejdůležitější a nejzákladnější poznatky z celého vědního oboru. Kosová, Tomengová a kol. (2015) doplňují, že ze všech teoretických poznatků, které studenti načerpají během svého studia na vysoké škole, v praxi skutečně využijí jen zanedbatelnou část. Jde především o takové teoretické vědomosti, které byly dostatečně spojeny s osobní zkušeností.

Vašutová (2002) zmiňuje, že pedagogicko-psychologická příprava by neměla být oním nezbytným zlem učitelské přípravy, ale měla by být dána svou důležitostí na úroveň přípravě odborně předmětové. Skutečně dobrý učitel bez znalosti svých žáků, zákonitostí učení a motivace, i při perfektním ovládání svého oboru, prostě uspět nemůže. Už z Šimoníkova (1994) výzkumu vyplývá, že začínající učitelé mají problémy s udržováním kázně ve vyučování, s řešením kázeňských přestupků, s motivací žáků a udržením jejich pozornosti. Bochníček a Hališka (2013) dodávají, že v posledním desetiletí se jednou z nejvíce problematických činností stalo hodnocení a klasifikace žáků. Tlak žáků a jejich rodičů na co nejpříznivější hodnocení prospěchu žáka klade vysoké nároky na učitele. Vašutová (2002) k tomu doplňuje, že řada mladých učitelů se obává jednání s rodiči a obtížně s nimi navazují spolupráci, zvláště v případě problémových žáků.

2.4.2 Praktická příprava

Podle Průchy, Walterové a Mareše (1998) je hlavním cílem pedagogické praxe uvedení studenta do podmínek reálného školního prostředí a zaškolení studenta v činnostech učitelské profese. Spilková, Tomková, Mazáčová (2015) doplňují, že souvislá pedagogická praxe směřuje k rozvíjení učitelských kompetencí. Studenti během ní získávají zkušenosti s výukou v celém kontextu fungování třídy a školy a ověřují si úroveň své učitelské způsobilosti. Autorky se domnívají, že souvislá pedagogická praxe je nedílnou a velice důležitou součástí budoucí přípravy učitelů. Dytrtová a Krhutová (2009) shledávají hlavní úkol pedagogické praxe v motivaci studenta pro učitelské povolání. Šimoník (In Havel, Janík, 2004) uvádí, že by pedagogická praxe měla být součástí celé pregraduální přípravy a že nezbytné je její důkladnější propojení s pedagogicko-psychologickou a oborovou přípravou.

I když je pedagogická praxe považována za nedílnou součást vysokoškolské přípravy učitelů, není jí věnováno tolik pozornosti, kolik by si zasloužila. Švec (2002, s. 94) považuje vztah mezi teorií a praxí za „*jeden z klíčových problémů efektivní pedagogické přípravy*

budoucích učitelů“. Zastává názor, že teorie a praxe by se měly neustále prolínat. Šimoník (In Havel, Janík, 2004) doplňuje, že bez funkčního propojení teorie s praxí se obě složky výrazně oslabují a efektivita studia se ochuzuje. Maňák (In Havel, Janík, 2004) se domnívá, že v českých vysokých školách většinou převládá úsilí vybavit učitele jak teoreticky, tak též prakticky. Obě linie ale jdou nejčastěji vedle sebe a veškerá úsilí o jejich vzájemné propojení jsou jen málo úspěšná. Dodává, že požadavky na hlubší propojení teorie a praxe se sice objevují již delší dobu, ale z různých příčin se nerealizují. K tomu Bendl a kol. (2011) doplňuje, že hlavní příčinou tohoto stavu je, kromě organizační, finanční a časové náročnosti, především nepropracovanost a neujasněnost pedagogických praxí. Šimoník (In Havel, Janík, 2004) podotýká, že pokud bychom chtěli řešit problematiku pedagogických praxí důsledně, znamenalo by to přehodnocení učitelské pregraduální přípravy jako celku. Stejný názor zastávají i Kalhous a Horák (1996) a poznamenávají, že dílčí řešení nemohou přinést výraznější změny. Aby mohlo dojít k funkčnímu spojení teorie a praxe, navrhuje Maňák (In Havel, Janík, 2004) vytvořit síť speciálních fakultních škol a zajistit jejich těsné provázání s fakultou. Následný praktický výcvik budoucích učitelů realizovat ze začátku na fakultních školách v malých skupinách pod vedením příslušných odborníků, teprve později v souvislé praxi na různých školách.

V současnosti nabývá pedagogická praxe stále většího významu v souvislosti s častým odchodem začínajících učitelů ze škol. Podle Bendla a kol. (2011) je největší počet odchodů začínajících učitelů ze školství zaznamenán v prvních letech jejich pedagogického působení. Stejný názor zastávají i Píšová a Hanušová (2016) a dokládají ho svým výzkumným šetřením, ze kterého je evidentní, že právě začínající učitelé jsou skupinou nejvíce ohroženou odchodem ze školství. Spilková, Tomková, Mazáčová (2015) dokonce zmiňují, že někteří studenti se už v průběhu pedagogické praxe rozhodnou, že po dokončení studia raději zvolí jiné povolání než pedagogické. Bendl a kol. (2011) dodává, že příčinou těchto rozhodnutí může být, že začínající učitelé nejsou během přípravného vzdělávání v dostatečné míře vybavováni praktickými pedagogickými dovednostmi, které by jim umožnily bez větších obtíží obstát v reálném prostředí škol. Zdůrazňují, že je nutné, aby studenti učitelství měli možnost osvojit si praktické pedagogické dovednosti ve větší míře než doposud už během jejich přípravného vzdělávání.

Bochníček a Hališka (2013) v této souvislosti podtrhují význam náslechů během pedagogické praxe. Náslechy ve vyučovacích hodinách zkušených učitelů jsou velkou příležitostí pro budoucí učitele získat první zkušenosti. Jde o první setkání s realizací didaktického principu

propojení teorie s praxí. Autoři ovšem doplňují, že má-li náslech splnit svůj vzdělávací úkol, je žádoucí, aby byla provedena didaktická analýza zhlédnutého. K tomu Podlahová (2002) dodává, že při náslesích se má student zaměřit nejen na činnosti učitele a jeho žáků, ale i na podmínky a okolnosti vyučování. U práce učitele ve třídě autorka doporučuje všímat si kromě plnění výchovně vzdělávacích cílů především vztahu učitele k žákům i ke třídě jako celku. K výše uvedenému Dytrtová a Krhutová (2009) doplňují, že v rámci pregraduální přípravy na profesi učitele je potřeba pomoci studentům rozvíjet reflektivní způsob uvažování. Sebereflexe učitele je „*jednou z cest rozvoje didaktického myšlení a signifikantně ovlivňuje kvalitu pedagogické činnosti učitele*“ (Dytrová, Krhutová, 2009, s. 56). Autorky za vhodné metody reflexe studenta učitelství považují rozhovor se cvičným učitelem, vedení vlastního portfolia a hospitace.

2.4.3 Řešení

Maňák (In Havel, Janík, 2004) tvrdí, že na některých fakultách byla v posledních letech zaznamenána snaha hledat nové cesty v učitelské přípravě. Jde však zatím většinou o izolované projekty. Šimoník (In Havel, Janík, 2004) doporučuje inspirovat se úspěšnými projekty a hledat v nich prostředky, které by zefektivnily vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů. Spilková, Tomková, Mazáčová (2015) se domnívají, že aby mohly tyto ojedinělé projekty mít pozitivní vliv na kvalitu profesního rozvoje studentů učitelství, je nejprve potřeba vytvořit soubor legislativních, finančních, personálních a organizačních změn.

Spilková, Tomková, Mazáčová (2015) zdůrazňují, že v podmínkách českého školství neexistuje zavedený systém praxí tak, jako je tomu například v lékařství. Učitelství za lékařstvím pokulhává zejména proto, že se studentem pracuje vysokoškolský učitel, který má jen zřídka aktuální učitelskou zkušenost, a učitel základní nebo střední školy, který většinou není na tuto specifickou roli připraven. V systému českého školství zatím nejsou vytvořeny podmínky, které by umožnily v přípravě učitelů na jejich profesi realizovat klinické pojetí praxí a hlubší spolupráci mezi školami a fakultami, tak jako je tomu u lékařů. Autorky dodávají, že i přes nepříznivé podmínky bylo v posledních letech v ČR realizováno a výzkumně ověřeno několik modelů klinické praxe v přípravě učitelů, které se osvědčily.

Jako jeden z nových modelů způsobu vedení pedagogických praxí lze považovat projekt Klinický rok, který poprvé realizovaly Píšová a Černá v akademickém roce 2001–2002 na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice. Klinický rok je součástí studijního programu

Učitelství pro základní školy – jednooborového studia Učitelství anglického jazyka. Student reálně tráví na základní škole celý jeden školní rok, od přípravného týdne v srpnu do konce června. Aktivity studenta se tím pádem netýkají pouze vyučování samotného, ale i činností ve třídě a mimo ni. Kromě činností úzce vázaných na předmět se studenti také zaměřují na profesní dovednosti týkajících se oblasti řízení třídy, diagnostických dovedností či pedagogické dokumentace. Píšová a Černá (2002) dodávají, že studenti mají možnost zvolit si základní školu, kde budou vykonávat svoji roční pedagogickou praxi. Vyučování a další školní povinnosti plní student ve spolupráci s uvádějícím učitelem ze základní školy. Po absolvování klinického roku se studenti vracejí na vysokou školu a pokračují ve svém studiu klasickou prezenční formou.

V letech 2014–2015 Vladimíra Spilková se svým kolektivem řešila projekt Koncepce a ověření nového modelu klinické školy v procesu pregraduální přípravy studentů. Jeho cílem bylo navrhnout model klinické školy a pilotně ho ověřit. Klinická škola je společný projekt fakulty připravující učitele a školy, jehož hlavním cílem je intenzivní a dlouhodobá partnerská spolupráci při vzdělávání budoucích učitelů. Důraz je kladen na propojování teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi a následným reflektováním. Projekt Klinická škola má přispět k modernizaci profese učitele. Podle Spilkové, Tomkové, Mazáčové (2015) by klinická škola měla být školou, která zkouší nové věci a ověřuje jejich účinnost. Zároveň dodávají, že kvalita učitele má zásadní vliv na vzdělávací výsledky žáků, proto je nezbytně nutné mít v ČR kvalitní učitele. Zejména v USA je klinická škola považována za klíč k zásadnímu zvýšení kvality učitelského vzdělávání (Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy To Prepare Effective Teachers, 2010).

Pokusy o zefektivnění pregraduální přípravy učitelů byly zaznamenány i na Slovensku. Tam na začátku devadesátých let vytvořila expertní skupina pod garancí ministerstva návrh na postupné zřizování experimentálních pracovišť, tzv. bázových škol při všech fakultách připravujících učitele (Kosová, Tomengová a kol., 2015). Tato koncepce počítá s tím, že učitel z bázové školy bude mít část úvazku na fakultě a bude se podílet na vědecko-výzkumné činnosti i výuce studentů, a naopak učitel z fakulty bude mít část úvazku na bázové škole.

Spilková, Tomková, Mazáčová (2015) podotýkají, že v ČR v současné době neexistuje klinická základní či střední škola v pravém smyslu slova. Poukazují však na zajímavé snahy o co nejužší propojení institucí vzdělávajících učitele se školní realitou. Takové školy existují a některými znaky se blíží k současnému pojetí klinické školy. Dodávají, že je nutné intenzivněji

apelovat na transformaci stávajících fakultních, cvičných či spolupracujících škol na školy klinické. Tedy takové, které budou úzce propojené s fakultami připravujícími učitele. Doplňují, že klinická škola je kvalitní jako celek, tedy jako dobře fungující systém. Nejde v ní jen o kvalitní jednotlivé učitele, jako v běžné fakultní škole. Spolupráce fakulty a klinické školy není nahodilá, ale systematická a oboustranná. V systému klinické školy obě strany něco dávají a něco získávají.

2.5 Výzkumy z oblasti učitelské profese

Podle Průchy (1998) je české vzdělávání pokryto empirickým výzkumem velmi nedostatečně. Autor konstatuje, že chybí výzkumy, které by se zabývaly edukačními procesy, obsahem vzdělávání, demografickými a ekonomickými charakteristikami edukačního prostředí. Většina již provedených výzkumů je zaměřena na subjekty edukace, především na učitele, méně pak na žáky. Autor zdůrazňuje důležitost pedagogických výzkumů, jelikož mohou sloužit jako prostředek k porozumění smyslu pedagogické práce.

Z tuzemských šetření bychom rádi jako první uvedli výzkum, který je považován za jakýsi odrazový můstek v této problematice, a jeho výsledky jsou porovnávány ve většině realizovaných šetření s podobnou tematikou. Výzkum provedl v letech 1991–1992 docent Pedagogické fakulty brněnské Masarykovy univerzity Oldřich Šimoník. Zabývá se problematikou, která je u nás ze strany výzkumu i pedagogické teorie značně zanedbávána. Jde o počáteční etapu profesní dráhy učitelů v průběhu prvního roku po nástupu do praxe. Výzkumnou část autor provedl na souboru **141 začínajících učitelů**, kteří začínali své působení na 2. stupni základních škol v Jihomoravském kraji. Osloveno však bylo přes 400 začínajících učitelů. Data se ovšem podařilo získat pouze od 123 žen a 18 mužů. Výzkum byl rozdělen do tří oblastí: přijetí na škole a pracovní podmínky nastupujících učitelů, nedostatky v práci začínajících učitelů a připomínky začínajících učitelů k absolvovanému vysokoškolskému studiu. I když jde o výzkumné šetření uskutečněné již před více než pětadvaceti lety, jsou zjištěná data stále velmi zajímavá a aktuální. Z výzkumu vyplývá, že již po prvním roce uvažovalo 25 % dotazovaných respondentů o změně profese. Šimoník zjistil, že příčinou tohoto jevu nejsou nepříznivé finanční podmínky, jak se všeobecně soudí, nýbrž jiné běžně neuvědomované okolnosti. Nízké platy respondenti uváděli až na 10. místě, kdežto jako významnější je uváděno materiální vybavení školy, neukázněné chování a agresivita žáků nebo špatná organizace práce ve škole. Z dalších zjištění vyplývá, že 74,5 %

začínajících učitelů muselo vyučovat i předměty, na které neměli aprobaci. Na začínající učitele byly tedy v prvním roce kladeny nepřiměřené nároky. Neméně důležitá jsou zjištění týkající se hodnocení absolvovaného pedagogického studia samotnými začínajícími učiteli. Bylo zjištěno, že nejmenší potíže mají začínající učitelé v činnostech souvisejících s prezentací učiva, kdežto největší potíže v činnostech týkajících se mezilidských vztahů a vytváření klimatu ve třídě. Dále Šimoník (1994) ve své publikaci Začínající učitel zmiňuje a seřazuje 24 vybraných činností, u kterých respondenti poukazovali na to, že jim během jejich studia chyběla. Z tohoto pořadí vyplývá, že začínající učitelé byli v rámci vysokoškolské přípravy nejvíce připravováni na vysvětlení nové látky, organizaci samostatné práce žáků, hodnocení a klasifikaci. Tedy zejména na osvojování teoretických znalostí. Mezi činnostmi, na které nebyli studenti během studia připravováni, bylo zmiňováno řešení kázeňských přestupků, práce s neprospívajícími žáky, vedení pedagogické dokumentace, individuální jednání s rodiči žáků, stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětů, vedení schůzek s rodiči nebo adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování (Šimoník, 1994).

Vítečková a Gadušová realizovaly mezinárodní česko-slovenské výzkumné šetření zaměřené na uvádění začínajících učitelů do praxe. Výzkum se zaměřil na vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikoval jeho problematické oblasti. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo rozpoznat klíčové kompetence uvádějících učitelů. Výzkum byl realizován od jara roku 2012 nejprve na slovenské Filozofické fakultě Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře. Od konce roku 2013 probíhal výzkum i v ČR ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Výzkumný soubor zahrnoval jak uvádějící učitele, tak začínající učitele. Na Slovensku se výzkumného šetření zúčastnilo **127 uvádějících učitelů** (102 žen a 25 mužů) a **132 začínajících učitelů** (111 žen a 21 mužů). V ČR proběhlo výzkumné šetření s účastí **67 uvádějících učitelů** a **148 začínajících učitelů** (122 žen a 26 mužů). Součástí dotazníkového šetření pro začínající učitele byla, mimo jiné, i otázka, jak vnímají svou připravenost na práci učitele z hlediska absolvovaného vysokoškolského studia. V ČR, ale i na Slovensku, byla nejlépe hodnocena příprava v oblasti odbornosti předmětů, které respondent vyučuje. Nejhůře byla vnímána připravenost pro řešení zátěžových situací, zejména disciplíny žáků. V ČR hodnotili začínající učitelé připravenost v oblasti práce s integrovanými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a řešení zátěžových situací lépe než na Slovensku. Z dotazníkového šetření též vyplývá, že v obou státech začínající

učitelé hledají nejvíce pomoc při práci s pedagogickou dokumentací (Vítečková, Gadušová, 2015).

Rádi bychom zde zmínili i výzkum Kalhouse a Horáka, který hodnotil stav přípravy začínajících učitelů. Na přelomu let 1994 a 1995 uskutečnili výzkum zaměřený na srovnání kvality pregraduální přípravy s potřebami praxe a na to, jak začínající učitelé hodnotí jejich pregraduální přípravu. Začínajícími učiteli v tomto dotazníkovém šetření byli učitelé převážně s jednoroční až tříletou praxí ve školství. Výzkumný soubor tvořilo **187 začínajících učitelů.** V souboru bylo 78,5 % žen a 21,5 % mužů. Z nich 54 % tvořili učitelé základních škol, 43,3 % učitelé středních škol a středních odborných učilišť, zbývajících 2,7 % učitelů druh školy, na které vyučují, neuvedlo. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že pouze 64,7 % začínajících učitelů mělo svého uvádějícího učitele, zato ale 74,3 % z nich zastávalo funkci třídního učitele. Značné rozdíly jsou i v počtu hodin, ve kterých uvádějící učitel nebo starší kolegové u začínajícího učitele hospitovali. V 21,9 % případů nehospitovali vůbec. Obdobné jsou rozdíly v počtu hodin, v nichž začínající učitelé hospitovali u uvádějících učitelů nebo u starších kolegů. V tomto případě 41,2 % začínajících učitelů nehospitovalo vůbec. Zajímavé jsou i údaje o čase nezbytném k přípravě na vyučování. Více než dvě hodiny času denně potřebuje na přípravu na vyučování pouze 23,5 % respondentů. Z jejich výsledků též vyplynulo, že absolventi studia jsou nejlépe připraveni v předmětech své odbornosti, méně pak po stránce pedagogické a psychologické a nejméně po stránce předmětově-didaktické (Kalhous, Horák, 1996).

Oba výše zmínění autoři zrealizovali stejný výzkum již v roce 1985. Tehdejšího dotazníkového šetření se zúčastnilo **247 začínajících učitelů.** Z tohoto výzkumu vyplynulo, že 97,9 % respondentů mělo svého uvádějícího učitele. Ten jim, podle jejich vyjádření, poskytoval pomoc především v oblasti metodické a didaktické, v oblasti práce třídního učitele, v organizaci práce ve třídě a také při řešení kázeňských a výchovných problémů. Funkci třídního učitele vykonávalo 58,5 % začínajících učitelů. Respondenti hodnotili kvalitu přípravy na vysoké škole na základě svých osobních zkušeností. Nejhůře dopadla při hodnocení složka didaktiky předmětů či oboru. Toto zjištění odpovídá i dlouhodobě známé skutečnosti, že absolventi učitelského studia jsou nejlépe připraveni v předmětech své odbornosti, méně pak po stránce pedagogické a psychologické a nejméně po stránce předmětově didaktické. Uvedené výzkumy také zjišťovaly počet hodin věnovaných přípravě na vyučování. Z obou výzkumů vyplývá, že příprava na výuku je převážnou většinou začínajících učitelů podceňována. Skutečnost, že téměř třem čtvrtinám

začínajících učitelů stačí k přípravě na výuku méně než dvě hodiny denně, není podle Kalhouse a Horáka povzbudivá. Zvláště když je to trend dlouhodobý. Tento výzkum také podrobněji zjišťoval, jaké pedagogické dovednosti začínající učitelé povazují za nezbytné pro učitelskou praxi. Nejvíce bylo zmiňováno umění komunikovat s žáky, adekvátně hodnotit učební výkon žáka, znalost metodiky povzbuzování a trestání, umění pohotově se rozhodnout v neobvyklých situacích nebo chápat význam spolupráce rodiny a školy a schopnost tuto spolupráci realizovat. Naopak zcela na okraji zájmu zůstaly především znalosti historických souvislostí vývoje školství. Na závěr autoři konstatují, že především ze strany vedení škol je funkce uvádějících učitelů často opomíjena (Kalhous, Horák, 1996).

Další výzkum, který se zabýval problematikou budoucích učitelů, provedly Michaela Píšová a Monika Černá. Ten byl zaměřen zejména na prvky klimatu a kultury vzdělávací instituce, které ovlivňují adaptaci začínajícího učitele. Výzkum probíhal v rámci roční souvislé pedagogické praxe, tzv. **klinického roku**, který je povinnou součástí jednooborového studia Učitelství anglického jazyka na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice. Klinický rok je model pedagogické praxe, který byl v akademických letech 2001/2002–2009/2010 realizován v rámci pětiletého magisterského studia. Poskytuje budoucím učitelům relativně dlouhodobou pedagogickou praxi, během které získají cenné praktické zkušenosti a dovednosti pro povolání učitele. Klinický rok sleduje dva základní cíle. Jednak zohlednění potřeby významného navýšení přímého kontaktu studentů učitelství s praxí, a to bez navýšení finančních a materiálních nákladů pro všechny zúčastněné. Ale také dosažení lepšího propojení vysoké školy a základních škol. Hlavní náplň Klinického roku pro studenta spočívá v náslechové činnosti, týmové výuce i v samostatném vyučování. Studenti v průběhu roku také zpracovávají několik projektů, které posléze prezentují na setkáních na fakultě. Úkoly souvisejí s různorodostí činností, které student ve škole vykonává. Studenti během Klinického roku spolupracovali se dvěma supervizory, a to učitelem ze základní školy, tzv. mentorem, a univerzitním učitelem, tzv. tutorem. Mentor fungoval v roli uvádějícího učitele. Tutor konzultoval se studenty průběh pedagogické praxe, zadával úkoly a organizoval semináře, na nichž studenti prezentovali své projekty. Všichni zúčastnění tento typ praxe vnímají jako maximálně smysluplný a obohacující pro jejich vlastní profesní rozvoj. Studentům umožnil dlouhodobou praxi ve škole, mentorům pak úzkou spolupráci s univerzitou (Píšová, 2005).

Další výzkum mezi mladými učiteli provedl Havlík v listopadu 2001. Výzkumu se zúčastnilo **315 začínajících učitelů** do 30 let, ale také **44 ředitelů**, případně zástupců ředitelů. Mladí učitelé byli, mimo jiné, dotazováni na to, jak hodnotí pregraduální přípravu na své povolání učitele. Naprostá většina respondentů velmi příznivě hodnotila přípravu oborovou, dále byla kladně hodnocena příprava v oblasti psychologické, didaktické a pedagogické. Méně pozitivně byla hodnocena průprava ve všeobecném rozhledu, praktických činnostech pro pochopení života jedince a společnosti. Jako kritická byla posuzována příprava pro řídící a organizační schopnosti. V dotazníkovém šetření byli respondenti požádáni, aby vlastními slovy zhodnotili svoji přípravu na vysoké škole. Naprostá většina dotázaných mladých učitelů vyjádřila potřebu více praxe přímo na školách. Zmiňovali potřebu nejen náslechů, ale především vlastního učení. Chtěli se podílet na řešení kázeňských prohřešků a více se zapojit do života školy. Velká část respondentů též požadovala, aby příprava na vysoké škola byla více zaměřena na praktické využití. Aby byla více orientována na řešení konkrétních situací, problémů a krizových situací v samotné škole. Někteří respondenti požadovali lepší didaktickou přípravu, zejména oborovou. Žádali zaměřit se především na to, jak zajímavou formou žáky naučit obtížnější učivo a jak co nejlépe podat látku. Respondenti též negativně hodnotili průpravu k reálnému řešení kázeňských problémů, přípravu na práci s problémovými žáky, trénink k jednání s rodiči, postrádali dovednosti k vedení školní administrativy. Předmětem zájmu tohoto výzkumu byl i názor ředitelů škol, případně jejich zástupců, na připravenost mladých absolventů. V terénním šetření bylo navštíveno 102 škol z 39 okresů celé republiky. Vedoucí pracovníci měli nejen možnost seznámit se s výsledky dotazníkového šetření, ale i sami se ke svým mladým učitelům vyjádřit. Odpověď na hodnocení mladých učitelů se podařilo ovšem získat pouze z 27 % škol. Pozitivní reakce mělo 18 respondentů, tj. 41 %. Pozitivně hodnotili oborovou připravenost, nápaditost a kreativitu, elán a nadšení mladých učitelů, dobrou vybavenost pro práci s výpočetní technikou a její použití při výuce. Kritické připomínky vzneslo 26 respondentů, tj. 59 % dotázaných. Negativně byla hodnocena neznalost vedení pedagogické dokumentace, neschopnost řešit výchovné problémy, neschopnost uplatnit teoretické dovednosti v praxi, nepřipravenost v komunikaci s rodiči žáků a také neznalost zákonů (Havlík, 2001).

Ze zahraničních výzkumů bychom rádi zmínili výzkumné šetření, kterého se v roce 2006 zúčastnilo **247 španělských středoškolských učitelů**. Byl zaměřen na faktory, které způsobují syndrom vyhoření u učitelů, a na to, jaký vliv na jeho vznik mají povahové rysy samotných

učitelů. Výzkum odhalil, že učitelé s vyšším sebevědomím a lepší schopností zvládat nenadálé situace ve školním prostředí jsou méně náchylní k prožívání stresových situací a méně často trpí chronickým stresem a následným syndromem vyhoření (Betoret, 2006).

Podobný výzkum se konal i v Nizozemí, kde se ho zúčastnilo **277 středoškolských učitelů**. Výsledky ukázaly, že především učitelé s nízkým sebevědomím přikládají podpoře od vedení školy a svých kolegů velký význam. Dotazovaní učitelé kromě podpory zmiňovali i nedostatečnou motivaci ze strany vedení a konflikty na pracovišti. Uváděli, že dobré mezilidské a přátelské vztahy na pracovišti jsou důležité v prevenci syndromu vyhoření. Potvrdila se i stanovená hypotéza: učitelé, kterým se nedostává adekvátní sociální podpory, jsou náchylnější k propuknutí syndromu vyhoření (Brouwers, Evers, Tomic, 2001).

3 METODIKA PRÁCE

V praktické části diplomové práce je popsána a komplexně shrnuta problematika výzkumu, který plynule navazuje na teoretické poznatky uvedené v přechozí části textu (viz kapitola 2).

3.1 Metodika výzkumu

Základní specifika výzkumného šetření:

Základní pojetí:	kvantitativní výzkum
Výzkumná metoda:	dotazování
Výzkumný nástroj:	dotazník

Jednotlivé části výzkumného šetření, jejichž cílem bylo zjistit, jak probíhá adaptace začínajících učitelů ve školách, jsou uvedeny v následujících podkapitolách.

3.1.1 Teoreticko-praktická příprava

Pro teoretické zpracování diplomové práce byla využita celá řada zdrojů a informací v tištěné i elektronické podobě. Čerpali jsme jak z tuzemských, tak i zahraničních zdrojů. Převážná část teoretické přípravy spočívala především ve studiu odborných publikací o učitelské profesi. Důvěryhodné elektronické zdroje byly využívány zejména při studiu a porovnávání výzkumů podobného zaměření.

Praktická příprava vycházela především z vlastní zkušenosti práce učitele. Zejména pro metodickou část práce byly významným zdrojem informací odborné studie zabývající se kvantitativním výzkumem, na jejichž základě byl zvolen výzkumný prostředek dotazník. Důraz byl kladen na validitu a aktuálnost všech použitých informací.

3.1.2 Výzkumné problémy

Na základě hlavního cíle diplomové práce (viz kapitola 1) byly zformulovány následující hypotézy:

Hypotéza č. 1:
Poskytuje-li škola začínajícímu učiteli podmínky k jeho adaptaci a dalšímu rozvíjení, ovlivní tak kladně jeho rozhodnutí o dalším setrvání na dané škole, případně ve školství vůbec.

Hypotéza č. 2:
Pokud se začínající učitelé domnívají, že nebyli vysokou školou na svoji profesi dostatečně připraveni, jejich největší slabiny nalezneme v praktických znalostech a dovednostech.

Na základě dílčích cílů práce byly stanoveny jednotlivé výzkumné problémy. Ty byly zformulovány do následujících výzkumných otázek:

Výzkumná otázka č. 1:
Patří dobrá pověst školy mezi hlavní kritéria výběru prvního zaměstnání začínajícího učitele?

Výzkumná otázka č. 2:
Jakou roli hrají začínající učitelé v současné škole?

Výzkumná otázka č. 3:
V jakých oblastech své činnosti pociťují učitelé potřebu zlepšování?

3.1.3 Charakteristika výzkumného souboru

Základní výzkumný soubor tvoří 239 učitelů mateřských škol, základních škol, středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol v okrese Svitavy. Z mateřských škol se zúčastnilo celkem 14 učitelů, tj. 5,9 %, ze základních škol 201 učitelů, tj. 84,1 %, a ze středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol 24 učitelů, tj. 10 % (viz tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Vymezení výzkumného souboru podle typu školy (zdroj: vlastní výzkum)

Typ školy	N	%
MŠ	14	5,9
ZŠ	201	84,1
SŠ, SOU, VOŠ	24	10

Z hlediska pohlaví se výzkumného šetření účastnilo 83,7 % žen, tj. 200 žen, a pouhých 16,3 % mužů, což činí 39 respondentů (viz tabulka č. 2). Zde se odráží vliv feminizace školské profese.

Tabulka č. 2: Vymezení výzkumného souboru podle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)

Pohlaví	N	%
Žena	200	83,7
Muž	39	16,3

Z hlediska délky pedagogické praxe se výzkumného šetření zúčastnilo 66 začínajících učitelů s délkou pedagogické praxe 0–5 let, 32 učitelů s délkou pedagogické praxe 6–10 let, 55 učitelů, kteří působí ve školství 11–20 let, 55 učitelů, jejichž délka celkové pedagogické praxe činí 21–30 let, a 31 učitelů s délkou pedagogické praxe více než 30 let.

Tabulka č. 3: Vymezení výzkumného souboru podle délky celé pedagogické praxe (zdroj: vlastní výzkum)

Pedagogická praxe	N	%
0–5	66	27,6
6–10	32	13,4
11–20	55	23
21–30	55	23
více než 30	31	13

3.1.4 Použitá metoda

Pro výzkumnou část byl zvolen kvantitativní výzkum. Jako výzkumnou metodu sběru dat jsme využili kvantitativní dotazování a za techniku sběru dat jsme zvolili nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl zvolen proto, že shromažďování dat od respondentů je poměrně rychlé a ekonomické a umožňuje získat potřebné informace od velkého počtu respondentů ve velmi krátkém čase. Pro tuto techniku sběru dat jsme se rozhodli zároveň proto, že umožňuje zjišťování informací v rámci určité specifické skupiny. To je případ tohoto výzkumu, ve kterém jsme, mimo jiné, oslovovali začínající učitele v okrese Svitavy.

Důvodem volby výzkumné metody kvantitativního dotazování je fakt, že se jedná o poměrně rychlou a ekonomickou metodu. Pomocí dotazníku můžeme oslovit velké množství respondentů v krátkém časovém úseku. Jelikož je dotazník anonymní formou výzkumu, respondenti mají větší tendenci odpovídat pravdivě. Na druhou stranu, jak uvádí Chráska (2007), dotazníkům bývá často vytýkáno, že respondenti odpovídají tak, jak sami sebe vidí nebo jak chtějí, aby byli viděni.

Ochotu respondentů spolupracovat jsme se snažili zvýšit hned v úvodu dotazníku, kde jsme stručně vysvětlili smysl a potřebnost prováděného šetření. Zde byly též uvedeny pokyny k jeho vyplňování. Dotazník je formulován jasně a výstižně. Formulace jednotlivých položek je naprosto jednoznačná a nepřipouští chápání více způsoby. Dbali jsme na to, aby položky v dotazníku nebyly sugestivní, tedy aby svou formulací nenapovídaly, jak mají být zodpovězeny. Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z odborné literatury vztahující se k problematice výzkumných metod a z teoretické části diplomové práce. Otázky v dotazníku jsou rozděleny do tří skupin. První z nich se zaměřuje na výběr prvního zaměstnání, druhá na adaptaci a pracovní podmínky, poslední na přípravu na vysoké škole. Některé položky v dotazníku jsou otevřené, tj. nenavrhují žádné hotové odpovědi, z důvodu získání co možná největšího počtu informací k zmapování situace. Ostatní položky jsou buď uzavřené, tj. předkládají již předem připravené odpovědi, nebo polouzavřené, ty může dotazovaný volit v případě, že mu nevyhovují žádné z navrhovaných odpovědí. Dle Chrásky (2007) je u uzavřených položek důležité, aby nabídky byly vyčerpávající, ale ne příliš početné. Doporučuje použít nabídku „jiná odpověď“, čímž se vyhneme nebezpečí neuvedení některé možné odpovědi. Hlavní výhodou uzavřených položek podle Chrásky (2007) je to, že se velmi zjednodušuje vyhodnocování odpovědí. Nevýhodou této formy je, že všechny případné odpovědi jsou již předem připraveny. Tuto

nevýhodu jsme eliminovali předvýzkumem, který probíhal v měsíci srpnu 2016. Při realizaci předvýzkumu jsme ponechali některé položky otevřené. Nejfrekventovanější typy odpovědí jsme následně využili pro formulaci nabídek uzavřených položek v dotazníku vlastní konstrukce. Předvýzkum byl proveden pouze na malém vzorku osob, přesto však přispěl ke zpřesnění formulace jak položek v dotazníku, tak výzkumných problémů a hypotéz.

3.1.5 Organizace výzkumu

V říjnu 2015 jsem navštívila Odbor školství Městského úřadu ve Svitavách a pokusila se zjistit, zda nemají k dispozici nějaké statistiky ohledně počtu začínajících učitelů v okrese Svitavy. Zjistila jsem, že bohužel žádné takové informace neexistují. Zároveň jsem byla upozorněna na fakt, že Městských úřad ve Svitavách, Odbor školství, nezpracovává informace celého okresu Svitavy. I kdyby takové informace byly k dispozici, bylo by nutné kontaktovat též Městský úřad v Moravské Třebové, Litomyšli a Poličce.

Proto jsem navštívila Školský portál Pardubického kraje, Klíč ke vzdělání a vědění na dosah, sekci Pedagogičtí pracovníci, a v evidenci škol a školských zařízení jsem si vygenerovala seznamy všech typů škol. Dozvěděla jsem se, že v okrese Svitavy se nachází 55 mateřských škol (Příloha č. 3), 64 základní škol (Příloha č. 4) a 17 středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol (Příloha č. 5). Jak jsem později zjistila, ne všechny údaje o školách na zmíněném portálu byly aktuální, proto bylo nezbytné navštívit webovou stránku každé zde uvedené školy a údaje opravit, což byla velmi náročná a zdlouhavá činnost.

Koncem března 2016 jsem oslovila ředitele všech mateřských škol, základních škol, středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol, které se nacházejí v okrese Svitavy. Cílem bylo zjistit, kolik začínajících učitelů se v okrese nachází. Položila jsem dvě otázky a požadovala jsem dvě jednoslovné odpovědi. První otázka byla, zda v současné době zaměstnávají začínajícího učitele, druhá, zda se domnívají, že by pro jejich školu bylo přínosem mít začínajícího učitele ve svém týmu. Z oslovených škol mi sice neodpověděly všechny, ale i tak jsem zjistila, že v okrese Svitavy působí poměrně velké množství začínajících učitelů. V této chvíli mým záměrem nebylo získat vyčerpávající informace, proto jsem školy, které mi neposkytly žádnou odpověď, neobtěžovala dalším e-mailem či telefonátem. Nechtěla jsem si zavřít cestu pro případnou budoucí spolupráci. Většinou mi však neodpověděli malé, jednotřídní školy, kde se velký výskyt začínajících učitelů nepředpokládá, i když nevylučuje. Nicméně

ochota a přátelský tón ředitelů, případně jejich zástupců, mě velmi příjemně překvapila, a proto jsem se rozhodla jejich poznatky sepsat do Přílohy č. 6. I když mi někteří z nich nemohli ve výzkumném šetření pomoci, velmi si jejich reakcí vážím. Jsem si dobře vědoma skutečnosti, že jde o velmi vytížené lidi, kteří se mým dotazem vůbec nemuseli zabývat.

Samotné výzkumné šetření probíhalo od konce září 2016 do konce října 2016. Pro účely výzkumu jsme se rozhodli neoslovit pouze začínající učitele, ale všechny členy pedagogických sborů a získaná data porovnávat navzájem. Vytipovala jsem školy, kde se nacházejí dva a více začínajících učitelů, a následně požádala ředitele škol o realizaci výzkumu na jejich škole. Zde jsem však překvapivě narazila na neochotu. Poměrně velké množství ředitelů, kteří byli v březnu 2016 tak vstřícní, mi jednoznačně odpovědělo, že si nepřejí, abych jejich pedagogický sbor zatěžovala realizací výzkumu. Tento fakt negativně ovlivnil množství respondentů, kteří se na tomto výzkumu podíleli. I přesto se však našlo mnoho ochotných ředitelů a učitelů, kteří si našli čas a poskytli mi tak cenná data do mého výzkumu. Distribuci dotazníků v tištěné podobě jsem většinou prováděla osobně, případně přes ochotné kolegy učitele z jiných škol v okrese Svitavy. Ředitelé škol spolupracujících na výzkumu byli srozuměni s účelem a problematikou výzkumu a ujištěni o anonymním zpracování. U všech ředitelů jsem na sebe nechala kontakt, pro případ jakýchkoli dotazů. Počet distribuovaných dotazníků odpovídal počtu učitelů na konkrétních školách, ne všichni se však do výzkumu zapojili. Po vyplnění dotazníků mě ředitelé škol informovali o ukončení dotazníkového šetření na jejich škole. Následně jsem si opět osobně, případně prostřednictvím kolegů učitelů, vyplněné dotazníky vyzvedla. Uvědomuji si, že osobní předání dotazníků s následným vyplněním zaručuje prakticky stoprocentní návratnost, ovšem z hlediska organizačního a časového je to téměř nemožné. Na druhé straně se mi rozesílání dotazníků poštou, e-mailem či předávání odkazů na on-line dotazníky jeví jako nepraktické a velice neosobní. Navíc při tomto způsobu předávání dotazníků bývá poměrně malá návratnost (Chráska, 2007). Ukázka vyplněného dotazníku je uvedena v Příloze č. 2.

4 VÝSLEDKY

Jednotlivé otázky v dotazníku byly sestaveny tak, aby vedly k zodpovězení výzkumných otázek (viz kapitola 3) a aby odpovědi na ně podaly podklady k objasnění stanovených výzkumných hypotéz. Pomocí otázek v dotazníku jsme zjišťovali, jaké byly první dojmy učitelů v jejich nové roli a jak probíhalo jejich přijetí vedením školy nebo ostatními členy pedagogického sboru. Dále nás zajímalo, zda je jejich adaptace v novém pracovním prostředí podporována poskytováním odborné pomoci, jaké další činnosti vykonávají nad rámec přímé pedagogické činnosti a kolik času denně věnují své přípravě. Chtěli jsme se také dozvědět, jak byli učitelé spokojeni s přípravou na profesi učitele na vysoké škole a v jakých oblastech jejich činností pociťují potřebu zlepšování.

4.1 Předvýzkum

Předvýzkum byl proveden v měsíci srpnu 2016 na malém vzorku 15 respondentů. Snažili jsme se, aby se předvýzkumu zúčastnili učitelé ze všech typů škol. Účelem předvýzkumu bylo zejména ověřit srozumitelnost dotazníku pro potřeby respondentů. Na základě výsledků předvýzkumu došlo k upřesnění formulace některých položek v dotazníku tak, aby mohl být následně předán respondentům jednotlivých škol.

4.2 Vyhodnocení výzkumu

Po shromáždění vyplněných dotazníků jsme z dalšího zpracování museli vyloučit šest dotazníků, které nebyly vyplněny úplně. Pro účely vyhodnocení výzkumu bylo tedy použito 239 dotazníků (viz kapitola 3).

Jednotlivé odpovědi v dotazníku jsme zpracovali pomocí počítačového programu Microsoft Excel a poté vyhodnotili pomocí statistického neparametrického testu Kruslal-Wallis s hladinou významnosti $\alpha = 0{,}05$.

Následně jsme data roztřídili podle pohlaví a délky celé pedagogické praxe (viz kapitola 3). Pro přehlednost jsme odpovědi respondentů zobrazili pomocí obrázků. Každý obrázek je složen ze tří vzájemně provázaných dílčích grafů. První z nich ukazuje celkové vyhodnocení souboru, další dva grafy zobrazují vyhodnocení dat z hlediska pohlaví a délky pedagogické praxe.

VÝBĚR PRVNÍHO ZAMĚSTNÁNÍ

Otázka č. 1: Jak jste se o volném místě na této škole dozvěděl/a?

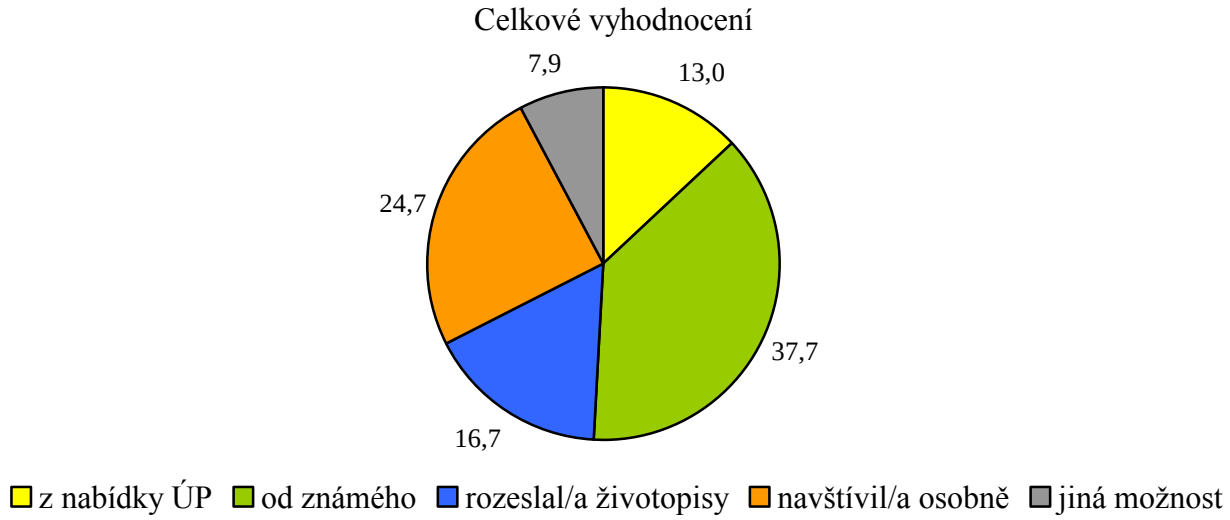
Cílem první otázky bylo zjistit, jakým způsobem si začínající učitelé hledají zaměstnání, a zároveň se dozvědět, zda je tomu jinak u začínajících učitelů v porovnání s učiteli s vyšším počtem odučených let. Jednalo se o polouzavřenou otázku s možností doplnění vlastní odpovědi. Ostatní možnosti byly jednoznačně definovány a respondenti měli zvolit pouze jednu z nich:

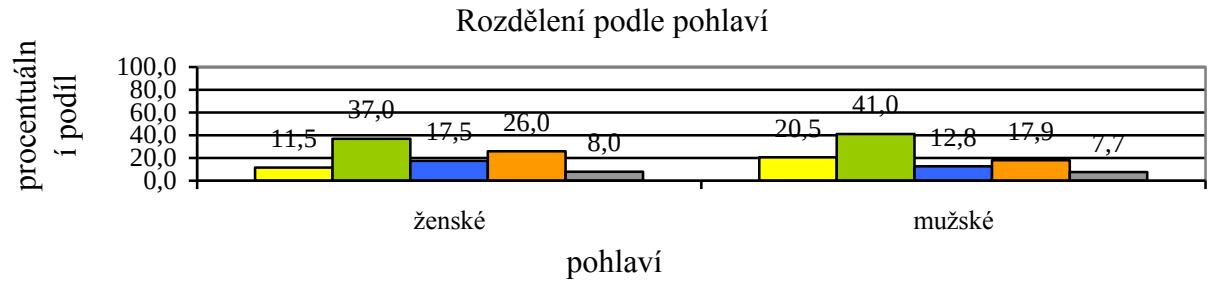
- z nabídky volných pracovních míst
- od známého
- rozeslal/a jsem životopisy
- školu jsem navštívil/a osobně
- jiná možnost

Výsledky výzkumu jsou graficky zobrazeny na obrázku č. 1. Největší četnost získala možnost **od známého** (37,7 %), poměrně velké zastoupení měla možnost **školu jsem navštívil/a osobně** (24,7 %). V nabídce „jiná možnost“, kterou využilo 7,9 % respondentů, bylo například uvedeno, že pracovní místo bylo dotyčným respondentům přiděleno. Tato možnost se objevila u dotazovaných ve věkové kategorii 51–60 let a více než 60 let. Tito učitelé též zdůrazňovali, že v době, kdy nastupovali do prvního zaměstnání, nebylo možné si školu vybírat. Další dotazovaní též uváděli, že jim místo bylo nabídnuto, případně, že byli osloveni vedením školy. Někteří respondenti zde též zmiňovali, že na dané škole byli na praxi.

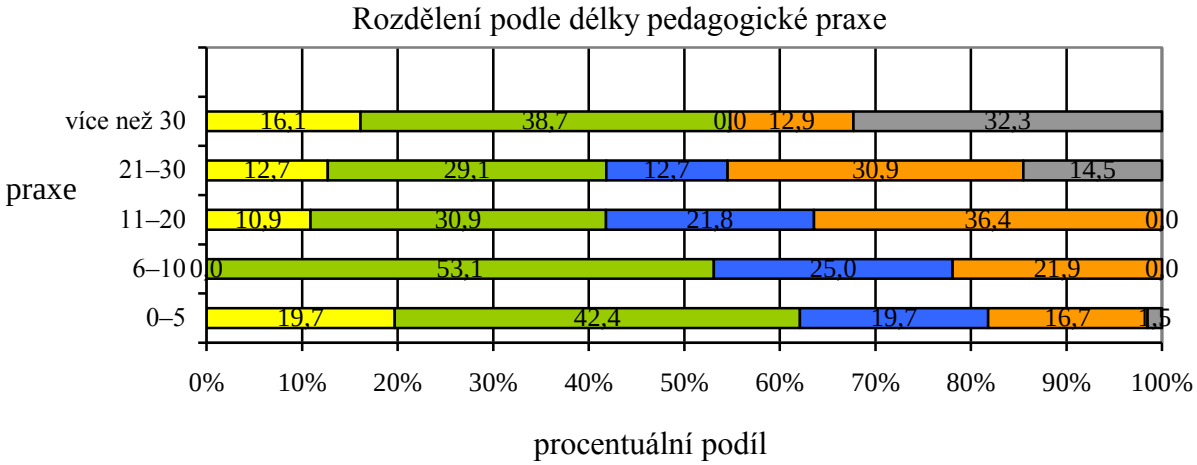
Z hlediska pohlaví byla největší četnost zjištěna opět u možnosti od známého, jak u žen (37 %), tak i u mužů (41 %). Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Podle délky pedagogické praxe bylo zjištěno, že začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let nejčastěji volili možnost od známého. U učitelů s vyšším počtem odučených let již odpovědi nebyly tak jednoznačné. Stejnou volbu jako začínající učitelé měli i učitelé s délkou celé pedagogické praxe 6–10 let a více než 30 let. Naopak učitelé s délkou pedagogické praxe 11–20 let nejčastěji uváděli, že se o volném místě dozvěděli tak, že školu navštívili osobně. Byla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.





p = 0,118



p = 0,030

N = 239

Obr. 1. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 1 Jak jste se o volném místě na této škole dozvěděl/a?

Otázka č. 2: Proč jste si vybral/a školu, na které působíte?

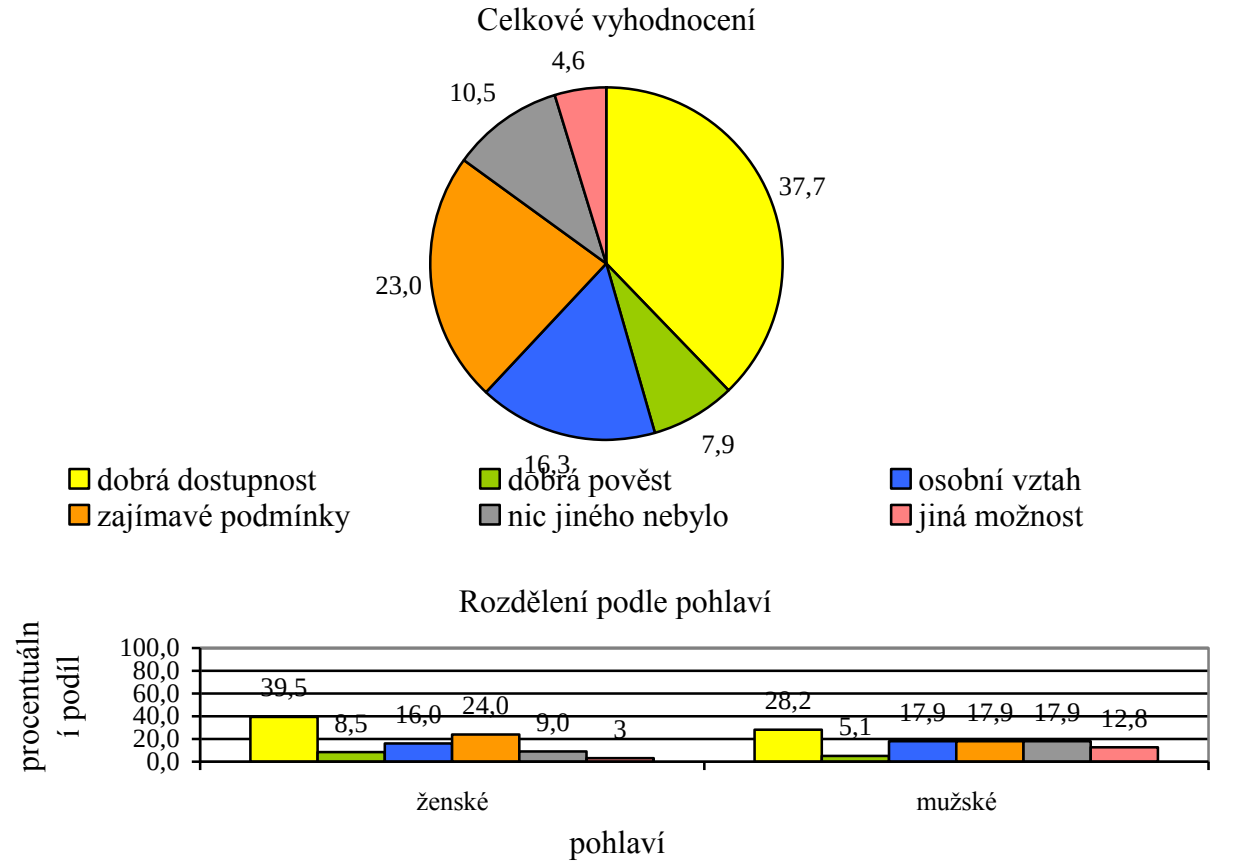
Cílem této otázky bylo zjistit důvod výběru školy, na které učitelé působí. Jednalo se o polouzavřenou otázku s možností doplnění vlastní odpovědi. Ostatní možnosti byly jednoznačně definovány a respondenti měli zvolit pouze jednu z nich:

- bydlím blízko, dobrá dostupnost
- škola má dobrou pověst
- mám k této škole osobní vztah
- byly mi zde nabídnuty zajímavé podmínky
- chtěl/a jsem pracovat jinde, ale nic jiného jsem nenašel/šla
- jiná možnost

Výsledky výzkumu jsou graficky zobrazeny na obrázku č. 2. Nejčastěji respondenti odpovídali, že **bydlí blízko, dostupnost je dobrá** (37,7 %), poměrně velká část dotazovaných uvedla, že jim zde **byly nabídnuty zajímavé podmínky** (23 %). Tato otázka úzce souvisí s otázkou první. V tomto případě jinou možnost volili výhradně dotazovaní ve věkových kategoriích 51–60 let a více než 60 let, kteří opět dodávali, že tehdy neměli možnost volby, škola jim byla přidělena.

Z hlediska pohlaví ženy (39,5 %) i muži (28,2 %) nejčastěji uváděli, že si školu vybrali z důvodu dobré dostupnosti. Byla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Podle délky pedagogické praxe bylo zjištěno, že nejdůležitějším kritériem výběru školy pro začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let byly nabídnuté zajímavé podmínky (31,8 %), učitelé s vyšším počtem odučených let dávali jednohlasně přednost možnosti dobré dostupnosti zaměstnání. Byla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.



N = 239

Obr. 2. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 2 Proč jste si vybral/a školu, na které působíte?

ADAPTACE A PRACOVNÍ PODMÍNKY

Otázka č. 3: Co Vás na začátku Vaší praxe nepříjemně překvapilo?

Cílem této otázky bylo zjistit, co učitele na samém začátku pedagogické praxe nejvíce překvapilo v negativním slova smyslu. Dozvědět se, jak začínající učitelé vnímají své pracovní klima a jak je ovlivňuje při vykonávání učitelské profese. Šlo nám o konfrontaci představ s objektivní školní realitou. Zároveň chceme posoudit, co adaptaci učitele ovlivňuje. Pomocí této otázky zjistíme, jaké pracovní podmínky mají učitelé a co ovlivňuje úspěšný vstup do jejich pedagogické praxe. Jednalo se o polouzavřenou otázku s možností doplnění vlastní odpovědi. Ostatní možnosti byly jednoznačně definovány a respondenti měli zvolit pouze jednu z nich:

- materiální vybavení školy
- nekázeň žáků, nezájem žáků o vzdělávání, nízká úroveň znalostí žáků
- vysoký počet žáků ve třídách, vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- chování a přístup rodičů
- špatná organizace práce ve škole, neprofesionální chování vedení školy
- negativní vztahy mezi učiteli, intriky, pomluvy, lhostejnost či neochota k jakékoli inovaci
- jiná možnost

Po vyhodnocení výsledků největší četnost získala možnost **nekázeň žáků, nezájem žáků o vzdělání, nízká úroveň znalostí žáků** (22,6 %). Druhou největší četnost měla jiná možnost (21,8 %). Zde však naprostá většina respondentů uvedla, že je nepříjemně nepřekvapilo **nic**, což lze považovat za velmi pozitivní reakci. Jedna respondentka dokonce dodala, že to pro ni byla práce snů. Ostatní respondenti uváděli, že je nepříjemně překvapilo množství administrativy nebo neprofesionalita uvádějícího učitele.

Z hlediska pohlaví byla u žen největší četnost zjištěna u jiné možnosti (23,5 %), kde opět naprostá většina z nich uváděla, že je nepříjemně nepřekvapilo nic. U mužů byla nejčetnější odpovědí nekázeň žáků, nezájem žáků o vzdělávání a nízká úroveň znalostí žáků (30,8 %). Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let byli nejvíce nepříjemně překvapeni nekázní žáků, jejich nezájmem o vzdělávání a nízkou úrovní znalostí (30,3 %) a dále pak chováním a přístupem rodičů (22,7 %). Učitelé s vyšším počtem odučených let, s pedagogickou praxí 6–30 let, též nejčastěji uváděli tyto dvě možnosti. Naopak

učitelé s praxí více než 30 let nejvíce (38,7 %) uváděli, že je nepřekvapilo nic, ale vysoká četnost byla zaznamenána u materiálního vybavení školy (35,5 %) také. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 4: Co Vás na začátku Vaší praxe příjemně překvapilo?

Cíl této otázky je velice podobný cíli otázky předcházející. V tomto případě jsme se chtěli dozvědět se, co učitele na samém začátku pedagogické praxe nejvíce překvapilo v pozitivním slova smyslu. Jednalo se o polouzavřenou otázku s možností doplnění vlastní odpovědi. Ostatní možnosti byly jednoznačně definovány a respondenti měli zvolit pouze jednu z nich:

- materiální vybavení školy
- zájem žáků o vzdělávání, vysoká úroveň znalostí žáků
- nízký počet žáků ve třídách
- chování a přístup rodičů
- dobrá organizace práce ve škole, profesionální chování vedení školy
- vstřícné, přátelské vztahy mezi učiteli, mladý kolektiv, otevřený postoj ke změnám
- jiná možnost

Respondenti nejčastěji[15] volili **vstřícné, přátelské vztahy mezi učiteli, mladý kolektiv, otevřený postoj ke změnám** (30,1 %) a také **dobrou organizaci práce ve škole, profesionální chování vedení školy** (24,3 %). V tomto případě nikdo z respondentů nevyužil nabídku jiné možnosti.

Z hlediska pohlaví ženy nejčastěji (31,5 %) volili vstřícné, přátelské vztahy mezi učiteli, mladý kolektiv, otevřený postoj ke změnám. Muži nejvíce (28,2 %) volili možnost materiální vybavení školy. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Podle délky pedagogické praxe bylo zjištěno, že jak začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let, tak učitelé s vyšším počtem odučených let byli na začátku své pedagogické praxe příjemně překvapeni vstřícnými a přátelskými vztahy mezi učiteli

[15] U rozdělení podle typu školy učitelky MŠ nejčastěji uváděly chování a přístup rodičů.

a otevřeným postojem ke změnám. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 5: Jaké bylo Vaše přijetí vedením školy?

Cílem otázky bylo zjistit, jakou roli hraje podpora vedení školy během adaptace začínajících učitelů. Zda si vedení škol uvědomuje svoji úlohu při zaměstnávání začínajících učitelů. Zároveň jsme se chtěli dozvědět, jak své postavení v nové škole vnímají sami začínající učitelé. Jednalo se o uzavřenou otázku s možností výběru jedné ze čtyř nabízených možností:

- vstřícné, přátelské
- neutrální, ale profesionální
- lhostejné, neosobní
- negativní, nepříjemné, neprofesionální

Výsledky výzkumu jsou graficky zobrazeny na obrázku č. 3 (viz str. 54). Respondenti nejvíce uváděli, že jejich přijetí vedením školy bylo **vstřícné a přátelské** (70,7 %). Nikdo z dotazovaných nevybral, že jeho přijetí bylo negativní, nepříjemné či neprofesionální, což považujeme za velmi pozitivní stav.

U rozdělení podle pohlaví ženy (71,5 %) i muži (66,7 %) uváděli opět nejčastěji možnost vstřícné a přátelské přijetí od vedení školy. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Podle délky pedagogické praxe též jednoznačně převažovala odpověď vstřícné a přátelské jednání vedení školy u všech věkových kategorií učitelů. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 6: Jaké bylo Vaše přijetí ostatními členy pedagogického sboru?

Cílem otázky bylo zjistit, jak přijímají ostatní členové pedagogického sboru svého nového kolegu a zda si uvědomují svoji úlohu při poskytování podmínek při jeho adaptaci. Tato otázka též skrytě zodpověděla, jak své postavení v nové škole vidí začínající učitelé. Jednalo se o uzavřenou otázku s možností výběru jedné ze čtyř nabízených možností:

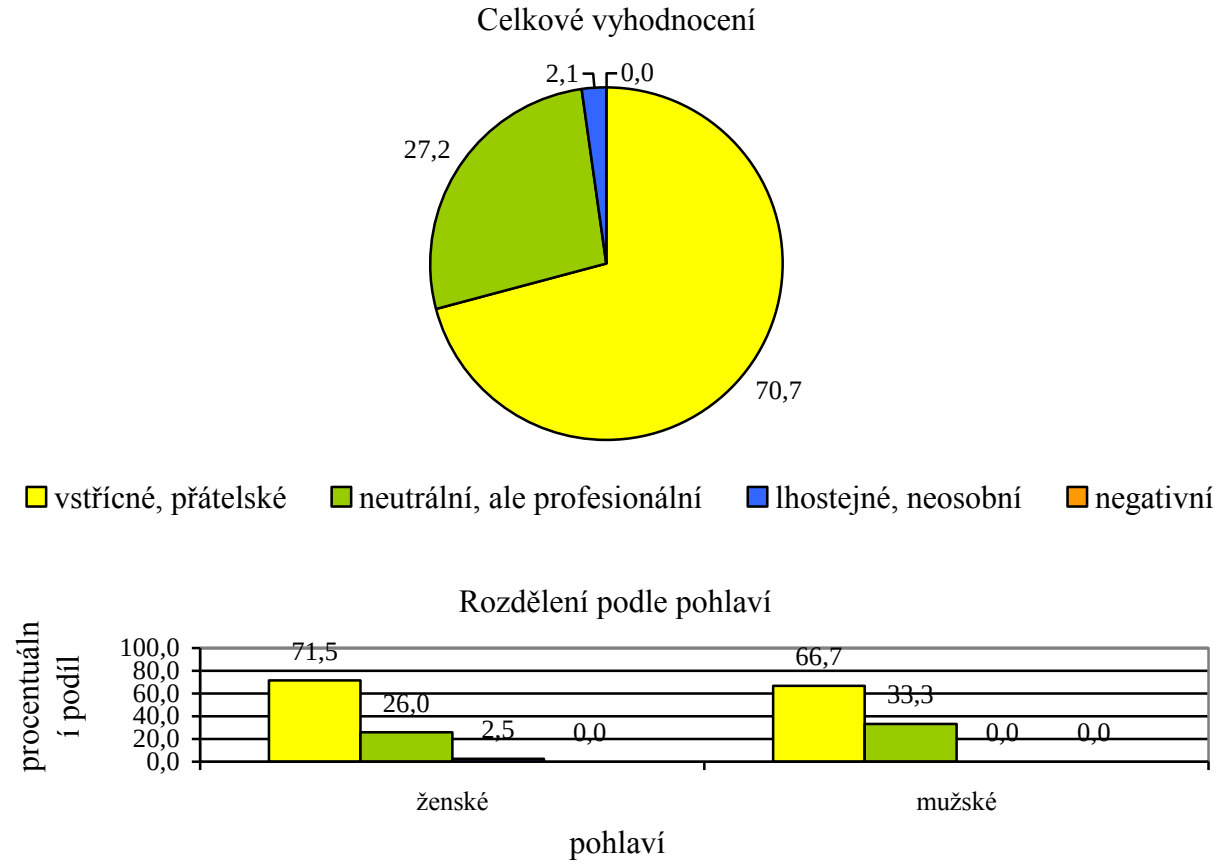
- vstřícné, přátelské
- neutrální, ale profesionální

- lhostejné, neosobní
- negativní, nepříjemné, neprofesionální

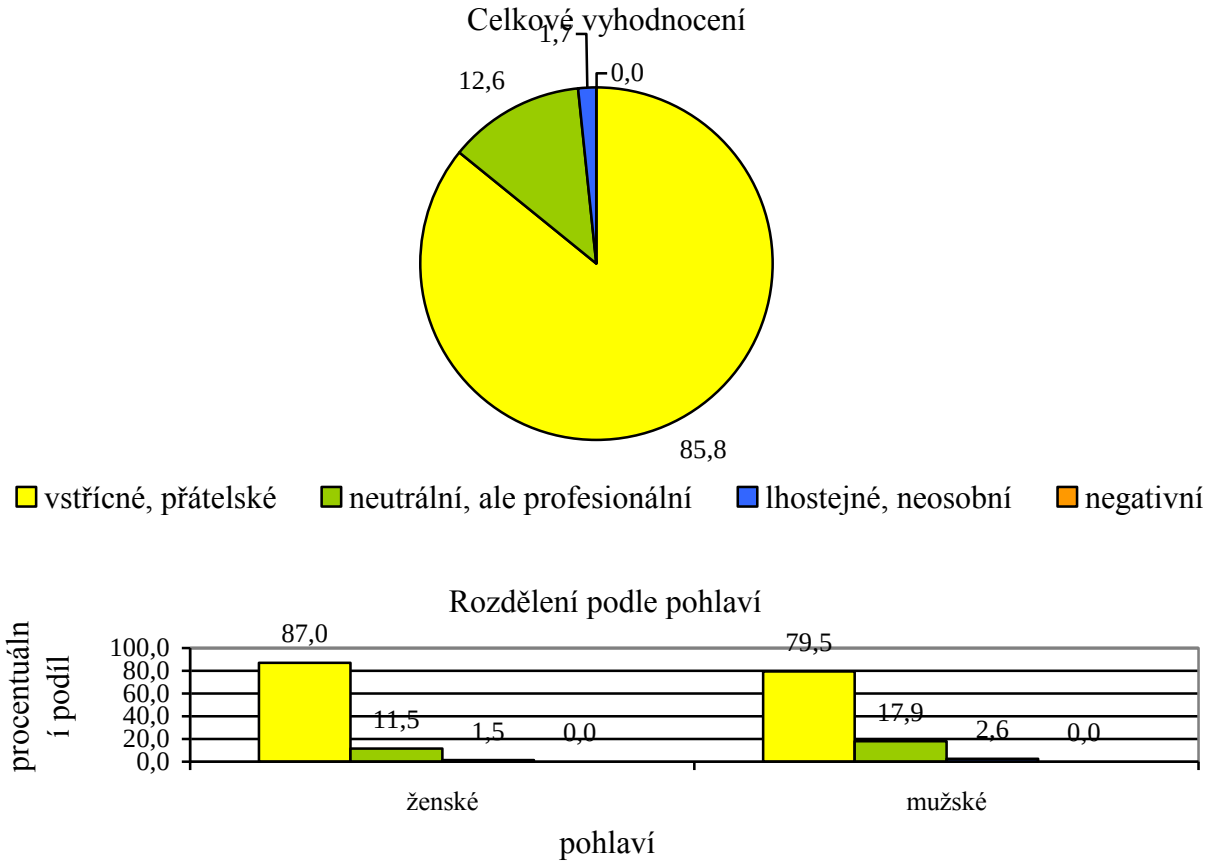
Výsledky výzkumu jsou graficky zobrazeny na obrázku č. 4 (viz str. 55). Respondenti zde opět nejvíce uváděli, že jejich přijetí ostatními členy pedagogického sboru bylo **vstřícné a přátelské** (85,8 %). Nikdo z dotazovaných nevybral možnost negativní, nepříjemné či neprofesionální chování.

U rozdělení podle pohlaví ženy (87 %) i muži (79,5 %) opět nejčastěji uváděli, že je ostatní členové pedagogického sboru přijali vstřícně a přátelsky. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

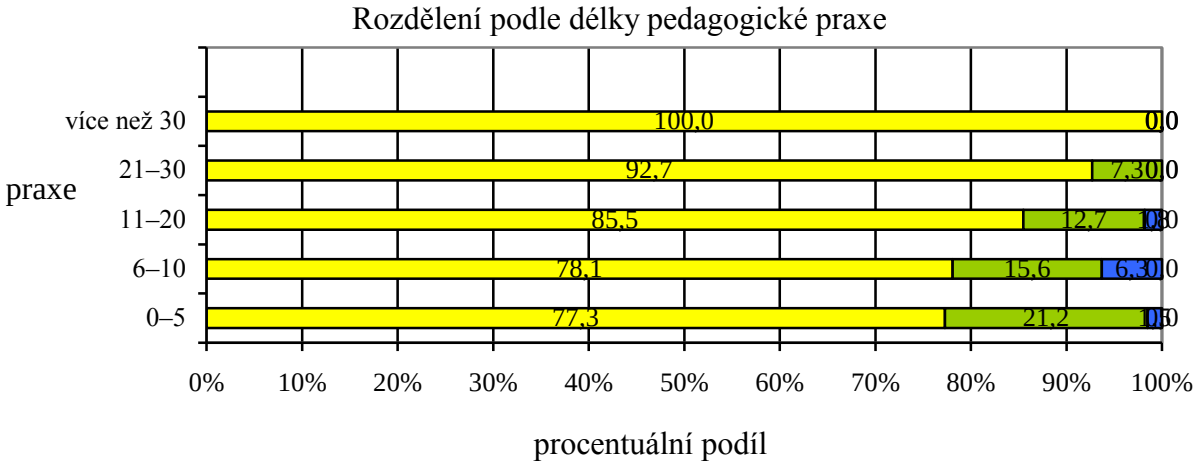
Ani u délky pedagogické praxe nebyla shledána žádná odlišnost. Respondenti napříč generacemi nejvíce uváděli odpověď vstřícného a přátelského jednání ostatních členů pedagogického sboru. V kategorii učitelů s více než 30 lety pedagogické praxe byla dokonce zaznamenána odpověď 100 %. Byla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.



Obr. 3. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 5 Jaké bylo Vaše přijetí vedením školy?



p = 0,219



p = 0,012

N = 239

Obr. 4. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 6 Jaké bylo Vaše přijetí ostatními členy pedagogického sboru?

Otázka č. 7: Kdo Vám poskytl/poskytuje ve Vaší škole odbornou pomoc?

Cílem této otázky bylo potvrdit, že pomoc zkušenějších kolegů je nezbytnou podmínkou pro zvládnutí řady činností v práci učitele, nejenom toho začínajícího. Chtěli jsme se dozvědět, zda je škola připravena a ochotna pomoci začínajícím učitelům v jejich adaptaci. Jednalo se o polouzavřenou otázku s možností doplnění vlastní odpovědi. Ostatní možnosti byly jednoznačně definovány a respondenti měli volit pouze jednu z nich. Z níže uvedené nabídky vyplývá, že míst, kde může učitel hledat pomoc, je víc:

- kolega/kolegyně stejné aprobace
- věkem blízký kolega/kolegyně
- vedení školy
- pokud o to požádám, většina kolegů
- uvádějící učitel/učitelka
- nikdo
- jiná možnost

Na základě vyhodnocení otázky bylo zjištěno, že nejvíce je odborná pomoc učitelům poskytována **kolegou nebo kolegyní stejné aprobace** (59,8 %). Druhou nejčastěji uváděnou možností bylo – **pokud o to požádám, většina kolegů** (54,8 %). Poměrně vysoká četnost byla zaznamenána i u možnosti **uvádějící učitel nebo učitelka** (23,4 %). Možnost **nikdo** volilo 13 dotazovaných (5,4 %). Tito respondenti byli požádáni, aby přešli v dotazníku až na otázku č. 10. Pravděpodobně vzhledem k vyčerpávajícímu výčtu osob, u kterých může začínající učitel hledat pomoc, nikdo z respondentů nevyužil nabídky jiná možnost. Jelikož tato otázka dovolovala respondentům vybrat více odpovědí, celkový součet nečiní 100 %.

Jednu možnost zvolilo 104 respondentů (43,5 %), dvě možnosti zvolilo 69 respondentů (28,9 %), tři možnosti uvedlo 36 respondentů (15,1 %), čtyři možnosti volilo 20 respondentů (8,4 %) a pět možností zvolilo 10 respondentů (4,2 %).

Z hlediska pohlaví bylo zjištěno, že ženy nejčastěji pomoc nacházejí u kolegy nebo kolegyně stejné aprobace (66 %), dále pak ženy volily možnost – pokud o to požádám, většina kolegů (54 %), velkou četnost zaznamenalo i vedení školy (36,5 %) a také uvádějící učitel nebo učitelka (26 %). Muži nejčastěji hledají pomoc u ostatních členů pedagogického sboru, protože největší četnost (59 %) byla zaznamenána u možnosti – pokud o to požádám, většina kolegů.

Druhou nejčetnější odpovědí u mužů (28,2 %) byl kolega nebo kolegyně stejné aprobace. Odbornou pomoc nenachází sedm (3,5 %) dotázaných žen a šest (15,4 %) dotázaných mužů. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Podle délky pedagogické praxe bylo zjištěno, že začínajícím učitelům s délkou pedagogické praxe 0–5 let nejvíce poskytuje odbornou pomoc většina kolegů, pokud o to požádají (62,1 %). Dále začínající učitelé nacházejí pomoc u kolegů nebo kolegyň stejné aprobace (57,6 %), u vedení školy (42,4 %) nebo u uvádějícího učitele nebo učitelky (36,4 %). Pouze dva začínající učitelé uvedli, že jim odbornou pomoc neposkytuje nikdo. Porovnáme-li získaná data s informacemi získanými od učitelů, kteří učí od 6 let až po 30 let a více, zjistíme, že data jsou naprosto srovnatelná. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 8: Do jakých oblastí tato pomoc nejčastěji směřuje?

Otázka zjišťovala, v jakých oblastech žádají začínající učitelé odbornou pomoc od svých kolegů nebo od vedení školy. Tato otázka byla do dotazníku zařazena v rámci sebereflexe. Má, mimo jiné, upozornit na případné problémy, se kterými se mohou začínající učitelé potýkat během prvních let své praxe. Jednalo se o polouzavřenou otázku s možností doplnění vlastní odpovědi. Ostatní možnosti byly jednoznačně definovány a respondenti měli volit pouze jednu z nich:

- příprava na vyučovací hodinu
- motivace žáků, udržení jejich pozornosti
- řešení kázeňských přestupků
- uplatnění individuálního přístupu k žákům, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- hodnocení a klasifikace žáků
- jednání s rodiči
- vedení pedagogické dokumentace
- jiná možnost

Největší četnost[16] byla zjištěna u možnosti **řešení kázeňských přestupků** (52,3 %), dále u **vedení pedagogické dokumentace** (50,6 %) a také **při uplatňování individuálního přístupu k žákům a při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** (40,6 %). Jinou možnost zvolili pouze dva respondenti (0,8 %). Jednalo o ženy ve věkové kategorii 51–60 let, které uváděly, že jejich potřeba pomoci směřuje do oblasti práce s výpočetní technikou. Vzhledem k tomu, že tato otázka dovolovala respondentům vybrat více odpovědí, celkový součet nečiní 100 %.

Jednu možnost zvolilo 58 (24,2 %) respondentů, dvě možnosti uvedlo 55 (23 %) respondentů, tři možnosti uvedlo 59 (24,7 %) dotazovaných, čtyři možnosti potom 27 (11,3 %) dotazovaných, pět oblastí, do kterých směřuje odborná pomoc, uvedlo 14 (5,9 %) respondentů, šest možností 10 (4,2 %) respondentů a všech sedm možností uvedli tři (1,3 %) respondenti.

Z hlediska pohlaví bylo zjištěno, že ženy žádají nejčastěji pomoc při řešení kázeňských přestupků (52,5 %) a při vedení pedagogické dokumentace (52 %), dále při uplatňování individuálního přístupu k žákům a při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (43,5 %). Muži učitelé nejčastěji žádají odbornou pomoc svých kolegů také při řešení kázeňských přestupků (51,3 %) a při vedení pedagogické dokumentace (43,6 %). Pomoc při uplatňování individuálního přístupu k žákům a při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nežádají tolik jako ženy. V tomto případě se kladně vyjádřilo pouze 25,6 % mužů. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Podle délky pedagogické praxe bylo zjištěno, že začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let nejvíce vyhledávají odbornou pomoc při vedení pedagogické dokumentace (62,1 %) a při řešení kázeňských přestupků (53 %). Obě tyto možnosti zaznamenaly největší četnost i u učitelů s vyšším počtem odučených let. Byla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 9: Stručně popište výhody, které Vám poskytnutá pomoc přináší/přinesla.

Otázka zjišťovala, kde vidí respondenti výhody poskytnuté odborné pomoci. Otázka nenavrhuje žádné hotové odpovědi, z důvodu získání co možná největšího počtu informací

[16] U rozdělení podle typu školy bylo zjištěno, že odborná pomoc u učitelek MŠ nejčastěji směřuje do oblasti vedení pedagogické dokumentace.

k zmapování situace. Vzhledem k tomu, že v této otázce respondenti uváděli odpovědi různé, bylo nutné zařadit jejich odpovědi do tří vytvořených kategorií:

- úspora času a případných nepříjemností
- snadnější a rychlejší orientace v dané problematice
- získání nových vědomostí, dovedností, zkušeností a pocitu jistoty

Na základě vyhodnocení otázky bylo zjištěno, že respondenti vidí výhody poskytnuté odborné pomoci od svých kolegů následovně. **Úsporu času a případných nepříjemností** volilo 98 dotazovaných (41 %), **snadnější a rychlejší orientaci v dané problematice** pak 85 respondentů (35,6 %) a zbývajících 43 respondentů (18 %) uvedlo, že díky poskytnuté pomoci **získají nové vědomosti, dovednosti, zkušenosti a pocit jistoty**.

Z hlediska pohlaví bylo zjištěno, že jak ženy (42 %), tak muži (38,5 %) nejčastěji uváděli, že největší výhody poskytnuté odborné pomoci vidí v úspoře času a případných nepříjemností. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

I u rozdělení podle délky pedagogické praxe došlo ke zjištění, že jak začínající učitelé s délkou celé pedagogické praxe 0–5 let (43,9 %), tak jejich kolegové s vyšším počtem odučených let shledávají největší výhodu odborné pomoci v úspoře času a případných nepříjemností. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 10: Jak často ve Vaší škole probíhají hospitace?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak často na dané škole probíhají hospitace. Protože počet praxí a hospitací v rámci studia vysoké školy není nijak vysoký a po ukončení studia již žádný další praktický výcvik neprobíhá, bylo naším záměrem pomocí dotazníku získat informace, zda by učitelé měli zájem o pomoc formou hospitací s následnou zpětnou vazbou. Jednalo se o uzavřenou otázku s možností výběru jedné z následujících odpovědí:

- pravidelně
- nepravidelně, nárazově
- vůbec

Výsledky výzkumu jsou graficky zobrazeny na obrázku č. 5 (viz str. 62). Nebyl zaznamenán výrazný rozdíl mezi **nepravidelně, nárazově** (51,5 %) a **pravidelně** (47,3 %). Pouze tři (1,2 %) dotazovaní uvedli, že v jejich škole hospitace neprobíhají vůbec. Ti byli požádáni, aby přešli v dotazníku až na otázku č. 12.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví bylo zjištěno, že ženy nejčastěji volily možnost nepravidelně nárazově (54 %), muži naopak uváděli, že v jejich škole probíhají hospitace pravidelně (61,5 %). Byla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

U rozdělení podle délky pedagogické praxe jsme zjistili, že začínající učitelé s délkou praxe 0–5 let nejčastěji (54,5 %) uváděli, že na jejich škole probíhají hospitace nepravidelně a nárazově. Rozdíl v odpovědích byl zaznamenán u učitelů s vyšším počtem odučených let. Ti uváděli, že na jejich škole hospitace probíhají jak pravidelně (u učitelů s 6–20 lety pedagogické praxe), tak nepravidelně a nárazově (u učitelů s pedagogickou praxí 21 let a více). Byla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 11: Kdo ve Vaší škole vykonává hospitační činnost?

Cílem této otázky bylo zjistit, kdo ve škole vykonává hospitační činnost. Jednalo se o uzavřenou otázku s možností výběru jedné z následujících odpovědí:

- pouze ředitel, případně zástupce ředitele
- pouze pedagogové navzájem
- kombinace obou výše zmíněných možností

Shodná četnost byla zaznamenána u odpovědi – **pouze ředitel, případně zástupce ředitele**[17] (47,7 %) i u možnosti, že hospitační činnost vykonává **jak ředitel, případně zástupce ředitele, tak pedagogové navzájem** (47,7 %). Jen 8 (3,4 %) dotazovaných uvedlo, že hospitace vykonávají **pouze pedagogové navzájem**.

Z hlediska pohlaví ženy nejvíce uváděly, že hospitační činnost vykonávají na jejich škole jak učitelé navzájem, tak ředitel nebo jeho zástupce (48,8 %), muži volili nejčastěji ředitele školy nebo jeho zástupce (61,5 %). Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

[17] Naprostá většina (87,5 %) učitelů SŠ, SOU a VOŠ uváděla, že hospitační činnost v jejich škole vykonává pouze ředitel, případně zástupce ředitele.

Podle délky pedagogické praxe u začínajících učitelů s délkou pedagogické praxe 0–5 let byla největší četnost zaznamenána u kombinace pedagogů s ředitelem nebo jeho zástupcem (47 %). Učitelé s vyšším počtem odučených let volili nejčastěji dvě možnosti. Buď pouze ředitele, případně jeho zástupce, nebo kombinaci ředitele a pedagogů. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 12: Uvítal/a byste častější hospitace s následnou zpětnou vazbou?

Tato otázka zjišťovala, zda by dotazovaní uvítali častější hospitace s následnou zpětnou vazbou. Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem ze dvou možností:

- ANO
- NE

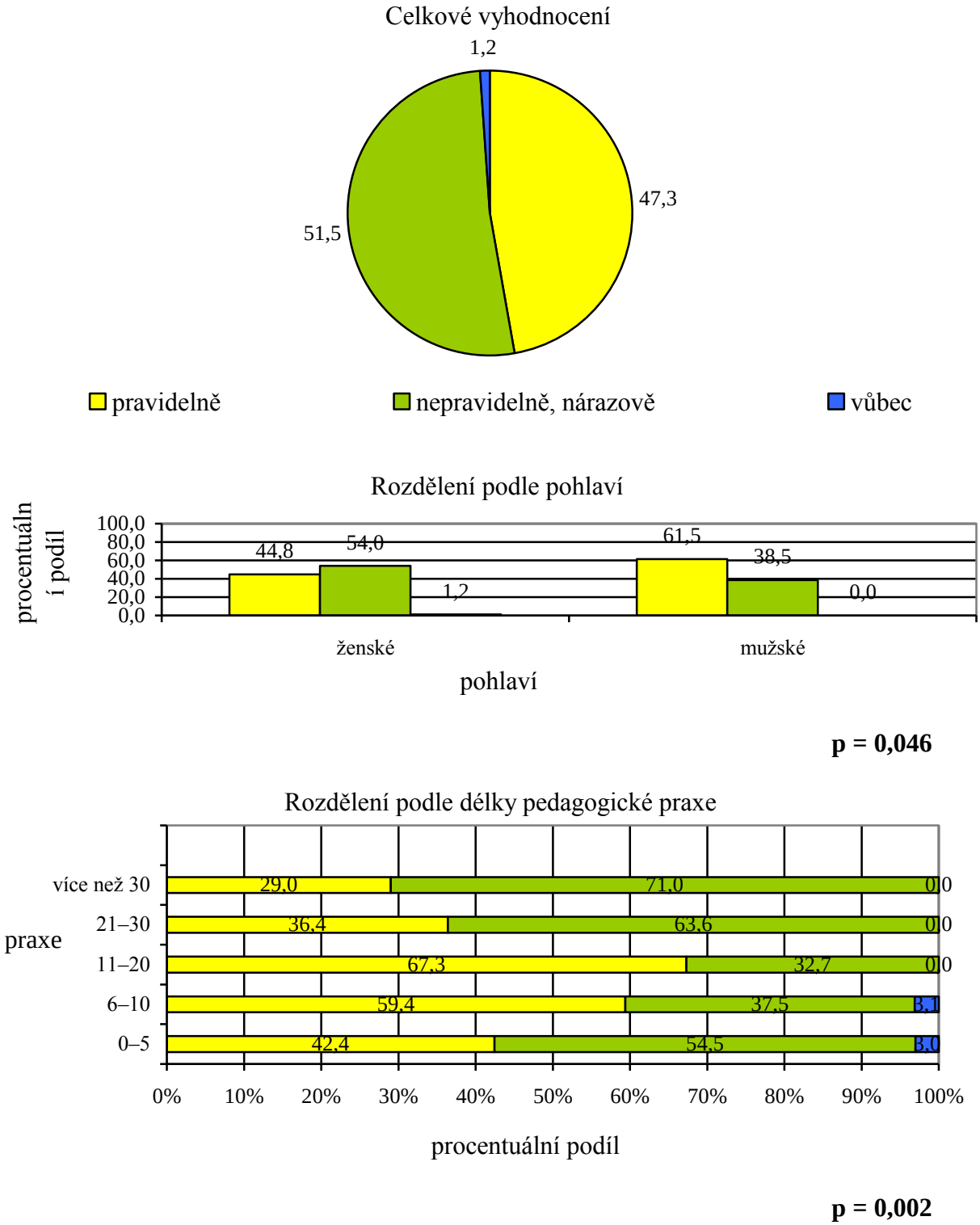
Výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny na obrázku č. 6 (viz str. 63). Převážná většina dotazovaných (71,1 %) volila, že by **neuvítali častější hospitace s následnou zpětnou vazbou**. Zbytek dotazovaných (28,9 %) byl pro častější hospitace.[18]

U rozdělení podle pohlaví ženy (70 %) i muži (76,9 %) opět shodně uváděli, že by neuvítali častější hospitace s následnou zpětnou vazbou. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

U rozdělení podle délky pedagogické praxe zase převládala volba ne. Ovšem začínající učitelé a učitelé s délkou pedagogické praxe 6–10 let se nevyjádřili až tak jednoznačně. S častějšími hospitacemi s následnou zpětnou vazbou nesouhlasilo 56,1 % začínajících učitelů a 56,3 % učitelů s praxí 6–10 let. Učitelé s vyšším počtem odučených let se shodli na tom, že by častější hospitace neuvítali. Byla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

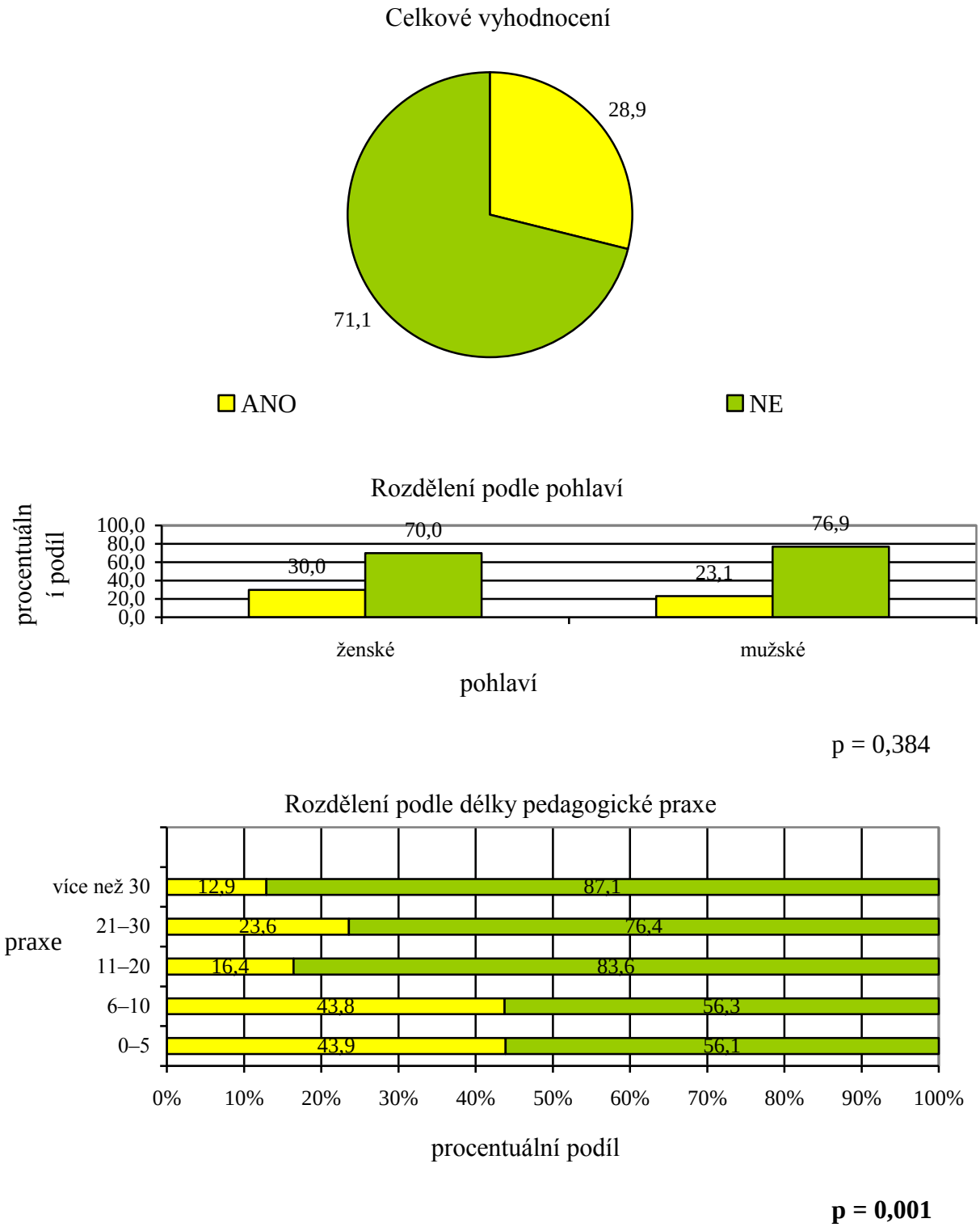
Ze všech vyhodnocených dotazníků vyplývá, že většina respondentů nemá o hospitace se zpětnou vazbou zájem. Lze tedy soudit, že hospitace mohou budit u učitelů obavy a že je v převážné většině mají spojené s nepříjemnou zkušeností.

[18] Většina učitelek MŠ (64,3 %) uvedla, že by častější hospitace s následnou zpětnou vazbou uvítala. Naopak většina učitelů SŠ, SOU a VOŠ (79,2 %) uvedla, že by častější hospitace neuvítala.



N = 239

Obr. 5. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 10 Jak často ve Vaší škole probíhají hospitace?



Obr. 6. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 12 Uvítal/a byste častější hospitace s následnou zpětnou vazbou?

Otázka č. 13: Jak hodnotíte svoji pedagogickou činnost Vy sám/sama?

Tato otázka byla do dotazníku zařazena opět v rámci sebereflexe. Poukazuje na obtíže, které mohou mít nejen začínající učitelé, ale i ti s vyšším počtem odučených let. Jejím cílem bylo zjistit vlastní posouzení kvality práce učitele. Jednalo se o otázku uzavřenou s možností výběru ze tří následujících možností:

- zvládám to bez větších obtíží
- zvládám to s občasnými obtížemi
- zvládám to s obtížemi, není to nic pro mě

Nejčastější odpověď, kterou respondenti volili, byla – **zvládám to bez větších obtíží** (67,8 %), 32,2 % dotazovaných volilo odpověď – zvládám to s občasnými obtížemi. Je velmi pozitivní, že nikdo z dotazovaných nezvolil možnost – zvládám to s obtížemi, není to nic pro mě.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví ženy (69 %) i muži (61,5 %) shodně uváděli, že svoji pedagogickou činnost zvládají bez větších obtíží. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

U rozdělení podle délky pedagogické praxe byla situace výrazně odlišná. Začínající učitelé s pedagogickou praxí 0–5 let (60,6 %) a učitelé s praxí 6–10 let (53,1 %) uváděli, že svoji činnost zvládají s občasnými potížemi. Na rozdíl od učitelů s vyšším počtem odučených let, kteří uváděli, že svoji pedagogickou činnost zvládají bez větších obtíží. Byla zjištěna významná statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 14: Plánujete do budoucna setrvat na této škole?

Cílem této otázky bylo dozvědět se, zda učitelé plánují do budoucna setrvat ve škole, v níž působí nyní. Otázka skrytě zodpoví jejich spokojenost na dané škole. Jednalo se o otázku uzavřenou s výběrem ze dvou možností:

- ANO
- NE

Výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny na obrázku č. 7 (viz str. 66). Většina dotazovaných (96,7 %) uvedla, že **plánují do budoucna setrvat na dané škole,** a tím se nepřímo

vyjádřila i ke spokojenosti s touto školou. V současné škole neplánuje do budoucna setrvat 3,3 % dotazovaných.

Z hlediska pohlaví ženy (98,7 %) i muži (87,2 %) shodně uváděli, že plánují i v budoucnu setrvat na škole, ve které působí nyní. Pouze 1,3 % žen a 12,8 % mužů plánuje do budoucna změnu školy. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

U rozdělení podle délky pedagogické praxe nebyla zaznamenána změna oproti výše zmíněným údajů. Bylo zjištěno, že jak začínající učitelé s délkou praxe 0–5 let (93,9 %), tak učitelé s vyšším počtem odučených let jsou ve své současné škole spokojeni a neplánují žádnou změnu. Možnost ne, z pochopitelných důvodů, uváděli učitelé, kteří plánují svůj odchod do starobního důchodu. V této kategorii učitelů byla zaznamenána největší četnost záporné odpovědi (19,4 %). Byla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 15: Plánujete do budoucna setrvat v profesi učitele?

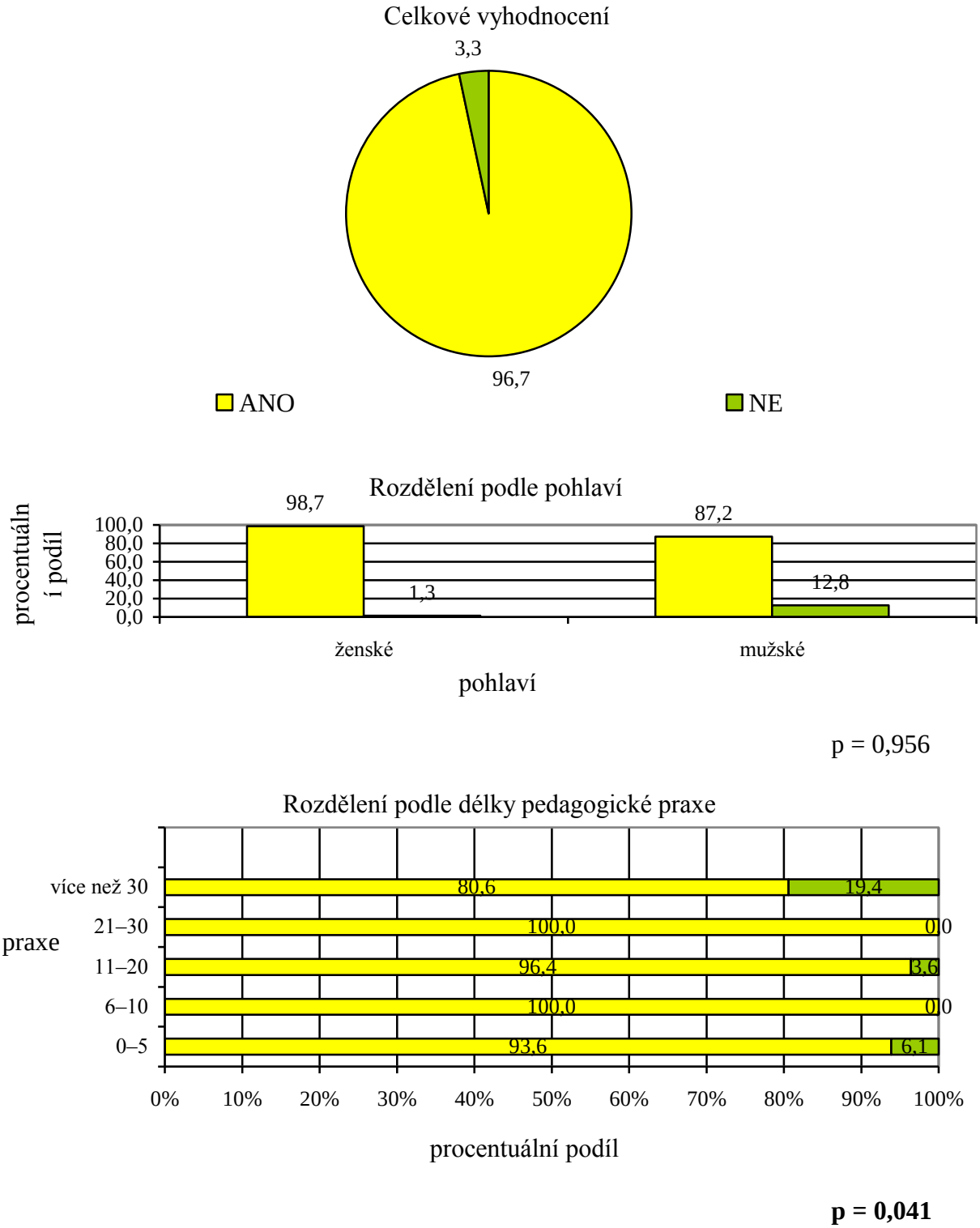
Touto otázkou jsme se chtěli ujistit, zda učitelé plánují setrvat v budoucnu ve školství. Otázka má opět skrytě odpovědět na spokojenost učitelů v dané profesi a jejich vztah k této profesi. Jednalo se o otázku uzavřenou s výběrem ze dvou možností:

- ANO
- NE

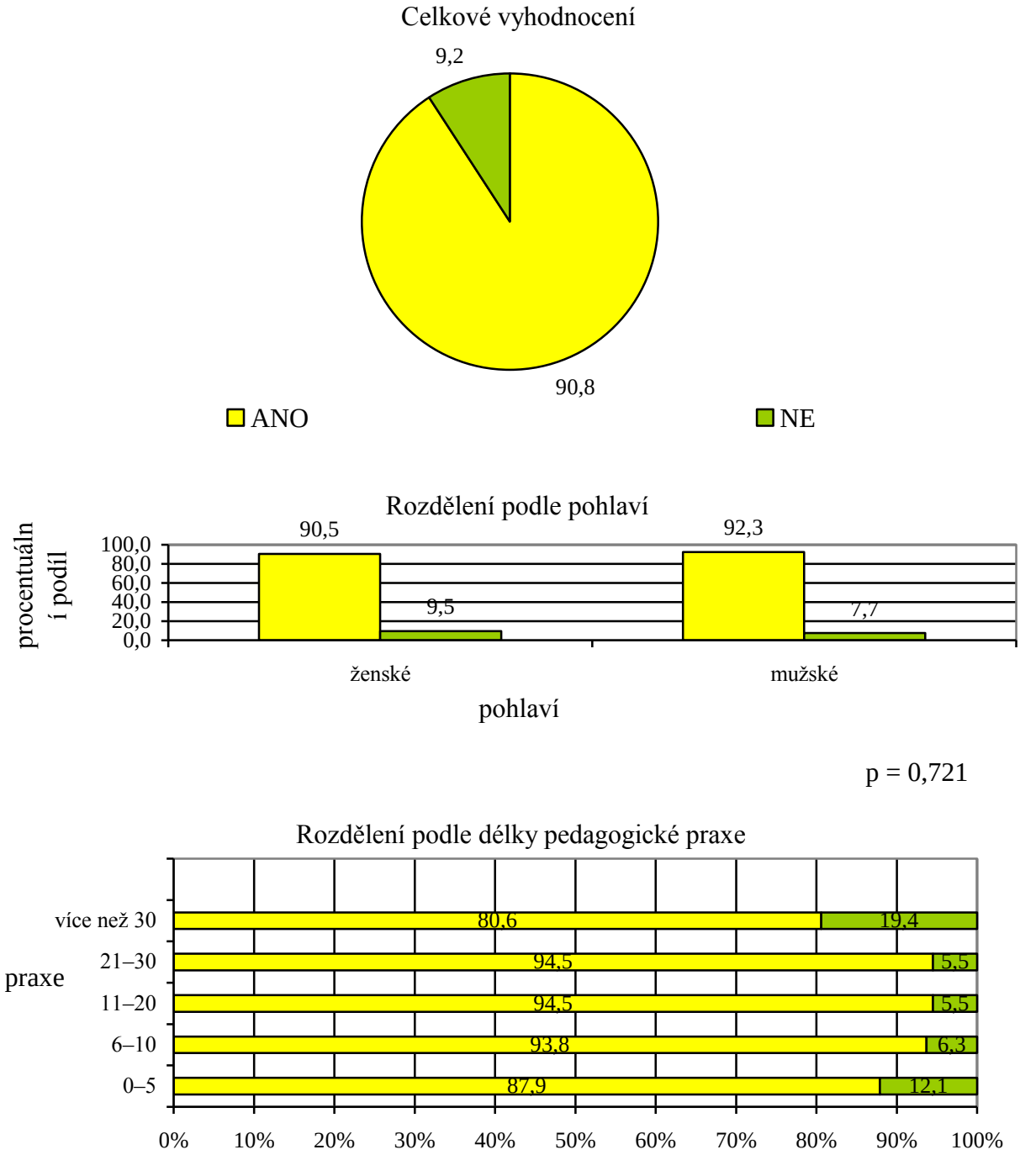
Výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny na obrázku č. 8 (viz str. 67). Zde 90,8 % dotazovaných odpovědělo, že **mají v plánu do budoucna setrvat v profesi učitele**. Pouze 9,2 % dotazovaných odpovědělo, že setrvat v profesi učitele v úmyslu nemají.

Z hlediska pohlaví se pro setrvání v profesi učitele vyjádřilo 90,5 % žen a 92,3 % mužů. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Z hlediska délky pedagogické praxe začínající učitelé (0–5 let praxe) v 87,9 % případů uváděli, že hodlají do budoucna setrvat v profesi učitele, 12,1 % respondentů uvádělo, že plánují profesi změnit. Učitelé s vyšším počtem odučených let (od 6 do více než 30 let praxe) téměř jednohlasně uváděli, že mají v plánu do budoucna v profesi učitele zůstat. Odpověď ne, opět uváděli učitelé, kteří mají v plánu odejít do starobního důchodu (19,4 %). Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.



Obr. 7. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 14 Plánujete do budoucna setrvat na této škole?



Obr. 8. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 15 Plánujete do budoucna setrvat v profesi učitele?

Otázka č. 16: Charakterizujte Vás současný vztah k učitelské profesi?

Jedná se o poslední otázku, která byla do dotazníku zařazena v rámci sebereflexe. Má odpovědět na to, jaký mají učitelé vztah ke své profesi. Jednalo se o otázku uzavřenou s výběrem ze čtyř následujících možností:

- svoji práci vykonávám se zaujetím
- svoji práci vykonávám se zaujetím, ale uvažuji o změně profese
- svoji práci vykonávám se zaujetím, ale uvažuji o změně školy
- není to nic pro mě, odcházím ze školství

Většina respondentů (87,4 %) charakterizovala svůj současný vztah k učitelské profesi jako – **svoji práci vykonávám se zaujetím**, dalších 9,2 % dotazovaných uvedlo, že **svoji práci vykonávají se zaujetím, ale že uvažují o změně profese**. To vyplynulo i z odpovědí na předchozí otázku č. 15. Dále 3,3 % dotazovaných uvedlo, že **svoji práci vykonávají se zaujetím, ale uvažují o změně školy**. Odpovědi opět korespondují s odpověďmi uvedenými předchozí otázky č. 14. Žádný respondent neuvedl, že by měl v plánu odejít ze školství.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví se 87,5 % žen a 87,2 % mužů vyjádřilo, že svoji práci vykonávají se zaujetím, 9,5 % žen a 7,7 % mužů svoji práci vykonává se zaujetím, ale uvažuje o změně profese. O změně školy uvažují 3 % žen a 5,1 % mužů. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Z hlediska rozdělení podle délky pedagogické praxe byla mnohoznačnost odpovědí zaznamenána zejména u začínajících učitelů (0–5 let praxe), 78,8 % z nich uvádělo, že svoji práci vykonává se zaujetím, 12,1 % ale uvažuje o změně profese a 9,1 % z nich uvažuje o změně školy. Učitelé s vyšším počtem odučených let nejčastěji uváděli, že svoji práci vykonávají se zaujetím. Žádný z učitelů s délkou pedagogické praxe 21 let a více vůbec nezmínil, že by uvažoval o změně školy. Byla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 17: Z následující nabídky vyberte další činnosti, které vykonáváte nad rámec přímé pedagogické činnosti:

Cílem této otázky bylo zjistit, kolik dalších činností nad rámec přímé pedagogické činnosti je běžnou součástí práce učitelů. Jedná se o polouzavřenou otázku s možností doplnění

vlastní odpovědi. Ostatní možnosti byly jednoznačně definovány a respondenti měli zvolit pouze jednu z nich:

- třídnictví
- správcovství kabinetů
- vedení zájmových kroužků, doučování
- organizace mimoškolních aktivit
- funkce ICT metodika, metodika prevence, výchovného poradce, koordinátora ŠVP, člena ŠPP, popř. další funkce, jaká?
- držení dozorů na chodbách, v jídelně nebo v šatně
- suplování za nepřítomné kolegy
- jiná možnost

Na základě vyhodnocení otázky bylo zjištěno, že výkon dalších činností nad rámec výuky je běžnou součástí práce učitelů. Vysoká četnost[19] (88,3 %) byla zaznamenána u **držení dozorů na chodbách, v jídelně nebo v šatně**. Stejná četnost byla uvedena i u **suplování za nepřítomné kolegy**. Funkci **třídního učitele** vykonává 72,4 % dotazovaných. Vysoké procento (59,8 %) odpovědí bylo zaznamenáno i u **vedení zájmových kroužků a doučování**. V bodě jiná možnost byla uváděna výzdoba školy a práce na projektech. V bodě další funkce, které učitelé ve své škole vykonávají, byly uvedeny funkce jako koordinátor environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, předseda předmětové komise, předseda, popřípadě člen inventarizační komise, správce školní knihovny, uvádějící učitel, člen školské rady. Jelikož tato otázka dovolovala respondentům vybrat více odpovědí, celkový součet nečiní 100 %.

Pouze jednu činnost nad rámec přímé pedagogické činnosti zvolilo 12 respondentů (5 %), dvě činnosti zvolilo 16 respondentů (6,7 %), tři činnosti uvedlo 35 respondentů (14,6 %), čtyři činnosti volilo 62 respondentů (25,9 %) a pět činností zvolilo 42 respondentů (17,6 %), šest činností 55 respondentů (23 %), sedm činností volilo 16 respondentů (6,7 %) a osm činností jeden respondent.

[19] U rozdělení podle typu školy byla nejvyšší četnost u učitelek MŠ (57,1 %) zaznamenána u organizace mimoškolních aktivit.

Z hlediska pohlaví byla u žen (86,5 %) i u mužů (97,4 %) největší četnost zaznamenána u držení dozorů na chodbách, v jídelně nebo v šatně. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Podle délky pedagogické praxe bylo zjištěno, že začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let nejčastěji vykonávají tři činnosti nad rámec přímé pedagogické činnosti. Jednalo se o držení dozorů na chodbách, v jídelně nebo v šatně (87,9 %), suplování za nepřítomné kolegy (83,3 %) a vedení třídnictví (57,6 %). Učitelé s vyšším počtem odučených let uváděli, že nejčastěji vykonávají čtyři činnosti nad rámec přímé pedagogické činnosti. V tomto případě se jednalo o suplování za nepřítomné kolegy, držení dozorů na chodbách, v jídelně nebo v šatně, třídnictví a vedení zájmových kroužků a doučování. Byla zjištěna významná statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 18: Kolik času denně věnujete přípravě na přímou pedagogickou činnost?

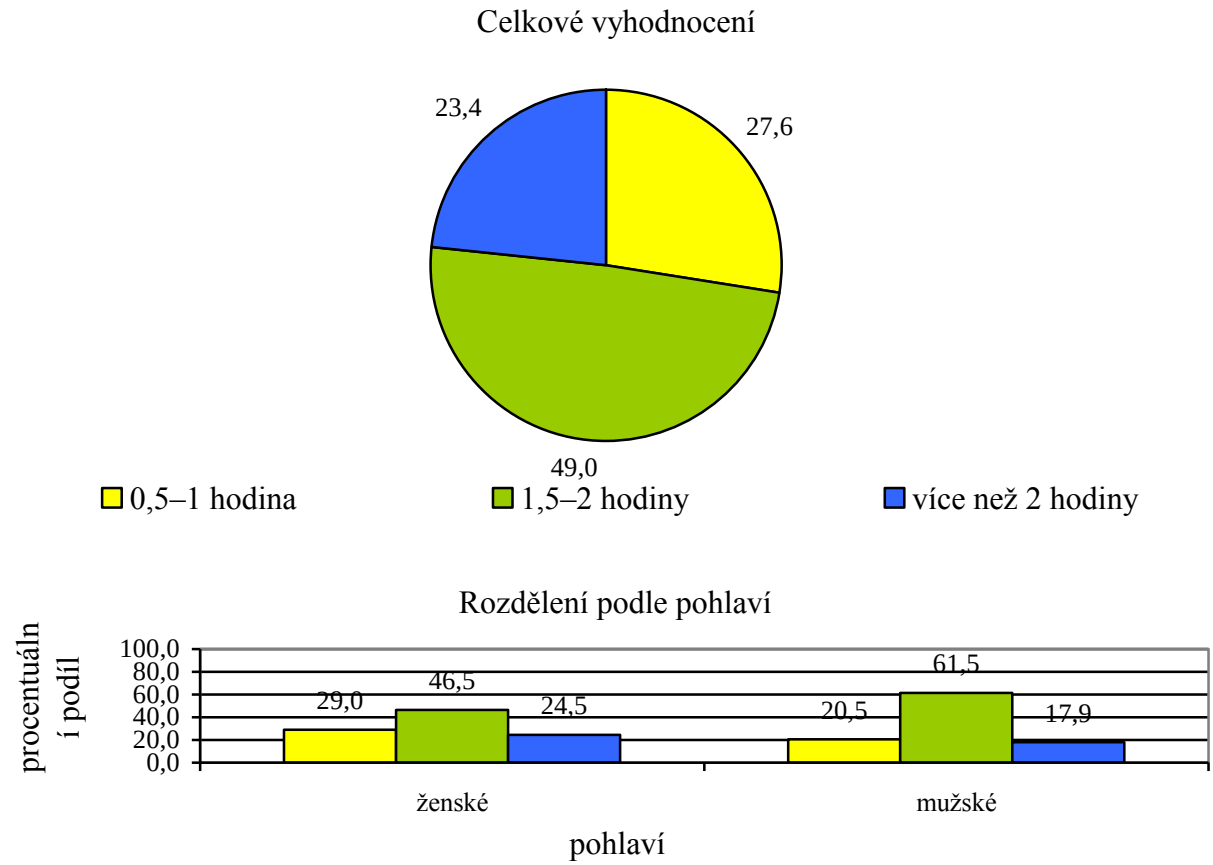
Tato otázka zjišťovala, kolik času denně věnují učitelé přípravě na přímou pedagogickou činnost. Jednalo se o otázku uzavřenou s možností výběru ze tří možností, a to:

- 0,5–1 hodina
- 1,5–2 hodiny
- více než 2 hodiny

Výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny na obrázku č. 9. Nejčastěji uváděnou odpovědí bylo **1,5–2 hodiny** (49 %), 27,6 % dotazovaných se denně věnuje přípravě na přímou pedagogickou činnost **0,5–1 hodinu** a 23,4 % respondentů tráví denně nad přípravou **více než 2 hodiny**.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví byla opět nejčastěji jak u žen (46,5 %), tak u mužů (61,5 %) uváděna délka přípravy 1,5–2 hodiny denně. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Žádný větší rozdíl v odpovědích nebyl zaznamenán ani u rozdělení podle délky pedagogické praxe. Zde shodně jak začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let (53 %), tak i učitelé s vyšším počtem odučených let nejčastěji uváděli, že denně věnují své přípravě na přímou pedagogickou činnost 1,5–2 hodiny. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.



Obr. 9. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 18 Kolik času denně věnujete přípravě na přímou pedagogickou činnost?

Otázka č. 19: Kde se nejčastěji připravujete na přímou pedagogickou činnost?

Cílem této otázky bylo zjistit, kde učitelé nejčastěji vykovávají přípravu na přímou pedagogickou činnost. Jednalo se o uzavřenou otázku s možností výběru jedné z nabízených možností:

- ve škole
- doma

Výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny na obrázku č. 10 (viz str. 75). Nejčastěji (52,7 %) učitelé uváděli, že se na přímou pedagogickou činnost připravují **doma**, 47,3 % dotazovaných pak uvedlo, že se nejčastěji připravují **ve škole**.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví byl zaznamenán rozdíl mezi ženami a muži. Ženy nejčastěji (56,5 %) uváděly, že se na přímou pedagogickou činnost připravují doma, muži (66,7 %) naopak ve škole. Byla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Rozdíly v odpovědích byly zaznamenány u rozdělení podle délky pedagogické praxe. Většina učitelů jak začínajících (59,1 %), tak s vyšším počtem odučených let uváděla, že se na přímou pedagogickou činnost připravují více doma. Pouze učitelé s délkou praxe 11–20 let uváděli, že se nejčastěji připravují ve škole. Byla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 20: Kolik předmětů vyučujete mimo Vaši aprobaci?

Tato otázka zjišťovala, kolik předmětů mimo svoji aprobaci běžně učitelé vyučují. Výsledky této otázky nás zajímaly zejména v souvislosti s prací začínajících učitelů. Jejich práce je totiž výrazně ovlivněna výší pracovního úvazku, ale zejména skladbou přidělených vyučovacích předmětů. Podle Bochníčka a Hališky (2013) je řada mladých učitelů často pověřována výukou předmětů neodpovídajících získané aprobaci, čímž pak následně může docházet k navyšování jejich případných problémů. Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem možnosti ze tří nabízených odpovědí:

- 0–1 předmět
- 2–3 předměty
- více než 4 předměty

Výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny na obrázku č. 11 (viz 76). Největší četnost (79,5 %) zaznamenala odpověď **0–1 předmět**. Tím se potvrdilo, že vyučovat neaprobovaný předmět je běžnou záležitostí. Dále 15,9 % dotazovaných uvedlo, že vyučují **2–3 předměty** mimo svoji aprobaci, a 4,6 % dotazovaných uvedlo, že dokonce vyučují **více než 4 předměty** mimo svoji aprobaci.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví 83,5 % žen sdělilo, že vyučují 0–1 předmět mimo svoji aprobaci. Vzhledem k vysokému počtu žen ve školství a též k faktu, že naprostá většina žen vyučuje na prvním stupni základních škol, kde je prvostupňová aprobace samozřejmostí, není toto číslo nijak překvapující. Muži uváděli, že 59 % z nich vyučuje 0–1 předmět mimo svoji aprobaci, ale také 35,9 % vyučuje 2–3 předměty mimo svoji aprobaci. Byla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Z hlediska rozdělení podle délky pedagogické praxe začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let nejčastěji (74,2 %) uváděli, že vyučují 0–1 předmět mimo svoji aprobaci a 21,2 % dotázaných sdělilo, že vyučují 2–3 předměty mimo svoji aprobaci. Což lze vzhledem k malým zkušenostem začínajících učitelů označit jako vysoké číslo. Naopak učitelé s vyšším počtem odučených let uváděli, že ve většině případů vyučují maximálně jeden předmět mimo svoji aprobaci. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 21: Zabere Vám příprava na tyto předměty více času než příprava na předměty Vaší aprobace?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda učitelům, kteří vyučují předměty mimo svoji aprobaci, zabere příprava na tyto předměty více času. Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem ze dvou možností:

- ANO
- NE

Výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny na obrázku č. 12 (viz str. 77). Většina (66,1 %) dotazovaných uvedla, že jim příprava na předměty mimo jejich aprobaci **nezabere** více času. Dalších 33,9 % respondentů uvedlo, že naopak stráví více času u příprav na předměty mimo svoji aprobaci.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví shodně ženy (67 %) i muži (61,5 %) uváděli, že jim příprava na předměty mimo jejich aprobaci nezabere více času. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Z hlediska rozdělení podle délky pedagogické praxe shodně začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let (59,1 %) i učitelé s vyšším počtem odučených let uváděli, že jim příprava na předměty mimo jejich aprobaci nezabere více času. Je však nutné dodat, že 40,9 % začínajících učitelů tvrdí, že jim příprava na předměty mimo jejich aprobaci více času zabere. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 22: Máte možnost se dále vzdělávat?

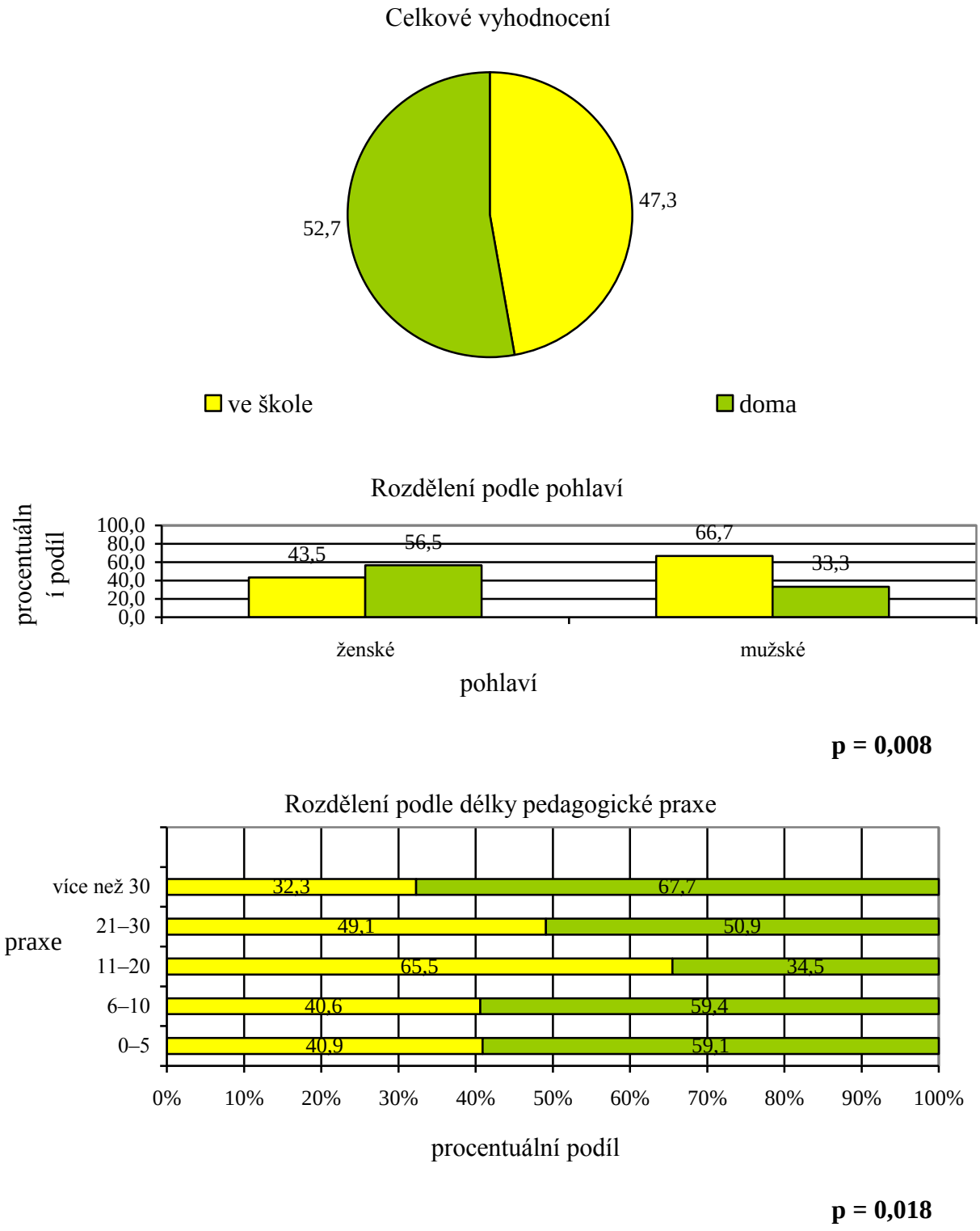
Cílem této otázky bylo dozvědět se, jak vedení školy pečuje o své učitele a zda jim poskytuje podmínky k jejich dalšímu rozvíjení. Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem možnosti ze tří nabízených odpovědí:

- ANO, mám možnost a využívám ji
- ANO, mám možnost, ale nevyužívám ji
- NE, nemám možnost

Po vyhodnocení otázky bylo zjištěno, že 82,4 % dotázaných **má možnost se dále vzdělávat a využívají ji**, 17,2 % dotázaných sdělilo, že **mají možnost se dále vzdělávat, ale nevyužívají ji**. Pouze jeden dotázaný (0,4 %) tvrdil, že možnost dalšího vzdělávání nemá.

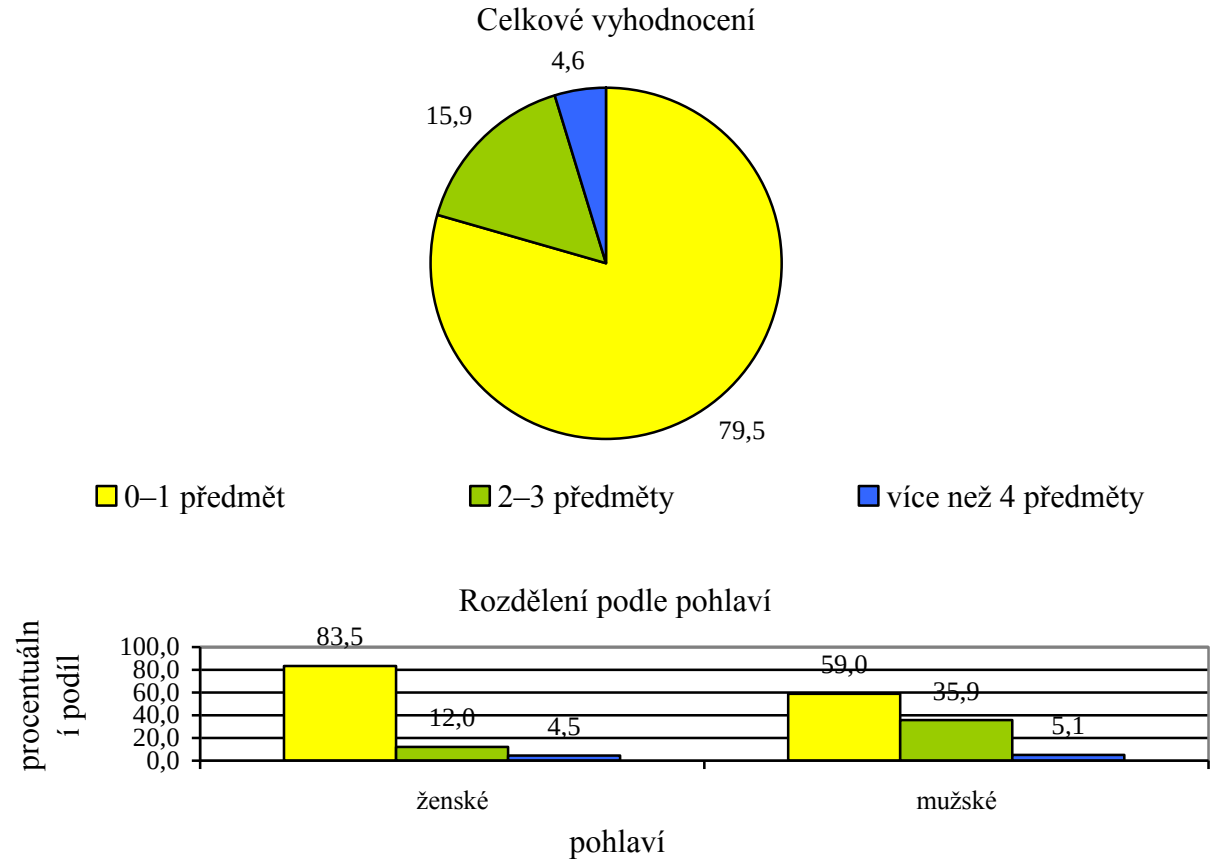
Z hlediska rozdělení podle pohlaví shodně ženy (83,6 %) i muži (76,9 %) uváděli, že mají možnost se dále vzdělávat a využívají ji. To, že možnost mají, ale nevyužívají ji, uvedlo 16 % žen a 23,1 % mužů. Jedna žena (0,4 %) zmínila, že možnost dalšího vzdělávání nemá. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Z hlediska rozdělení podle délky pedagogické praxe opět shodně jak začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let (74,2 %), tak i učitelé s vyšším počtem odučených let uváděli, že mají možnost se dále vzdělávat a využívají ji. Dále 25,8 % začínajících učitelů uvedlo, že možnost dalšího vzdělávání mají, ale nevyužívají ji. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

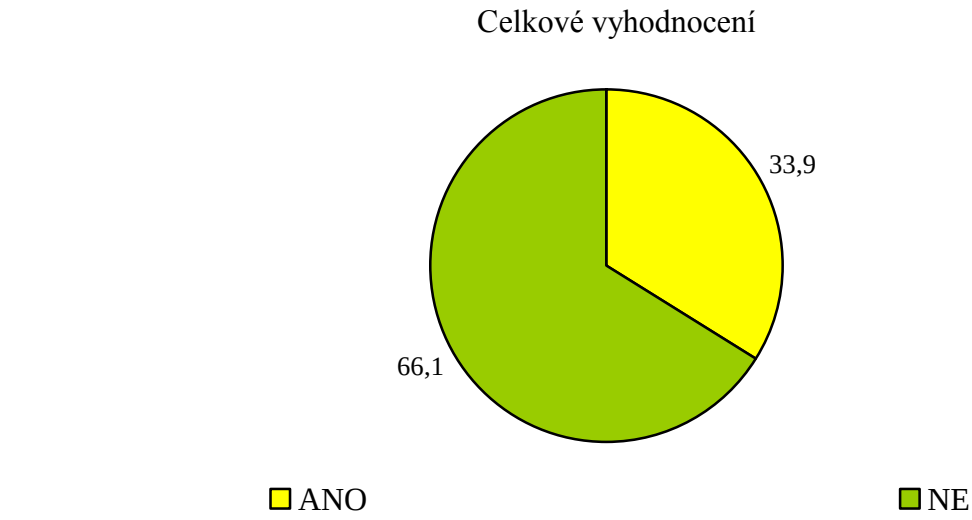


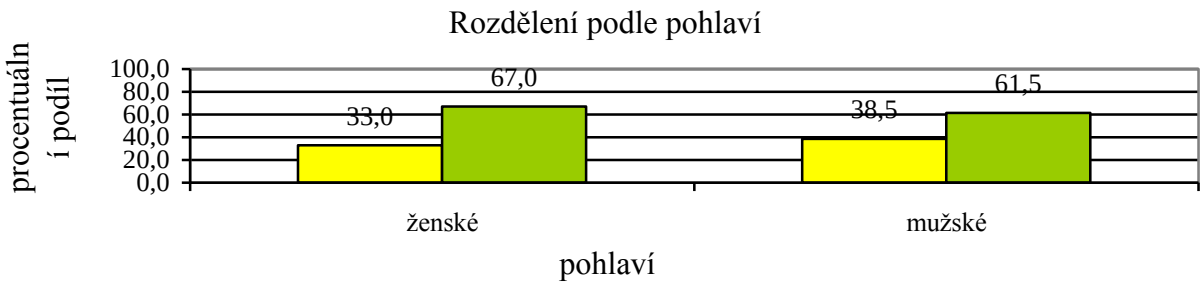
N = 239

Obr. 10. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 19 Kde se nejčastěji připravujete na přímou pedagogickou činnost?

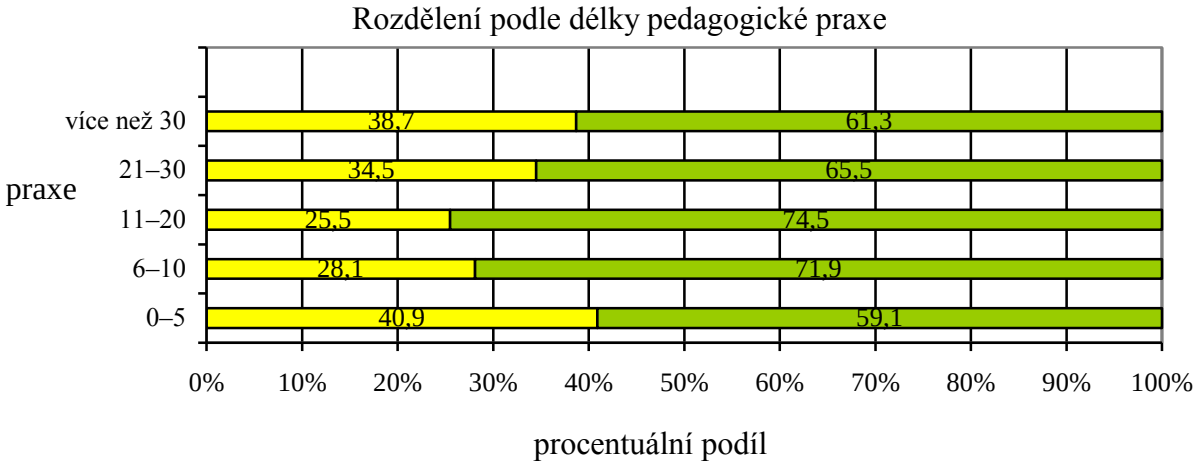


Obr. 11. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 20 Kolik předmětů vyučujete mimo Vaši aprobaci?





p = 0,511



p = 0,408

N = 239

Obr. 12. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 21 Zabere Vám příprava na tyto předměty více času než příprava na předměty Vaší aprobace?

PŘÍPRAVA NA VYSOKÉ ŠKOLE

Otázka č. 23: Jste spokojen/a s tím, jak Vás na profesi učitele připravila vysoká škola?[20]

Cílem této otázky bylo zjistit, jak učitele napříč všemi věkovými kategoriemi vnímají svoji připravenost na práci učitele z hlediska absolvovaného vysokoškolského studia. Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem ze dvou možností:

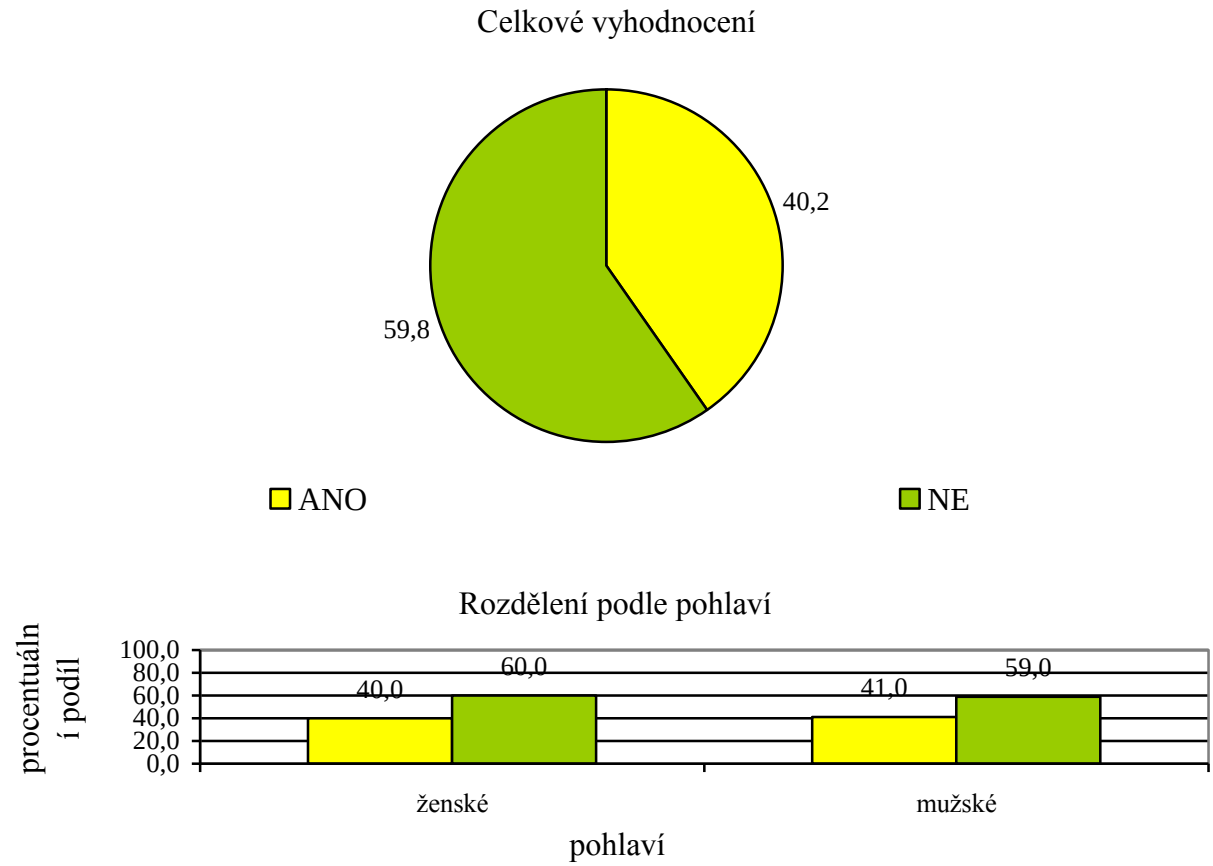
- ANO
- NE

Výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny na obrázku č. 13. Většina (59,8 %) všech dotázaných uvedla, že **nejsou spokojeni** s tím, jak je vysoká škola připravila na profesi učitele, 40,2 % všech respondentů naopak uvedlo, že **spokojeni jsou.** Tito respondenti přeskočili v dotazníku až k otázce č. 25.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví opět převládala spíše nespokojenost s přípravou na vysoké škole. Svoji nespokojenost zde vyjádřilo 60 % žen a 59 % mužů. Opět se však nejedná o žádné velké rozdíly mezi těmi, kteří spokojeni jsou, a těmi, co spokojeni nejsou. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Z hlediska rozdělení podle délky pedagogické praxe došlo opět k převaze nespokojenosti, avšak rozdíly v porovnání se spokojeností nebyly nijak výrazné. Z dotazovaných se 51,5 % začínajících učitelů s délkou pedagogické praxe 0–5 let vyjádřilo, že nejsou s přípravou na profesi učitele spokojeni. Podobný názor převládal i u učitelů s vyšším počtem odučených let. Domníváme se, že nespokojenost může pramenit zejména z nedostatku praxe, kterou studenti na vysoké škole absolvují. Jsou tak nedostatečně připraveni na osobní kontakt s žáky a na řešení různorodých každodenních problémů. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

[20] Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, není nezbytným předpokladem k výkonu činnosti učitele MŠ vysokoškolské vzdělání.



Obr. 13. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 23 Jste spokojen, jak Vás na profesi učitele připravila vysoká škola?

Otázka č. 24: Pokud NE, kde vidíte nedostatky?

Cílem této otázky bylo zjistit, kde učitelé vidí nedostatky ve své přípravě na vysoké škole. Rozbor odpovědí na tuto otázku by mohl přispět ke zkvalitnění přípravy budoucích učitelů. Jednalo se o polouzavřenou otázku s možností doplnění vlastní odpovědi. Ostatní možnosti byly jednoznačně definovány a respondenti měli zvolit pouze jednu z nich:

- v odborné znalosti aprobovaného předmětu
- v oblasti metodiky předmětů, které vyučuji
- ve vykonávání administrativních povinností učitele
- v oblasti hodnocení žáků
- v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- jiná možnost

Na základě vyhodnocení otázky bylo zjištěno, že nedostatky v přípravě na vysoké škole vidí respondenti nejvíce **v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** (41,4 %), dále **v oblasti metodiky předmětů, které vyučují** (38,1 %), **ve vykonávání administrativních povinností učitele** (34,7 %) a **v oblasti hodnocení žáků** (22,2 %). Nejmenší četnost (5 %) byla uváděna **v odborné znalosti aprobovaného předmětu**. Jinou možnost zvolilo 1,3 % dotazovaných, kteří uváděli, že nedostatky vidí v jejich schopnosti komunikace s žáky, ve vedení rozhovorů s rodiči a v práci s evropskými projekty. Na tuto otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří na předchozí otázku odpověděli ne. Jelikož tato otázka dovolovala respondentům vybrat více odpovědí, celkový součet nečiní 100 %.

Jednu možnost zvolilo 39 respondentů (16,3 %), dvě možnosti zvolilo 49 respondentů (20,5 %), tři možnosti uvedlo 25 respondentů (10,5 %), čtyři možnosti volilo 23 respondentů (9,6 %), pět možností zvolilo 6 respondentů (2,5 %) a šest možností zvolil 1 respondent (0,4 %).

Z hlediska pohlaví bylo zjištěno, že ženy viděly největší nedostatky (40 %) v přípravě na vysoké škole v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále pak v oblasti metodiky předmětů, které vyučují (36 %), a také ve vykonávání administrativních povinností učitele (35,5 %). Muži viděli největší nedostatky ve vysokoškolské přípravě na profesi učitele shodně (48,7 %) ve dvou oblastech, a to v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a v oblasti metodiky předmětů, které vyučují. S poměrně vysokou četností (30,8 %) muži shledávají své nedostatky ve vykonávání administrativních povinností. Nejmenší četnost jak u žen (3 %),

tak u mužů (15,4 %) byla zaznamenána u nespokojenosti s odbornými znalostmi aprobovaného předmětu. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Podle délky pedagogické praxe bylo zjištěno, že začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let vidí své nedostatky hned v několika oblastech. Shodně (31,8 %) v oblasti metodiky předmětů, které vyučují, a ve vykonávání administrativních povinností učitele. Dále pak v oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (30,3 %) a v hodnocení žáků (25,8 %). Naopak nedostatky neshledávají v odborné znalosti aprobovaného předmětu. Tuto možnost volilo pouze 4,5 % z nich. Téměř polovina učitelů s vyšším počtem odučených let uvedla, že nebyli vysokou školou připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vysoká procenta se ale také objevila v nedostatcích v oblasti metodiky předmětů, které vyučují, a ve vykonávání administrativních povinností učitele. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 25: Hodnotíte počet praxí a hospitací během studia vysoké školy jako dostačující?

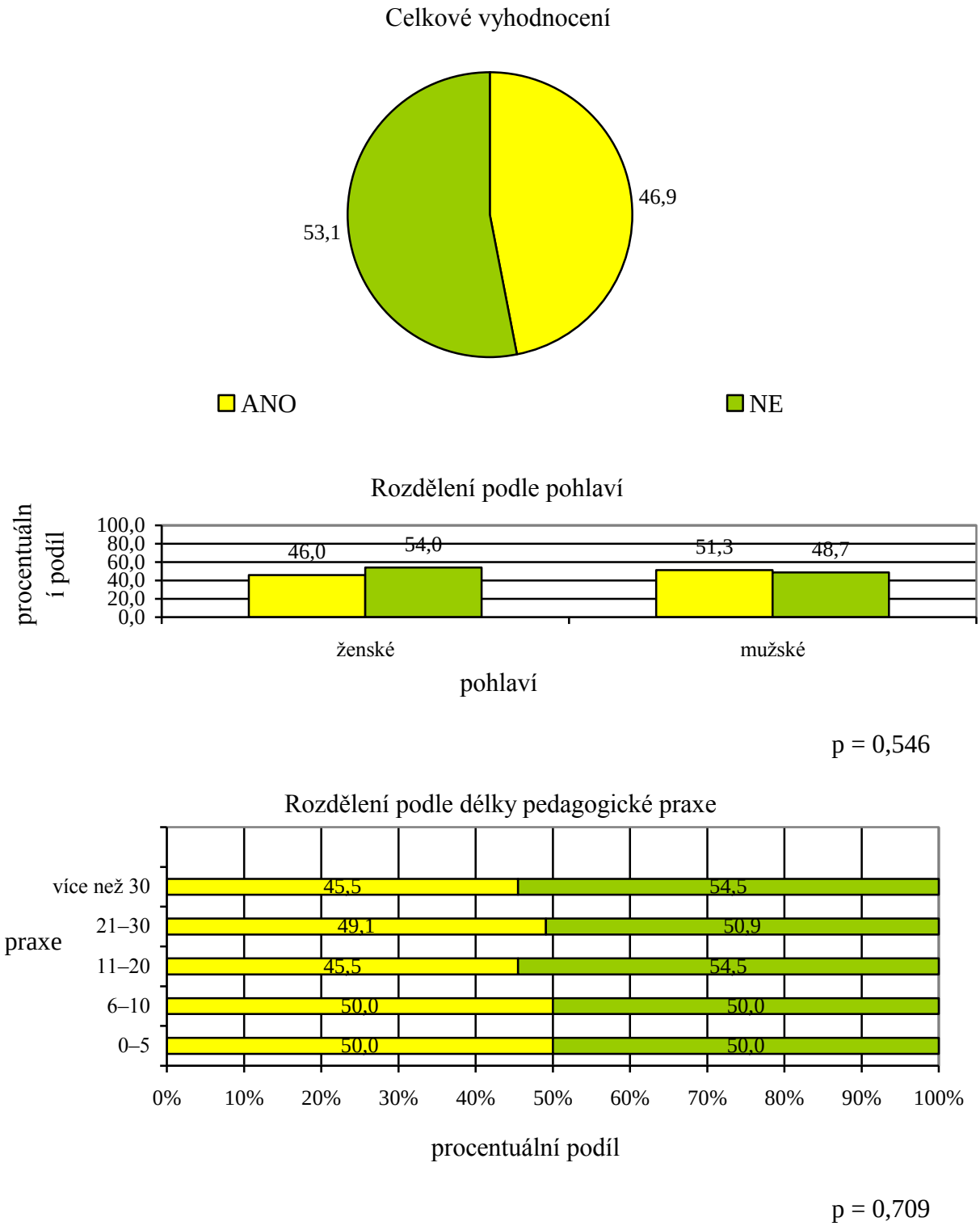
Cílem této otázky bylo, aby respondenti zhodnotili počet pedagogických praxí a hospitací během studia vysoké školy. Jednalo se o uzavřenou otázku s možností výběru ze dvou možností:

- ANO
- NE

Výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny na obrázku č. 14. Z celkového počtu dotazovaných se 53,1 % domnívá, že počet praxí a hospitací během studia vysoké školy byl **nedostačující**.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví také nebyl shledán větší rozdíl mezi dostačujícím a nedostačujícím počtem praxí a hospitací během studia vysoké školy. Počet praxí a hospitací považuje za nedostačující 54 % žen a 48,7 % mužů. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Z hlediska rozdělení podle délky pedagogické praxe zejména u začínajících učitelů s délkou pedagogické praxe 0–5 let byla zaznamenána zajímavá data: 50 % z nich považuje počet praxí a hospitací během studia vysoké školy za dostačující, 50 % z nich za nedostačující. Podobný názor zastávali učitelé napříč všemi generacemi. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.



Obr. 14. Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 25 Hodnotíte počet praxí a hospitací během studia vysoké školy jako dostačující?

Otázka č. 26: Označte činnosti, na které jste podle Vás nebyl/a vysokou školou dostatečně připraven/a:

Cílem této otázky bylo dozvědět se, jaké činnosti činí učitelům největší obtíže a na které podle vlastního posouzení nebyli dostatečně připraveni vysokou školou. Jedná se o polouzavřenou otázku s možností výběru jedné ze sedmi nabízených odpovědí nebo možností doplnění vlastní odpovědi:

- časové rozvržení učiva vyučovací hodiny nebo školního roku
- motivace žáků, udržení jejich pozornosti a řešení kázeňských přestupků
- uplatnění individuálního přístupu k žákům, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- hodnocení a klasifikace žáků
- jednání s rodiči, způsob vedení třídních schůzek
- jednání s vedením školy a ostatními členy pedagogického sboru
- vedení pedagogické dokumentace
- jiná možnost

Jsme si vědomi toho, že výsledky vycházejí ze subjektivního posuzování vlastní práce. Na druhé straně i průzkum tohoto rozsahu dostatečně odkrývá oblasti, na které by bylo třeba zaměřit profesní přípravu i následnou práci se začínajícími učiteli. Na základě vyhodnocení této otázky bylo zjištěno, že respondenti pociťují, že nebyli vysokou školou dostatečně připraveni na všechny výše uvedené záležitosti, a to v následujícím pořadí. Na **jednání s rodiči a způsob vedení třídních schůzek** se cítí nepřipraveno 59,4 %, na **uplatňování individuálního přístupu k žákům a na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** 56,9 %, na **vedení pedagogické dokumentace** 55,2 %, na **motivaci žáků, udržení jejich pozornosti a řešení kázeňských přestupků** 46 %, na **hodnocení a klasifikaci žáků** 33 %, na **jednání s vedením školy a ostatními členy pedagogického sboru** 23,4 % a **časové rozvržení učiva vyučovací hodiny nebo školního roku** 21,7. Vzhledem k vyčerpávajícímu výčtu nabídek nikdo nevolil jinou možnost. Jelikož tato otázka dovolovala respondentům vybrat více odpovědí, její celkový součet nečiní 100 %.

Je nutné zdůraznit, že velké množství respondentů v tomto případě volilo více než jednu možnost, ale i to, že šest (2,5 %) dotazovaných neoznačilo žádnou z možností. Jednu možnost

zvolilo 49 respondentů (20,5 %), dvě možnosti zvolilo 58 respondentů (24,3 %), tři možnosti uvedlo 49 respondentů (20,5 %), čtyři možnosti volilo 28 respondentů (11,7 %), pět možností zvolilo 24 respondentů (10 %), šest možností zvolilo 12 respondentů (5 %) a dokonce sedm možností uvedlo 13 respondentů (5,4 %).

Z hlediska pohlaví bylo zjištěno, že ženy shledávají nedostatečnou přípravu na vysoké škole nejvíce v přípravě na jednání s rodiči a ve způsobu vedení třídních schůzek (59,5 %). Muži vidí nedostatečnou vysokoškolskou přípravu nejvíce v uplatňování individuálního přístupu k žákům a v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (66,7 %). Naopak poměrně dostatečně připraveny se ženy (22 %) a muži (20,5 %) cítí v oblasti časového rozvržení učiva do vyučovacích hodin a školního roku. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Podle délky pedagogické praxe bylo zjištěno, že začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let se nejvíce cítí nepřipraveni vysokou školou v oblasti jednání s rodiči a způsobu vedení třídních schůzek (59,1 %). Učitelé s vyšším počtem odučených let naopak ve většině případů pociťují, že je vysoká škola dostatečně nepřipravila na uplatňování individuálního přístupu k žákům a na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 27: V jakých oblastech se chcete do budoucna zlepšit?

Tato otázka bezprostředně navazuje za otázku předchozí. Jejím cílem je zjistit, v jakých oblastech své činnosti se učitelé chtějí do budoucna zlepšovat. Zjišťovala oblasti, v nichž učitelé, jak začínající, tak i ti s vyšším počtem odučených let, pociťují potřebu zlepšení, osvojení či rozvíjení svých schopností a dovedností. Respondenti k zodpovězení této otázky využili nabídku předcházející otázky. Jednalo se opět o polouzavřenou otázku s možností výběru jedné ze sedmi nabízených odpovědí nebo možností doplnění vlastní odpovědi:

- časové rozvržení učiva vyučovací hodiny nebo školního roku
- motivace žáků, udržení jejich pozornosti a řešení kázeňských přestupků
- uplatnění individuálního přístupu k žákům, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- hodnocení a klasifikace žáků
- jednání s rodiči, způsob vedení třídních schůzek

- jednání s vedením školy a ostatními členy pedagogického sboru
- vedení pedagogické dokumentace
- jiná možnost

Po vyhodnocení otázky bylo zjištěno, že se učitelé nejvíce chtějí do budoucna zlepšovat v následujících oblastech. Největší četnost[21] (39,7 %) získalo **uplatnění individuálního přístupu k žákům a práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.** Další oblastí, ve které vidí respondenti své slabiny, byla **motivace žáků, udržení jejich pozornosti a řešení kázeňských přestupků** (28 %). Poměrně velká četnost se objevila i u **jednání s rodiči a způsob vedení třídních schůzek** (19,2 %). Vzhledem k tomu, že tato otázka dovolovala respondentům vybrat více odpovědí, celkový součet nečiní 100 %.

Jednu možnost zvolilo 155 respondentů (64,9 %), dvě možnosti zvolilo 38 respondentů (15,9 %), tři možnosti uvedlo 12 respondentů (5 %), čtyři možnosti nezvolil žádný z respondentů a pět možností zvolili 2 respondenti (0,8 %). 32 respondentů (13,4 %) zároveň uvedlo, že neplánují zlepšení v žádné z nabízených oblastí. V naprosté většině případů se jednalo o respondenty ve věkové kategorii více než 60 let.

Z hlediska pohlaví bylo zjištěno, že ženy (40 %) i muži (38,5 %) se hodlají do budoucna nejvíce zlepšovat v uplatňování individuálního přístupu k žákům a v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Další oblast pro zlepšování vidí obě pohlaví opět stejně. Ženy (27,5 %) i muži (30,8 %) uvádějí na druhém místě oblast motivace žáků, udržení jejich pozornosti a řešení kázeňských přestupků. Jako třetí oblast ke zlepšování uvedli ženy (19 %) a muži (20,5 %) oblast jednání s rodiči a způsob vedení třídních schůzek. Jinou možnost výběru zvolily pouze dvě ženy. Stejně jako u otázky č. 8 se jednalo o ženy ve věkové kategorii 51–60 let, které uváděly, že se do budoucna chtějí zlepšit v oblasti práce s výpočetní technikou. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Podle délky pedagogické praxe bylo zjištěno, že začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let se chtějí do budoucna zlepšovat zejména v těchto třech oblastech: v motivaci žáků, udržení jejich pozornosti a řešení kázeňských přestupků (37,9 %), v uplatňování individuálního

[21] U rozdělení podle typu školy učitelky MŠ nejčastěji volili možnost zlepšování v oblasti vedení pedagogické dokumentace.

přístupu k žákům a v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (34,8 %) a v oblasti jednání s rodiči a způsobu vedení třídních schůzek (33,3 %). I učitelé s vyšším počtem odučených let vidí situaci obdobně. Většina z nich se chce do budoucna zlepšit v uplatňování individuálního přístupu k žákům a v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále vidí prostor ke zlepšování v oblasti motivace žáků, udržení jejich pozornosti a řešení kázeňských přestupků, v neposlední řadě v oblasti jednání s rodiči a způsobu vedení třídních schůzek. Byla zjištěna významná statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 28: Jakým způsobem chcete tohoto zlepšení dosáhnout?

Tato otázka zjišťovala, jakým způsobem chtějí učitelé požadovaného zlepšení dosáhnout. Otázka nenavrhovala žádné hotové odpovědi, a to z důvodu získání co možná největšího počtu informací. Vzhledem k tomu, že v této otázce respondenti uváděli různé odpovědi, bylo nutné zařadit jejich odpovědi do jednotlivých kategorií. Celkem jich bylo vytvořeno pět:

- školení, kurzy, semináře
- studium
- praxe
- pomoc od zkušenějších kolegů, pomoc od Školního poradenského pracoviště
- samostudium (odborná literatura, internet)

Po vyhodnocení této otázky jsme zjistili, že nejčastěji se učitelé chtějí zlepšovat pomocí **školení, kurzů a seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** (56,1 %), dále vidí učitelé možnost svého zlepšování také v **pomoci od zkušenějších kolegů či v pomoci od Školního poradenského pracoviště** (20,9 %). Poměrně vysoké procento odpovědí (19,7 %) zaznamenala možnost **samostudia**. Jelikož tato otázka dovolovala respondentům vybrat více odpovědí, celkový součet nečiní 100 %.

Jednu možnost zvolilo 138 respondentů (57,7 %), dvě možnosti zvolilo 60 respondentů (25,1 %), tři možnosti uvedlo 5 respondentů (2,1 %). Dokonce 36 respondentů (15,1 %) neuvedlo žádnou odpověď. Tím nepřímo sdělili, že nechtějí do budoucna zlepšovat své dovednosti a znalosti. Tato otázka úzce souvisí s otázkou předchozí. Zde však počet respondentů, kteří neuvedli žádnou oblast zlepšování, byl 32 (13,4 %). V obou případech šlo v naprosté většině

případů o respondenty ve věkové kategorii více než 60 let, kteří plánují v dalším školním roce odchod do starobního důchodu.

Z hlediska pohlaví bylo zjištěno, že ženy (59,5 %) i muži (38,5%) si plánují zvyšovat své odborné dovednosti a znalosti zejména pomocí školení, kurzů a seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Ani podle délky pedagogické praxe nebyly zjištěny žádné odlišnosti v odpovědích. Jak začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let (56,1 %), tak učitelé s vyšším počtem odučených let se hodlají dále vzdělávat pomocí školení, kurzů a seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nebyla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 29: Jak Vy osobně vnímáte začínajícího učitele?

Předposlední otázka zjišťovala, jakým způsobem učitelé, případně ředitelé škol, vnímají začínajícího učitele. Zda chápou, že začínající učitel je pro školu jistý potenciál a zda si uvědomují svoji povinnost o tento kapitál pečovat. Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem ze dvou nabízených možností:

- jako kapitál, zdroj inspirace, inovace a nové energie
- jako břemeno

Velmi pozitivní je, že naprostá většina učitelů považuje své mladé kolegy za **kapitál, zdroj inspirace, inovace a nové energie**. Z celkového počtu dotazovaných se jich tak vyjádřilo 96,2 %. Pouze 3,8 % dotazovaných uvedlo, že vidí začínajícího učitele jako břemeno.

Z hlediska rozdělení podle pohlaví naprostá většina žen (96,5 %) a mužů (94,9 %) uvedla, že považují začínajícího učitele za kapitál. Nebyla zjištěna statistická významnost u rozdělení podle pohlaví.

Z hlediska rozdělení podle délky pedagogické praxe opět nebyly odpovědi až tak jednoznačné. Jednak zajímavé je tvrzení 7,6 % začínajících učitelů, kteří vidí sami sebe jako nezkušené učitele, kterým je potřeba radit a pomáhat. Začínajícího učitele jako přítěž vidí také 12,5 % učitelů s délkou praxe 6–10 let. Byla zjištěna statistická významnost v případě rozdělení podle délky pedagogické praxe.

Otázka č. 30: Co byste ještě dodal/a.

Tato otázka dávala respondentům prostor k vyjádření se k čemukoli, co nebylo výše zmíněno.

Zde uvádíme některé z uvedených odpovědí (odpovědi jsou uvedeny v nezměněné formě):

- „*Pokud nebudou učitelé řádně ohodnoceni, úroveň školství se nezlepší. Škoda, že rodičům nejde o vzdělání jejich dětí. Je to vidět na úrovni společnosti už nyní.*“
- „*Přála bych si méně početné třídy. Hlavně v případě, kdy jsou ve třídě více než dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.*“
- „*Naše práce je velmi podhodnocena.*“
- „*Začínající učitelé mají velké sebevědomí.*“
- „*Ze základních škol se vytrácí vzdělání.*“
- „*Po všech těch odučených letech už nic.*“
- „*Největší problém učitelského sboru je jeho skrytost. Začínajícímu učiteli trvá dlouhou dobu, než pozná pravý charakter svých kolegů.*“
- „*Je to psychicky náročná profese, ale záslužná a dá ještě spoustu práce, že ze mě bude dobrý a kvalitní učitel.*“
- „*Je to náročná profese, společností a rodiči nedoceněná. Chybí úcta. Mění se systém hodnot. Vládne materiálno a papírování.*“
- „*Když další vzdělání, tak od kvalitních lektorů.*“
- „*Ať už učitelům není přidávána další administrativa.*“
- „*Kdybych si měla znovu vybrat, neměnila bych. Jenom je to profese nedoceněná a špatně placená. Taky úcta k učiteli se někam ztratila a problémy, které mají být řešeny v rodině, se přehazují na učitele.*“
- „*Teorie a praxe je odlišná. Na změnách v zákonech se nepodílejí učitelé z praxe. Školy produkují hlupáky, kteří nebudou umět samostatně myslet.*“
- „*Asi budu dělat do výše svého platu. Ale to by bylo asi jen jeden den. Bohužel mě moje práce baví, nic jiného neumím a těžko bych teď hledala jinou práci.*“
- „*Nesouhlasím s inkluzivním vzděláváním. Žáci by neměli být integrováni do běžných tříd, ale vzděláváni v prostředí respektujícím jejich potřeby a v souladu s jejich přirozeností.*“
- „*Práce učitele mě baví, je zajímavá a inspirativní.*“
- „*S úsměvem jde všechno lépe.*“

5 DISKUSE

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 239 učitelů mateřských škol, základních škol, středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol v okrese Svitavy. Z mateřských škol se zúčastnilo celkem 5,9 % respondentů, ze základních škol 84,1 % učitelů a ze středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol 10 %. Z hlediska pohlaví se účastnilo 200 žen a 39 mužů. Do tohoto výzkumného šetření se zapojilo celkem 66 začínajících učitelů s délkou pedagogické praxe 0–5 let.

Pro ověření hlavního cíle práce byly stanoveny dvě hypotézy:

Hypotéza č. 1: **Poskytuje-li škola začínajícímu učiteli podmínky k jeho adaptaci a dalšímu rozvíjení, ovlivní tak kladně jeho rozhodnutí o dalším setrvání na dané škole, případně ve školství vůbec.**

Důkazy, které potvrzují toto tvrzení, je možné nalézt v odpovědích na otázky č. 4, 5, 6, 7, 12, 14, 15, 17, 20 a 22. V odpovědích na otázku č. 4 se respondenti vyjadřovali k tomu, co je na začátku jejich pedagogické praxe nejvíce příjemně překvapilo. Respondenti napříč generacemi nejčastěji volili **vstřícné, přátelské vztahy mezi učiteli, mladý kolektiv, otevřený postoj ke změnám** (30,1 %), ale také **dobrou organizaci práce ve škole, profesionální chování vedení školy** (24,3 %). Nejinak tomu bylo i u začínajících učitelů. U nich byla největší četnost (33,3 %) zaznamenána také u vstřícných a přátelských vztahů mezi učiteli.

Mezi podmínky, které příznivě ovlivňují adaptaci začínajícího učitele, lze zajisté zařadit i jeho přijetí vedením školy a ostatními členy pedagogického sboru. V odpovědích na otázky č. 5 (70,7 %) a č. 6 (85,8 %) se naprostá většina dotazovaných vyjádřila, že jejich přijetí bylo **vstřícné a přátelské**.

Setrvání začínajícího učitele na dané škole je bezesporu ovlivněno též **poskytnutou odbornou pomocí**. Z výzkumného šetření vyplývá, že pouze dvěma začínajícím učitelům není poskytována žádná odborná pomoc.

Naprostá většina dotazovaných (82,4 %) se v odpovědi na otázku č. 22 kladně vyjádřila k tomu, že jim škola vytváří **podmínky k jejich dalšímu rozvíjení a vzdělávání**. Žádný ze začínajících učitelů neuvedl, že by neměl možnost dalšího vzdělávání. Pouze jeden dotázaný z celkového počtu 239 se vyjádřil, že nemá možnost se dále vzdělávat.

Vliv na adaptaci začínajícího učitele může zajisté mít i počet předmětů, které vyučuje mimo svoji aprobaci. Na tuto problematiku byla zaměřena otázka č. 20. Odpovědi na ni dokládají, že většina (74,2 %) začínajících učitelů nevyučuje žádný nebo pouze **jeden předmět mimo svoji aprobaci**, což lze považovat za pozitivní jev.

Velký dopad na práci začínajícího učitele mohou mít i další činnosti vykonávané nad rámec přímé pedagogické činnosti. Tuto oblast zjišťovala otázka č. 17. Z odpovědí na ni vyplynulo, že začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let nejčastěji vykonávají **tři činnosti nad rámec přímé pedagogické činnosti**. Samozřejmostí pro většinu dotázaných (87,9 %) bylo držení dozorů na chodbách, v jídelně nebo v šatně nebo suplování za nepřítomné kolegy (83,3 %). Poměrně vysoká četnost byla ovšem zaznamenána i u funkce třídního učitele (57,6 %). Je zřejmé, že vedení škol se snaží nedelegovat na začínající učitele třídnickou povinnost hned v prvních letech jejich pedagogické praxe. Nicméně zejména v malých školách vzhledem k počtu tříd a počtu učitelů je takový stav nevyhnutelný. Z výsledků výzkumného šetření je tedy zřejmé, že výkon dalších činností je běžnou součástí začínajících učitelů v prvních letech jejich pedagogického působení na dané škole.

Na vytvoření podmínek k dalšímu rozvíjení začínajícího učitele má zajisté vliv i **četnost hospitací s následnou zpětnou vazbou**. Na tuto skutečnost se ptala otázka č. 12. Z odpovědí však vyplynulo, že hospitace jako nástroj pomoci vidí pouze 56,1 % začínajících učitelů. Převážná většina učitelů má pravděpodobně hospitace spojené s nepříjemnou zkušeností, a proto je nepovažuje za prostředek pomoci.

Otázky č. 14 a č. 15 zjišťovaly budoucí plány začínajících učitelů. V současné škole (93,9 %) a v profesi učitele (87,9 %) jich **plánuje setrvat** naprostá většina, což také výrazně pozitivně podtrhuje naše tvrzení.

Na základě získaných výsledků lze tedy tvrdit, že pokud škola poskytne začínajícímu učiteli adekvátní zázemí k jeho adaptaci a dalšímu rozvíjení, působí tak pozitivně na jeho rozhodnutí o dalším setrvání na dané škole, případně ve školství vůbec. **Tato hypotéza se tedy potvrdila.**

Hypotéza č. 2: **Pokud se začínající učitelé domnívají, že nebyli vysokou školou na svoji profesi dostatečně připraveni, jejich největší slabiny nalezneme v praktických znalostech a dovednostech.**

Potvrzení této hypotézy je možné najít v odpovědích na otázky č. 23, 24, 25 a 26. V odpovědích na otázku č. 23 začínající učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let uváděli, že 51,5 % z nich **není spokojeno** s tím, jak je vysoká škola připravila na jejich profesi. Tito respondenti v otázce č. 24 dále uváděli, kde přesně vidí své nedostatky. Dotazovaní shodně (31,8 %) zmiňovali oblast **metodiky předmětů, které vyučují**, a oblast **vykonávání administrativních povinností učitele**. Dále uváděli, že se cítí nedostatečně připraveni v oblasti **práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** (30,3 %) a v **hodnocení žáků** (25,8 %). Naopak nedostatky neshledávají v odborné znalosti aprobovaného předmětu (4,5 %). Domníváme se, že všechny výše uvedené oblasti znalostí a dovedností můžeme považovat za praktické.

V otázce č. 26 začínající učitelé označovali činnosti, na které podle jejich vlastního posouzení nebyli vysokou školou dostatečně připraveni. Většina z nich (59,1 %) zmínila, že se nejvíce nepřipravena cítí v oblasti **jednání s rodiči a způsobu vedení třídních schůzek**. I tuto činnost považujeme za jednu z praktických dovedností, kterou by měl být každý kvalitní učitel vybaven.

Začínající učitelé se v otázce č. 25 vyjadřovali k počtu praxí a hospitací během studia vysoké školy. V tomto případě bylo 50 % z nich s počtem praxí a hospitací spokojeno a 50 % z nich vyjádřilo svoji nespokojenost.

Na základě těchto výsledků si dovolujeme tvrdit, že v případě, že začínající učitelé soudí, že nebyli vysokou školou na svoji profesi dostatečně připraveni, jejich nedostatky jsou zejména v praktických znalostech a dovednostech. **Tato hypotéza se tedy opět potvrdila.**

Podle dílčích cílů práce byly zformulovány tři výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: **Patří dobrá pověst školy mezi hlavní kritéria výběru prvního zaměstnání začínajícího učitele?**

Na tuto otázku zjišťovala odpověď otázka č. 2. Dotazovaní měli možnost volby jedné z pěti možností, popřípadě mohli uvést své vlastní kritérium výběru. Tuto možnost volili

výhradně dotazovaní ve věkových kategoriích 51–60 let a více než 60 let a zdůrazňovali, že v době, kdy si hledali své první zaměstnání, neměli možnost volby, protože škola jim byla přidělena. V této otázce respondenti napříč generacemi nejčastěji (37,7 %) volili **dobrou dostupnost do dané školy**. Dobrá pověst školy měla nejmenší (7,9 %) četnost ze všech nabízených možností. Ani začínající učitelé s délkou praxe 0–5 let nevybírali dobrou pověst školy častěji, učinilo tak pouze 7,6 %. Začínající učitelé za nejdůležitější kritérium (31,8 %) při výběru prvního zaměstnání považují zajímavé podmínky, které jim byly nabídnuty, a hned na druhém místě (27,3 %), stejně jako učitelé s vyšším počtem odučených let, dobrou dostupnost do školy.

Bylo tedy zjištěno, že dobrá pověst školy nepatří mezi hlavní kritéria výběru prvního zaměstnání začínajícího učitele.

Výzkumná otázka č. 2: **Jakou roli hrají začínající učitelé v současné škole?**

Odpověď na tuto otázku zjišťovaly otázky č. 29, 5 a 6. Z dotazníkového šetření vyplynula velmi pozitivní informace z odpovědí na otázku č. 29, jelikož z celkového počtu dotazovaných naprostá většina (96,2 %) tvrdí, že začínající učitel je pro školu určitým **kapitálem**. Zajímavé tvrzení poskytlo 7,6 % dotazovaných začínajících učitelů, kteří sami sebe považují za nezkušené učitele, kterým je potřeba radit a pomáhat.

Nepřímou odpověď můžeme nalézt i v otázkách č. 5 a č. 6., které se ptaly na přijetí začínajícího učitele vedením školy a ostatními členy pedagogického sboru. V obou případech bylo v naprosté většině dotazníků zmíněno **vstřícné a přátelské přijetí**, čímž bylo vlastně skrytě potvrzeno, že mít začínajícího učitele ve svém týmu, je pro pedagogický sbor výhoda.

Je zřejmé, že jak ředitelé, tak i ostatní členové pedagogických sborů si pravděpodobně uvědomují svoji úlohu při zaměstnávání začínajících učitelů. Vědí, že začínající učitel je pro jejich školu určitý potenciál. Je však potřeba vytvořit mu podmínky a prostor k jeho dalšímu rozvíjení. Zároveň si jsou vědomi toho, že začínající učitel může do školy přinést novou energii a být velkým zdrojem inspirace.

Výzkumná otázka č. 3: **V jakých oblastech své činnosti pociťují učitelé potřebu zlepšování?**

Na tuto otázku zjišťovala odpověď otázka č. 27. Bylo zjištěno, že nejvíce (39,7 %) učitelé pociťují potřebu zlepšování v oblasti **uplatňování individuálního přístupu k žákům a v práci**

s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento výsledek je vzhledem k narůstajícímu počtu takových žáků v běžných školách pochopitelný. Začínající učitelé svoje rezervy nejvíce shledávají v oblasti udržení pozornosti žáků a řešení kázeňských přestupků (37,9 %), hned potom také v uplatňování individuálního přístupu k žákům a v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (34,8 %).

Můžeme tedy konstatovat, že učitelé napříč všemi generacemi pociťují nejvíce potřebu dalšího vzdělávání v oblasti uplatňování individuálního přístupu k žákům a v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento fakt je ovlivněn zejména vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných s platností od 1. 9. 2016. V českém školství došlo k velkým změnám, a proto je orientace na vzdělávání v této oblasti přirozená.

ZÁVĚR

Diplomová práce zkoumala, jakou roli hrají začínající učitelé v současné škole. Výzkumný soubor tvořilo 239 učitelů mateřských škol, základních škol, středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol v okrese Svitavy. Výzkumné šetření probíhalo od září do října 2016.

Cílem teoretické části práce bylo charakterizovat současného učitele a specifika této profese, definovat pojem začínající učitel a zaměřit se na faktory, které ovlivňují adaptaci začínajících učitelů. Teoretická část se také zabývala tím, jak probíhá příprava budoucích učitelů na vysokých školách a jejich následné uvádění do praxe.

Hlavním cílem praktické části práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá adaptace začínajících učitelů v okrese Svitavy, a zároveň poukázat na potíže, které mohou ovlivnit úspěšný start do pedagogické praxe a mít tak vliv na setrvání začínajícího učitele na dané škole, případně ve školství vůbec. Z výzkumného šetření vyplynulo, že u většiny respondentů napříč generacemi proběhlo jejich adaptační období bez výraznějších obtíží. Povětšinou učitelé zmiňovali vstřícné a přátelské mezilidské vztahy na pracovišti, profesionální chování vedení školy a ostatních členů pedagogických sborů i dobrou organizaci práce ve škole. Výzkum též ukázal, že začínajícím učitelům v okrese Svitavy je poskytována dostatečná odborná pomoc a že jim škola vytváří adekvátní podmínky k jejich dalšímu rozvíjení a vzdělávání. Negativně se začínající učitelé vyjadřovali pouze k vysokému počtu činností, které musejí vykonávat nad rámec své přímé pedagogické činnosti. Kvantitativním dotazováním pomocí techniky dotazníku bylo odhaleno, že nadpoloviční většina začínajících učitelů není spokojena s přípravou na svou profesi na vysoké škole. Své největší slabiny vidí začínající učitelé v oblasti metodiky předmětů, které vyučují, a v oblasti vykonávání administrativních povinností. Většina začínajících učitelů též sdělila, že se největší nepřipravenost na svoji profesi cítí v oblasti jednání s rodiči a způsobu vedení třídních schůzek. Obě výzkumné hypotézy byly potvrzeny.

Pomocí dílčích cílů bylo zjištěno, že dobrou pověst školy neřadí ani začínající učitelé, ani učitelé s vyšším počtem odučených let mezi hlavní kritéria při jejím výběru. Pozitivním zjištěním, které vyplynulo z dotazníkového šetření, je, že naprostá většina učitelů považuje své začínající kolegy za zdroj inspirace, inovace a nové energie. Výzkumným šetřením bylo též odhaleno, že učitelé napříč všemi generacemi pociťují nejvíce potřebu dalšího vzdělávání

v oblasti uplatňování individuálního přístupu k žákům a v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při zpracování teoretické části diplomové práce byly využity zdroje a informace v tištěné i elektronické podobě. Čerpáno bylo z tuzemských i zahraničních zdrojů. Praktická příprava vycházela z vlastní zkušenosti práce učitele a přímých rozhovorů s učiteli, kteří poskytli doplňující a cenné informace. Neméně důležitým zdrojem, zejména pro metodickou část práce, byly odborné tištěné zdroje zabývající se kvantitativním výzkumem.

Diplomová práce měla především poukázat na pravděpodobně stále se opakující příčiny, které negativně ovlivňují postavení začínajících učitelů v této profesi. Mnohdy bývají i důvodem, že se absolvent vysoké školy pedagogické rozhodne dále nesetrvat nejen na konkrétní škole, ale ve školství vůbec. Předkládaná práce může napomoci ředitelům škol a ostatním členům pedagogických sborů uvědomit si svoji úlohu při zaměstnávání začínajících učitelů a pomoci jim pochopit, že začínající učitel je pro školu jistý potenciál, kterému je třeba poskytnout podmínky k jeho dalšímu rozvíjení.

Věříme, že tato diplomová práce bude nápomocna nejednomu učiteli, ať již začínajícímu, nebo zkušenému.

SOUHRN

Diplomová práce se zabývá postavením začínajících učitelů v okrese Svitavy. Je zaměřena především na jejich adaptaci ve školách a poukazuje na těžkosti, které mohou ovlivnit začátek jejich pedagogické praxe.

Teoretická část charakterizuje učitele současné školy a uvádí specifika učitelské profese. Dále definuje pojem začínající učitel a zaměřuje se na faktory ovlivňující adaptaci začínajících učitelů. Zabývá se též přípravou budoucích učitelů na vysokých školách a jejich následným uváděním do praxe.

Praktická část diplomové práce je věnována kvantitativnímu výzkumu, kterého se zúčastnilo 239 učitelů mateřských škol, základních škol, středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol v okrese Svitavy. Výzkumné šetření probíhalo v září a říjnu 2016. Výsledky výzkumu zmapovaly adaptaci začínajících učitelů v okrese Svitavy, poukázaly na kritická místa ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů a v neposlední řadě ukázaly, jakou pozici zastávají začínající učitelé v současných školách.

Klíčová slova

začínající učitel, současná škola, profese učitele, uvádění začínajících učitelů, vysokoškolská příprava budoucích učitelů

SUMMARY

The diploma thesis focuses on the status of beginning teachers in Svitavy region. Primarily, it concentrates on their adaptation in schools and points out some troubles that can influence the beginning of their pedagogical practice.

The theoretical part characterizes a teacher in the current school system and gives some specifics of this profession. It also gives a definition of a beginning teacher and concentrates on factors that influence their adaptation. It provides information about the preparation of future teacher at universities and their following introduction into practice.

The practical part of the diploma thesis comprises quantitative research where 239 teachers of nursery schools, primary schools and secondary schools of Svitavy region took part. The research was held in September and October 2016. The results gave information about the adaptation process of the beginning teachers in Svitavy region, highlighted some critical points in university preparation of future teachers and finally showed the position of beginning teachers in currents schools.

Key words

beginning teacher, current school, teacher profession, introduction of beginning teachers, university preparation of future teachers

REFERENČNÍ SEZNAM

Seznam použité literatury

1. BENDL, Stanislav a kol., 2011. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-517-1.
2. BETORET, Fernando Doménech, 2006. Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. vol. 26, iss. 4, p. 519 - 539. ISSN 1939-2176.
3. BROUWERS, André, Will EVERS a Welko TOMIC, 2001. Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*. vol. 31, iss. 7, p. 1474-1491. ISSN 1559-1816.
4. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, Stanislava KUČEROVÁ a Milena KURELOVÁ, 2000. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací instituce, profesní činnosti, a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky.* Brno: Konvoj. ISBN 80-85615-95-9.
5. BOCHNÍČEK, Zdeněk a Jaromír HALIŠKA, 2013. *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6302-0.
6. Česká školní inspekce. [online]. Praha. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/VZCSI2015_2016/html5/index.html?&locale=CSY&pn=43
7. ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
8. ČESKO. Nařízení vlády č. 564/2006 Sb., ze dne 6. prosince 2006, o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě.
9. ČESKO. Zákon č. 262/2006 Sb., ze dne 21. dubna 2006, zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů.

10. ČESKO. Vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb., ze dne 26. října 1977, o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.
11. ČESKO. Vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 61/1985 Sb., ze dne 18. července 1985, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.
12. ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
13. ČESKO. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 412/2006 Sb., ze dne 14. srpna 2006, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
14. ČESKO. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
15. DARLING-HAMMOND, Linda a Joan BARATZ-SWOWDEN, 2005. *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve.* Published by Jossey-Bass. ISBN 978-0-7879-7466-4.
16. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel - příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-2863-6.
17. Education at a Glance, 2016. OECD Indicators, OECD Publishing [online]. Paris. [cit 2017-03-06]. Dostupné z: http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm
18. HAVLÍK, Radomír, 2001. Výzkumy učitele a učitelské přípravy. In: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 101-115. ISBN 80-72-90-034-X.
19. HAVLÍK, Radomír, 2002. Vysokoškolská příprava očima studentů všeobecně vzdělávacích předmětů na PedF. UK. In: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu.* Výstupy řešení za rok 2001. Výzkumný závěr II: díl Metody a výsledky empirických výzkumů, s. 142-149. ISBN 80-7290-090-0.
20. HAGEMANN, Wolfgang, 2012. *Syndrom vyhoření u učitelů.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-364-9.

21. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkum. Základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
22. JANDA, Miroslav a Jan ŠTÁVA, 2008. Analýza činnosti v práci ředitele(ky) školy v současné transformaci české vzdělávací soustavy. *Technológia vzdelávánia.* Nitra. roč. XVI, č. 1, s. 15-17. ISSN 1335-003X.
23. KALHOUS, Zdeněk a František HORÁK, 1996. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*. roč. XLVI, č. 3, s. 245-255. ISSN 3330-3815.
24. KOHOUTEK, Rudolf a kol., 1996. *Základy pedagogické psychologie.* Brno: Cerm. ISBN 80-85867-94-X.
25. KOTÁSEK Josef a Richard RŮŽIČKA, 1996. Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika,* roč. XLVI, č. 2, s. 168-180. ISSN 0031-3815.
26. KOSOVÁ, Beata a Alena TOMENGOVÁ a kol., 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učitelov.* Banská Bystrica: Elianum. ISBN 978-80-557-0860-7.
27. KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.
28. MAŇÁK, Josef, 2004. Teorie a praxe v přípravě učitelů. In: HAVEL, Jiří a Tomáš JANÍK. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Masarykova Univerzita. s. 10-15. ISBN 80-210-3378-9.
29. MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN, 1992. *Učitel a stres.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0521-1.
30. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online]. Praha. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/snemovna-pustila-karierni-rad-to-tretiho-cteni
31. PÍŠOVÁ, Michaela, 2005. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora.* Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií. ISBN 80-7194-744-X.
32. PÍŠOVÁ, Michaela, 2013. Teacher Professional Socialisation: Objective Determinants. *Orbis Scholae*. roč. 2, č. 7, s. 67-80. ISSN 1802-4637.
33. PÍŠOVÁ, Michaela a Monika ČERNÁ, 2002. *Pro mentory projektu Klinický rok: Vedení pedagogické praxe.* Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-433-5.

34. PÍŠOVÁ, Michaela a Světlana HANUŠOVÁ, 2016. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*. roč. 66, č. 4, s. 386-407. ISSN 0031-3815.
35. PODLAHOVÁ, Libuše, 2002. *Ze studenta učitelem. Student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0444-3.
36. PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele.* Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-474-5.
37. POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.
38. POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ, 1999. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1.
39. PRŮCHA, Jan, 1998. České základní vzdělávání: Nálezy pedagogického výzkumu. *Pedagogika.* č. 3, s. 212-242. ISSN 3330-3815.
40. PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
41. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1998. *Pedagogický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
42. ŘEHULKOVÁ, Oliva a Evžen ŘEHULKA, 1998. Zvládání zátěžových situací a jejich důsledky u učitelek. In: *Učitelé a zdraví. č. 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR. Nakladatelství Pavel Křepelka. ISBN:80-902653-7-5.
43. SLOVENSKO. Zákon č. 317/2009 Z. z. ze dne 24. června 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
44. Slovník cizích slov. [online]. Praha. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: http://www.slovnik-cizich-slov.net/?slovo=drop-out
45. Slovník cizích slov. [online]. Praha. [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/mentoring
46. SPILKOVÁ, Vladimíra, 1996. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*. roč. XLVI, č. 2, s. 135-146. ISSN 3330-3815.
47. SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ, 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Praha: Pedagogická Fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-384-9.

48. SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ a kol., 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická Fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-496-9.
49. SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ a Nataša MAZÁČOVÁ, 2015. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů.* Praha: Retida spol. s r.o. ISBN 978-80-7290-832-5.
50. ŠANDEROVÁ, Jadwiga, 2000. *Sociální stratifikace. Problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-0025-0.
51. ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.
52. ŠIMONÍK, Oldřich, 2004. Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy. In: HAVEL, Jiří a Tomáš JANÍK. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů.* Brno: Masarykova Univerzita. s. 16-19 ISBN 80-210-3378-9.
53. ŠVEC, Vlastimil, 2002. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-035-2.
54. TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ a Michaela PÍŠOVÁ, 2012. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4.
55. Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy To Prepare Effective Teachers, 2010. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for improved student learning, [online]. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: http://www.ncate.org/LinkClick.aspx? fileticket= zzeiB1OoqPk%3 D&tabid=7
56. TUČEK, Milan, 2016. Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR www.cvvm.cz. [online]. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas. cz/prace-prijmy-zivotni-uroven/prestiz-povolani-unor-2016
57. URBÁNEK, Petr, 2005. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza.* Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-942-2.
58. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Pedagogická Fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-7290-100-1.
59. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

60. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-325-2.
61. VÍTEČKOVÁ, Miluše a Zdenka GADUŠOVÁ, 2015. Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. roč. 1, č. 1, s. 266-275. ISSN 1339-8725.
62. ŽALOUDÍKOVÁ, Iva, 2001. Příspěvek k neuropsychické zátěži učitelů. In: *Učitelé a zdraví 3.* Brno Psychologický ústav AV ČR. Nakladatelství Pavel Křepelka. 63-73. ISBN 80-902653-7-5.

Seznam použitých symbolů a zkratek

%	procento
§	paragraf
AV	Akademie věd
č.	číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
ČR	Česká republika
ISBN	International Standard Book Numbering (mezinárodní standardní číslo knihy)
ISSN	International Standard Serial Number (mezinárodní standardní číslo seriálové publikace)
kol.	kolektiv
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
N	četnost; Natural – přirozené číslo
např.	například
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
obr.	obrázek
odst.	Odstavec
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
p	p-hodnota; udává, zda se potvrdila nulová hypotéza.
písm.	písmeno
popř.	popřípadě
roč.	ročník
SOU	střední odborné učiliště
SŠ	střední škola
s.	strana
Sb.	sbírky
s. r. o.	společnost s ručením omezeným
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŠPP	Školní poradenské pracoviště

tzv.	takzvaný
tj.	to je
VOŠ	vyšší odborná škola
ZŠ	základní škola

Seznam obrázků

Obr. 1: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 1
Obr. 2: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 2
Obr. 3: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 5
Obr. 4: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 6
Obr. 5: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 10
Obr. 6: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 12
Obr. 7: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 14
Obr. 8: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 15
Obr. 9: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 18
Obr. 10: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 19
Obr. 11: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 20
Obr. 12: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 21
Obr. 13: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 23
Obr. 14: Grafické znázornění vyhodnocení otázky č. 25

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Vymezení výzkumného souboru podle typu školy

Tabulka č. 2: Vymezení výzkumného souboru podle pohlaví

Tabulka č. 3: Vymezení výzkumného souboru podle délky celé pedagogické praxe

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Ukázka vyplněného dotazníku

Příloha č. 3: Seznam mateřských škol

Příloha č. 4: Seznam základních škol

Příloha č. 5: Seznam středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol

Příloha č. 6: Reakce ředitelů škol

Příloha č. 1: Dotazník

DOTAZNÍK
Role začínajícího učitele v současné škole v okrese Svitavy

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Kateřina Kembitzká a chtěla bych Vás se souhlasem vedení Vaší školy poprosit o vyplnění dotazníku na téma „*Role začínajícího učitele v současné škole v okrese Svitavy"*. Jeho vyplnění Vám nezabere víc jak 10 minut Vašeho času. Dotazník je anonymní a poskytnuté informace z něj budou použity jako podklady výzkumné části mojí diplomové práce, kterou završím studium na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Předem Vám moc děkuji za Váš čas a ochotu.

Pokyny k vyplnění dotazníku: Pokud není uvedeno jinak, vyberte, prosím, **vždy jen jednu odpověď** a tu zakroužkujte. Dále dbejte pokynů u jednotlivých otázek.

VÝBĚR PRVNÍHO ZAMĚSTNÁNÍ

01. Jak jste se o volném místě na této škole dozvěděl/a?
a) z nabídky volných pracovních míst
b) od známého
c) rozeslal/a jsem životopisy
d) školu jsem navštívil/a osobně
e) jiná možnost ……..…….

02. Proč jste si vybral/a školu, na které působíte?
a) bydlím blízko, dobrá dostupnost
b) škola má dobrou pověst
c) mám k této škole osobní vztah
d) byly mi zde nabídnuty zajímavé podmínky
e) chtěl/a jsem pracovat jinde, ale nic jiného jsem nenašel/šla
f) jiná možnost ……..…….....

ADAPTACE A PRACOVNÍ PODMÍNKY

03. Co Vás na začátku Vaší praxe nejvíce <u>nepříjemně</u> překvapilo?
a) materiální vybavení školy
b) nekázeň žáků, nezájem žáků o vzdělávání, nízká úroveň znalostí žáků
c) vysoký počet žáků ve třídách, vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
d) chování a přístup rodičů
e) špatná organizace práce ve škole, neprofesionální chování vedení školy
f) negativní vztahy mezi učiteli, intriky, pomluvy, lhostejnost či neochota k jakékoli inovaci
g) jiná možnost ……..….

04. Co Vás na začátku Vaší praxe nejvíce <u>příjemně</u> překvapilo?
a) materiální vybavení školy
b) zájem žáků o vzdělávání, vysoká úroveň znalostí žáků
c) nízký počet žáků ve třídách
d) chování a přístup rodičů
e) dobrá organizace práce ve škole, profesionální chování vedení školy
f) vstřícné, přátelské vztahy mezi učiteli, mladý kolektiv, otevřený postoj ke změnám
g) jiná možnost …..…..……..…….....

05. Jaké bylo Vaše přijetí vedením školy?
a) vstřícné, přátelské
b) neutrální, ale profesionální
c) lhostejné, neosobní
d) negativní, nepříjemné, neprofesionální

06. Jaké bylo Vaše přijetí ostatními členy pedagogického sboru?
a) vstřícné, přátelské
b) neutrální, ale profesionální
c) lhostejné, neosobní
d) negativní, nepříjemné, neprofesionální

07. Kdo Vám poskytl/poskytuje ve Vaší škole odbornou pomoc? (vyberte všechny odpovídající možnosti)

a) kolega/kolegyně stejné aprobace
b) věkem blízký kolega/kolegyně
c) vedení školy
d) pokud o to požádám, většina kolegů
e) uvádějící učitel/učitelka
f) nikdo (přejděte na otázku č. 10)
g) jiná možnost …….

08. Do jakých oblastí tato pomoc nejčastěji směřuje? (vyberte všechny odpovídající možnosti)

a) příprava na vyučovací hodinu
b) motivace žáků, udržení jejich pozornosti
c) řešení kázeňských přestupků
d) uplatnění individuálního přístupu k žákům, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
e) hodnocení a klasifikace žáků
f) jednání s rodiči
g) vedení pedagogické dokumentace
h) jiná možnost …….

09. Stručně popište výhody, které Vám poskytnutá pomoc přináší/přinesla.

……
……...

10. Jak často ve Vaší škole probíhají hospitace?

a) pravidelně
b) nepravidelně, nárazově
c) vůbec (přejděte na otázku č. 12)

11. Kdo ve Vaší škole vykonává hospitační činnost?

a) pouze ředitel, případně zástupce ředitele
b) pouze pedagogové navzájem
c) kombinace obou výše zmíněných možností

12. Uvítal/a byste častější hospitace s následnou zpětnou vazbou?

a) ANO b) NE

13. Jak hodnotíte svoji pedagogickou činnost Vy sám/sama?

a) zvládám to bez větších obtíží
b) zvládám to s občasnými obtížemi
c) zvládám to s obtížemi, není to nic pro mě

14. Plánujete do budoucna setrvat <u>na této škole</u>?

a) ANO b) NE

15. Plánujete do budoucna setrvat <u>v profesi učitele</u>?

a) ANO b) NE

16. Charakterizujte Váš současný vztah k učitelské profesi.

a) svoji práci vykonávám se zaujetím
b) svoji práci vykonávám se zaujetím, ale uvažuji o změně profese
c) svoji práci vykonávám se zaujetím, ale uvažuji o změně školy
d) není to nic pro mě, odcházím ze školství

17. Z následující nabídky vyberte <u>další činnosti</u>, které vykonáváte nad rámec přímé pedagogické činnosti.
(vyberte všechny odpovídající možnosti)

a) třídnictví
b) správcovství kabinetů
c) vedení zájmových kroužků, doučování
d) organizace mimoškolních aktivit
e) funkce ICT metodika, metodika prevence, výchovného poradce, koordinátora ŠVP, člena ŠPP, popř. další funkce, jaká? ……...
f) držení dozorů na chodbách, v jídelně nebo v šatně
g) suplování za nepřítomné kolegy
h) jiná možnost …….

18. Kolik času denně věnujete přípravě na přímou pedagogickou činnost?
a) 0,5–1 hodina
b) 1,5–2 hodiny
c) více než 2 hodiny

19. Kde se <u>nejčastěji</u> připravujete na přímou pedagogickou činnost?
a) ve škole b) doma

20. Kolik předmětů vyučujete mimo Vaši aprobaci?
a) 0–1 předmět
b) 2–3 předměty
c) více než 4 předměty

21. Zabere Vám příprava na tyto předměty více času než příprava na předměty Vaší aprobace?
a) ANO b) NE

22. Máte možnost se dále vzdělávat?
a) ANO, mám možnost a využívám ji
b) ANO, mám možnost, ale nevyužívám ji
c) NE, nemám možnost

<u>PŘÍPRAVA NA VYSOKÉ ŠKOLE</u>

23. Jste spokojen/a s tím, jak Vás na profesi učitele připravila vysoká škola?
a) ANO (přejděte na otázku č. 25) b) NE

24. Pokud NE, kde vidíte nedostatky? (vyberte všechny odpovídající možnosti)
a) v odborné znalosti aprobovaného předmětu
b) v oblasti metodiky předmětů, které vyučuji
c) ve vykonávání administrativních povinností učitele
d) v oblasti hodnocení žáků
e) v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
f) jiná možnost ……..…

25. Hodnotíte počet praxí a hospitací během studia vysoké školy jako dostačující?
a) ANO b) NE

26. Označte činnosti, na které jste podle Vás nebyl/a vysokou školou dostatečně připraven/a.
(vyberte všechny odpovídající možnosti)
a) časové rozvržení učiva vyučovací hodiny nebo školního roku
b) motivace žáků, udržení jejich pozornosti a řešení kázeňských přestupků
c) uplatnění individuálního přístupu k žákům, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
d) hodnocení a klasifikace žáků
e) jednání s rodiči, způsob vedení třídních schůzek
f) jednání s vedením školy a ostatními členy pedagogického sboru
g) vedení pedagogické dokumentace
h) jiná možnost……**...**

27. V jakých oblastech se chcete do budoucna zlepšit? (využijte nabídku předchozí otázky)
……
……

28. Jakým způsobem chcete tohoto zlepšení dosáhnout?
……
……

29. Jak Vy osobně vnímáte začínajícího učitele?
a) jako kapitál, zdroj inspirace, inovace a nové energie
b) jako břemeno

30. Co byste ještě dodal/a.
……
……...

ANAMNESTICKÉ ÚDAJE

Pohlaví:
a) mužské
b) ženské

Věk:
a) do 30 let
b) 31–40 let
c) 41–50 let
d) 51–60 let
e) více než 60 let

Rodinný stav:
a) svobodný/á
b) ženatý/vdaná, s partnerem/kou
c) rozvedený/rozvedná

Rodinné prostředí:
a) žiji sám/sama
b) žiji sám/sama s dítětem/dětmi
c) žiji s partnerem/kou
d) žiji s partnerem/kou a dítětem/dětmi
e) žiji s rodiči

Počet dětí:
a) bez dětí
b) 1 dítě
c) 2 děti
d) 3 děti
e) více než 3 děti

Je alespoň jeden z rodičů učitel?
a) ANO
b) NE

Typ školy, na které působíte:
a) MŠ
b) ZŠ
c) SŠ/SOU/VOŠ

Velikost školy, na které působíte:
a) 50–100 žáků
b) 100–150 žáků
c) 150–200 žáků
d) 200–250 žáků
e) více než 250 žáků

Velikost pedagogického sboru: (včetně vedení školy)
a) méně než 10 pedagogů
b) 10–20 pedagogů
c) 21–30 pedagogů
d) více než 30 pedagogů

Genderové složení pedagogického sboru:
a) 0 mužů
b) 1–2 muži
c) 3–5 mužů
d) více než 5 mužů

Působíte stále na stejné škole?
a) ANO
b) NE

Pokud ANO:
Jak dlouho působíte na této škole?

a) 0–5 let
b) 6–10 let
c) 11–20 let
d) více než 20 let

Pokud NE:
Uveďte druh školy, na které jste působil/a dříve, a počet let
a) MŠ, …… let
b) ZŠ, …… let
c) SŠ, …… let
d) SOU, …… let
e) VOŠ, …… let

Délka celé pedagogické praxe:
a) 0–5 let
b) 6–10 let
c) 11–20 let
d) 21–30 let
e) více než 30 let

Výše úvazku:
a) 1–10 hodin týdně
b) 10–15 hodin týdně
c) 16–19 hodin týdně
d) 20–22 hodin týdně a více

Před odevzdáním dotazníku, prosím, zkontrolujte, zda jste odpověděl/a na všechny otázky.
Ještě jednou Vám moc děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.

Příloha č. 2: Ukázka vyplněného dotazníku

DOTAZNÍK
Role začínajícího učitele v současné škole v okrese Svitavy

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Kateřina Kembitzká a chtěla bych Vás se souhlasem vedení Vaší školy poprosit o vyplnění dotazníku na téma *„Role začínajícího učitele v současné škole v okrese Svitavy"*. Jeho vyplnění Vám nezabere víc jak 10 minut Vašeho času. Dotazník je anonymní a poskytnuté informace z něj budou použity jako podklady výzkumné části mojí diplomové práce, kterou završím studium na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Předem Vám moc děkuji za Váš čas a ochotu.

Pokyny k vyplnění dotazníku: Pokud není uvedeno jinak, vyberte, prosím, **vždy jen jednu odpověď** a tu zakroužkujte. Dále dbejte pokynů u jednotlivých otázek.

VÝBĚR PRVNÍHO ZAMĚSTNÁNÍ

01. Jak jste se o volném místě na této škole dozvěděl/a?
a) z nabídky volných pracovních míst
b) od známého
c) rozeslal/a jsem životopisy
d) školu jsem navštívil/a osobně
e) jiná možnost .....

02. Proč jste si vybral/a školu, na které působíte?
a) bydlím blízko, dobrá dostupnost
b) škola má dobrou pověst
c) mám k této škole osobní vztah
d) byly mi zde nabídnuty zajímavé podmínky
e) chtěl/a jsem pracovat jinde, ale nic jiného jsem nenašel/a
f) jiná možnost .....

ADAPTACE A PRACOVNÍ PODMÍNKY

03. Co Vás na začátku Vaší praxe nejvíce nepříjemně překvapilo?
a) materiální vybavení školy
b) nekázeň žáků, nezájem žáků o vzdělávání, nízká úroveň znalostí žáků
c) vysoký počet žáků ve třídách, vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
d) chování a přístup rodičů
e) špatná organizace práce ve škole, neprofesionální chování vedení školy
f) negativní vztahy mezi učiteli, intriky, pomluvy, lhostejnost či neochota k jakékoli inovaci
g) jiná možnost .....

04. Co Vás na začátku Vaší praxe nejvíce příjemně překvapilo?
a) materiální vybavení školy
b) zájem žáků o vzdělávání, vysoká úroveň znalostí žáků
c) nízký počet žáků ve třídách
d) chování a přístup rodičů
e) dobrá organizace práce ve škole, profesionální chování vedení školy
f) vstřícné, přátelské vztahy mezi učiteli, mladý kolektiv, otevřený postoj ke změnám
g) jiná možnost .....

05. Jaké bylo Vaše přijetí vedením školy?
a) vstřícné, přátelské
b) neutrální, ale profesionální
c) lhostejné, neosobní
d) negativní, nepříjemné, neprofesionální

06. Jaké bylo Vaše přijetí ostatními členy pedagogického sboru?
a) vstřícné, přátelské
b) neutrální, ale profesionální
c) lhostejné, neosobní
d) negativní, nepříjemné, neprofesionální

07. Kdo Vám poskytl/poskytuje ve Vaší škole odbornou pomoc? (vyberte všechny odpovídající možnosti)

(a) kolega/kolegyně stejné aprobace
b) věkem blízký kolega/kolegyně
c) vedení školy
d) pokud o to požádám, většina kolegů
e) uvádějící učitel/učitelka
f) nikdo (přejděte na otázku č. 10)
g) jiná možnost .....

08. Do jakých oblastí tato pomoc nejčastěji směřuje? (vyberte všechny odpovídající možnosti)

a) příprava na vyučovací hodinu
b) motivace žáků, udržení jejich pozornosti
c) řešení kázeňských přestupků
(d) uplatnění individuálního přístupu k žákům, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
e) hodnocení a klasifikace žáků
f) jednání s rodiči
(g) vedení pedagogické dokumentace
h) jiná možnost .....

09. Stručně popište výhody, které Vám poskytnutá pomoc přináší/přinesla.

.....
ÚSPORA ČASU
.....

10. Jak často ve Vaší škole probíhají hospitace?

a) pravidelně
(b) nepravidelně, nárazově
c) vůbec (přejděte na otázku č. 12)

11. Kdo ve Vaší škole vykovává hospitační činnost?

a) pouze ředitel, případně zástupce ředitele
b) pouze pedagogové navzájem
(c) kombinace obou výše zmíněných možností

12. Uvítal/a byste častější hospitace s následnou zpětnou vazbou?

a) ANO (b) NE

13. Jak hodnotíte svoji pedagogickou činnost Vy sám/a?

(a) zvládám to bez větších obtíží
b) zvládám to s občasnými obtížemi
c) zvládám to s obtížemi, není to nic pro mě

14. Plánujete do budoucna setrvat na této škole?

(a) ANO b) NE

15. Plánujete do budoucna setrvat v profesi učitele?

(a) ANO b) NE

16. Charakterizujte Váš současný vztah k učitelské profesi.

(a) svoji práci vykonávám se zaujetím
b) svoji práci vykonávám se zaujetím, ale uvažuji o změně profese
c) svoji práci vykonávám se zaujetím, ale uvažuji o změně školy
d) není to nic pro mě, odcházím ze školství

17. Z následující nabídky vyberte další činnosti, které vykonáváte nad rámec přímé pedagogické činnosti.
(vyberte všechny odpovídající možnosti)

(a) třídnictví
(b) správcovství kabinetů
c) vedení zájmových kroužků, doučování
d) organizace mimoškolních aktivit
(e) funkce ICT metodika, metodika prevence, výchovného poradce, koordinátora ŠVP, člena ŠPP, popř. další funkce, jaká? .....
(f) držení dozorů na chodbách, v jídelně nebo v šatně
(g) suplování za nepřítomné kolegy
h) jiná možnost .....

18. Kolik času denně věnujete přípravě na přímou pedagogickou činnost?
(a) 0,5–1 hodina
b) 1,5–2 hodiny
c) více než 2 hodiny

19. Kde se nejčastěji připravujete na přímou pedagogickou činnost?
(a) ve škole b) doma

20. Kolik předmětů vyučujete mimo Vaši aprobaci?
(a) 0–1 předmět
b) 2–3 předměty
c) více než 4 předměty

21. Zabere Vám příprava na tyto předměty více času než příprava na předměty Vaší aprobace?
a) ANO (b) NE

22. Máte možnost se dále vzdělávat?
(a) ANO, mám možnost a využívám ji
b) ANO, mám možnost, ale nevyužívám ji
c) NE, nemám možnost

PŘÍPRAVA NA VYSOKÉ ŠKOLE

23. Jste spokojen/a s tím, jak Vás na profesi učitele připravila vysoká škola?
a) ANO (přejděte na otázku č. 25) (b) NE

24. Pokud NE, kde vidíte nedostatky? (vyberte všechny odpovídající možnosti)
a) v odborné znalosti aprobovaného předmětu
b) v oblasti metodiky předmětů, které vyučuji
(c) ve vykonávání administrativních povinností učitele
(d) v oblasti hodnocení žáků
(e) v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
f) jiná možnost .....

25. Hodnotíte počet praxí a hospitací během studia vysoké školy jako dostačující?
a) ANO (b) NE

26. Označte činnosti, na které jste podle Vás nebyl/a vysokou školou dostatečně připraven/a.
(vyberte všechny odpovídající možnosti)
a) časové rozvržení učiva vyučovací hodiny nebo školního roku
(b) motivace žáků, udržení jejich pozornosti a řešení kázeňských přestupků
(c) uplatnění individuálního přístupu k žákům, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
(d) hodnocení a klasifikace žáků
(e) jednání s rodiči, způsob vedení třídních schůzek
f) jednání s vedením školy a ostatními členy pedagogického sboru
(g) vedení pedagogické dokumentace
h) jiná možnost.....

27. V jakých oblastech se chcete do budoucna zlepšit? (využijte nabídku předchozí otázky)
.....
CIZI JAZ.....

28. Jakým způsobem chcete tohoto zlepšení dosáhnout?
.....
ŠKOLENI.....

29. Jak Vy osobně vnímáte začínajícího učitele?
(a) jako kapitál, zdroj inspirace, inovace a nové energie
b) jako břemeno

30. Co byste ještě dodal/a.
.....
.....

ANAMNESTICKÉ ÚDAJE

Pohlaví:
a) mužské
b) ženské

Věk:
a) do 30 let
b) 31–40 let
c) 41–50 let
d) 51–60 let
e) více než 60 let

Rodinný stav:
a) svobodný/á
b) ženatý/vdaná, s partnerem/kou
c) rozvedený/rozvedná

Rodinné prostředí:
a) žiji sám/sama
b) žiji sám/sama s dítětem/dětmi
c) žiji s partnerem/kou
d) žiji s partnerem/kou a dítětem/dětmi
e) žiji s rodiči

Počet dětí:
a) bez dětí
b) 1 dítě
c) 2 děti
d) 3 děti
e) více než 3 děti

Je alespoň jeden z rodičů učitel?
a) ANO
b) NE

Typ školy, na které působíte:
a) MŠ
b) ZŠ
c) SŠ/SOU/VOŠ

Velikost školy, na které působíte:
a) 50–100 žáků
b) 100–150 žáků
c) 150–200 žáků
d) 200–250 žáků
e) více než 250 žáků

Velikost pedagogického sboru: (včetně vedení školy)
a) méně než 10 pedagogů
b) 10–20 pedagogů
c) 21–30 pedagogů
d) více než 30 pedagogů

Genderové složení pedagogického sboru:
a) 0 mužů
b) 1–2 muži
c) 3–5 mužů
d) více než 5 mužů

Působíte stále na stejné škole?
a) ANO
b) NE

Pokud ANO:
Jak dlouho působíte na této škole?

a) 0–5 let
b) 6–10 let
c) 11–20 let
d) více než 20 let

Pokud NE:
Uveďte druh školy, na které jste působil/a dříve, a počet let
a) MŠ, …… let
b) ZŠ, …… let
c) SŠ, …… let
d) SOU, …… let
e) VOŠ, …… let

Délka celé pedagogické praxe:
a) 0–5 let
b) 6–10 let
c) 11–20 let
d) 21–30 let
e) více než 30 let

Výše úvazku:
a) 1–10 hodin týdně
b) 10–15 hodin týdně
c) 16–19 hodin týdně
d) 20–22 hodin týdně a více

Před odevzdáním dotazníku, prosím, zkontrolujte, zda jste odpověděl/a na všechny otázky.
Ještě jednou Vám moc děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.

Příloha č. 3: Seznam mateřských škol

č.	název školy	telefon	webové stránky	e-mail
1	Mateřská škola, Banín	461 521 152	www.banin.cz	
2	Mateřská škola, Bělá nad Svitavou	461 523 269	www.obec-bela.cz/materska-škola	skolka.bela@quick.cz
3	Mateřská škola, Benátky	461 614 538	www.obecbenatky.cz	msbenatky@seznam.cz
4	Mateřská škola, Biskupice	776 583 015	www.biskupice.cz	ms.biskupice@seznam.cz
5	Mateřská škola, Borová	461 743 117	www.msborova.blog.cz	ms.borova@quick.cz
6	Mateřská škola, Brněnec	461 524 810	www.msmorchrastova.cz	info@msmorchrastova.cz
7	Mateřská škola U dvou sluníček, Brněnec	461 523 226	www.mssluníčka.cz	mssluníčka@brnenec.net
8	Mateřská škola, Březina	461 321 124	www.obecbrezina.com	ms.brezina@tiscali.cz
9	Mateřská škola, Březová nad Svitavou	461 521 515	www.ms-brezova.webnode.cz	ms@brezova.cz
10	Mateřská škola Kvítek, Bystré	461 741 184	www.mskvitek.estranky.cz	mskvitek.bystre@unet.cz
11	Mateřská škola, Cerekvice nad Loučnou	461 633 144	www.skolkams.webnode.cz	
12	Mateřská škola, Desná	461 631 359	www.skolka.obecdesna.cz	
13	Mateřská škola, Dětřichov u Mor. Třebové	733 642 185		buriankova.alena@post.cz
14	Mateřská škola, Dětřichov	461 593 410		
15	Mateřská škola, Dolní Újezd	461 631 202	www.msklicek.eu	m.skola.du@gmail.cz
16	Mateřská škola, Hartmanice	739 379 879	www.skolka-hartmanice@estranky.cz	ms.hartmanice@seznam.cz
17	Mateřská škola, Horní Újezd	461 631 273		m.skolahorniujezd@tiscali.cz
18	Mateřská škola, Janov	461 639 192	www.ms-janov.webnode.cz	msjanov@email.cz
19	Mateřská škola, Jarošov	603 118 134	www.obecjarosov.cz	
20	Mateřská škola, Jedlová	461 741 171		hermonovi@cmail.cz
21	Mateřská škola, Jevíčko	461 325 670	www.msjevicko.cz	materskaskolajevicko@tiscali.cz
22	Mateřská škola, Karle	461 634 905	www.mskolakarle.webnode.cz	mskolakarle@seznam.cz
23	Mateřská škola, Kunčina	461 318 324	www.mskuncina.cz	ms.kuncina@seznam.cz
24	I. Mateřská škola, Litomyšl	461 613 290	www.skolkalitomysl.cz	1ms@litomysl.cz
25	II. Mateřská škola, Litomyšl	461 612 280	www.2ms.litomysl.net	2ms@litomysl.cz
26	III. Mateřská škola, Litomyšl	778 140 258	www.litomysl.cz/3ms	3ms@litomysl.cz
27	Mateřská škola, Mladějov na Moravě	461 323 170	www.mladejovnamorave.cz	ms.mladejov@tiscali.cz
28	Mateřská škola, Morašice	461 613 748		
29	I. Mateřská škola, Moravská Třebová	461 316 637	www.mspiarka.wz.cz	hana.kotoulkova@centrum.cz
30	II. Mateřská škola, Moravská Třebová	461 316 782	www.materskeskolky.cz	magda.sr@tiscali.cz
31	Mateřská škola, Oldřiš	461 747 145	www.oldris.cz	msoldris@unet.cz
32	Mateřská škola, Osík	461 613 550	www.osikskolka.webnode.cz	
33	Mateřská škola Čtyřlístek, Polička	461 725 995	www.msctyrlistek.unet.cz	msctyrlistek@unet.cz
34	Mateřská škola Hegerova, Polička	774 477 790		
35	Mateřská škola Luční, Polička	774 725 520	www.mslucnipolicka.cz	mslucni@seznam.cz
36	Mateřská škola Palackého náměstí, Polička	461 725 664		msnamesti@unet.cz
37	Mateřská škola Rozmarýnek, Polička	461 725 343		msrozmarynek@policka.cz
38	I. Mateřská škola, Pomezí	461 729 208		I.ms.pomezi@email.cz
39	II. Mateřská škola, Pomezí	461 729 228		2.ms.pomezi@quick.cz
40	Mateřská škola, Příluka	461 635 189	www.priluka.cz	ms-priluka@quick.cz
41	Mateřská škola, Radiměř	461 594 120	www.msradimer.estranky.cz	
42	Mateřská škola, Rychnov na Moravě	461 100 491	www.rychnovnm.cz/ms	
43	Mateřská škola, Sebranice	731 612 045	www.sebranice.cz/materskaskola	ms.sebranice@seznam.cz
44	Mateřská škola, Sedliště	461 615 272	www.skolka-sedliste.webnode.cz	ms.sedliste@tiscali.cz
45	Mateřská škola, Sloupnice	465 549 164	www.ms-sloupnice.cz	materska.skola@sloupnice.cz
46	Mateřská škola, Starý Svojanov	461 744 155	www.ms-svojanov.webnode.cz	ms.svojanov@seznam.cz
47	Mateřská škola, Čs. armády, Svitavy	461 534 576	www.ms-csarmady.cz	ms.specialni@svitavy.cz
48	Mateřská škola, Lány, Svitavy	736 629 416	www.materinky.svitavy.cz/cs/m-5-ms-uvoz	ms.uvoz@svitavy.cz
49	Mateřská škola, Marie Majerové, Svitavy	461 534 145	www.materinky.svitavy.cz/cs/m-39-kontakt/	ms.majerove@svitavy.cz
50	Mateřská škola, Milady Horákové, Svitavy	734 862 507	materinky.svitavy.cz/cs/m-8-o-skolce	ms.horakove@svitavy.cz
51	Mateřská škola Větrná, Svitavy	736 629 430	materinky.svitavy.cz/cs/m-4-ms-vetrna	ms.vetrna@svitavy.cz
52	Mateřská škola, Trpín	461 741 811	www.mstrpin.estranky.cz	
53	Mateřská škola, Útěchov	604 520 129		
54	Mateřská škola Zdravíčko, Vendolí	461 545 593	www.obec-vendoli.cz	

Příloha č. 4: Seznam základních škol

č.	název školy	telefon	webové stránky	e-mail
1	Základní škola a mateřská škola, Budislav	461 638 120	www.obecbudislav.cz	zs.budislav@tiscali.cz
2	Základní škola a mateřská škola, Čistá	461 634 115	www.cista.wz.cz	skolacista@seznam.cz
3	Základní škola a mateřská škola, Dlouhá Loučka	464 620 822	www.skola-dlouhaloucka.webnode.cz	zsdlouhaloucka@centrum.cz
4	Základní škola a mateřská škola, Hradec nad Svitavou	461 548 124	www.skolahradecns.cz	skola.hradecns@seznam.cz
5	Základní škola a mateřská škola, Chornice	461 322 033	www.zschornice.cz	zschornice@mtr.cz
6	Základní škola a mateřská škola, Jaroměřice	776 718 555	www.zsjaromerice.cz	skola.jaromerice@tiscali.cz
7	Základní škola a mateřská škola, Javorník	725 915 056	www.zsms-javornik.cz	skola.javornik@seznam.cz
8	Základní škola a mateřská škola, Koclířov	461 543 148	www.zskoclirov.cz	petrzela@zskoclirov.cz
9	Základní škola a mateřská škola, Korouhev	461 728 136	www.obec.korouhev.sweb.cz	skola.korouhev@email.cz
10	Základní škola a mateřská škola, Křenov	461 100 581	www.zsamskrenov.cz	reditel@zsamskrenov.cz
11	Základní škola a mateřská škola, Květná	731 449 287	www.zskvetna.cz	zskola@kvetna.cz
12	Základní škola a mateřská škola, Linhartice	461 316 189	www.zslinhartice.webnode.cz	zslinhartice@centrum.cz
13	Základní škola a mateřská škola, Lubná - Sebranice	461 745 184	www.zslubna.cz	reditelstvi@zslubna.cz
14	Základní škola a mateřská škola, Makov	461 635 125	www.obecmakov.cz	hruban@atlas.cz
15	Základní škola a mateřská škola, Městečko Trnávka	461 329 122	www.zsmtrnavka.cz	zs.mtrnavka@mtr.cz
16	Základní škola a mateřská škola Všeználek, Němčice	461 610 130	www.antee.cz/skola_nemcice	zsnemcice@tiscali.cz
17	Základní škola a mateřská škola Běly Jensen, Opatov	461 593 135	www.zs-opatov.cz	zs.opatov@tiscali.cz
18	Základní škola a mateřská škola, Opatovec	461 593 162	www.zsamsopatovec.cz	zs.opatovec@seznam.cz
19	Základní škola a mateřská škola, Pustá Kamenice	461 743 239	www.pustakamenice.cz	zs.pustakamenice@seznam.cz
20	Základní škola a mateřská škola, Rohozná	461 595 015	www.zsrohozna.cz	info@zsrohozna.cz
21	Základní škola a mateřská škola, Sádek	461 724 465	www.zssadek.cz	sadek@zskola.com
22	Základní škola a mateřská škola, Staré Město	739 420 728	www.zs-stare-mesto.cz	skola.staremesto@seznam.cz
23	Základní škola a mateřská škola, Svitavy-Lačnov	736 629 432	www.modra-skola.cz	zslacnov@svitavy.cz
24	Základní škola a mateřská škola, Sokolovská, Svitavy	734 237 631	www.zs5.svitavy.cz	skola@zs5.svitavy.cz
25	Základní škola a mateřská škola, Široký Důl	461 310 708	www.sirokydul.cz	sirokydul@zskola.com
26	Základní škola a mateřská škola, Telecí	461 746 112	www.zsteleci.estranky.cz	zsteleci@policsko.cz
27	Základní škola a mateřská škola, Trstěnice	461 634 908	www.zstrstenice.cz	reditel@zstrstenice.cz
28	Základní škola a mateřská škola, Třebařov	461 324 118	www.zstrebarov.cz	reditel@zstrebarov.cz
29	Základní škola a mateřská škola, Vranová Lhota	461 328 003	www.vranovalhota.cz	zs.vranovalhota@email.cz
30	Základní škola, Brněnec	461 523 126	www.zsbrnenec.cz	reditelna@zsbrnenec.cz
31	Základní škola, Březová nad Svitavou	461 521 338	www.zsbrezova.cz	reditel@zsbrezova.cz
32	Základní škola, Bystré	461 741 763	www.zakladniskola.bystre.cz	zsbystre.rs@unet.cz
33	Základní škola, Cerekvice nad Loučnou	461 633 140	www.zscerekvice.estranky.cz	zscerekvice@lit.cz
34	Základní škola, Dolní Újezd	461 632 816	www.zsdu.cz	skola@zsdu.cz
35	Základní škola, Janov	461 639 205	www.zsjanov-sy.cz	zs.janov@tiscali.cz
36	Základní škola, Jedlová	461 619 907	www.zsjedlova.cz	zsjedlova@email.cz
37	Základní škola, Jevíčko	461 325 245	www.zsjevicko.cz	info@zsjevicko.cz
38	Základní škola, Kunčina	461 318 326	www.zskuncina.cz	zs.kuncina@tiscali.cz
39	Základní škola T. G. Masaryka, Litomyšl	461 612 356	www.litomysl.cz/3zs	3zs@lit.cz
40	Základní škola U Školek, Litomyšl	461 613 056	www.litomysl.cz/2zs	reditel@skoluskol.cz
41	Základní škola Zámecká, Litomyšl	461 612 385	www.litomysl.cz/1zs	1zs@litomys.cz
42	Masarykova základní škola, Morašice	461 612 774	www.skolamorasice.cz	zs.morasice@tiscali.cz
43	Základní škola Čs. Armády, Moravská Třebová	461 316 664	www.zskrizovatka.cz	podatelna@zskrizovatka.cz
44	Základní škola Kostelní náměstí, Moravská Třebová	461 311 669	www.3zsmt.cz	skola@3zsmt.cz
45	Základní škola Palackého, Moravská Třebová	461 318 291	www.2zsmtrebova.cz	zs2mt@mtrebova-city.cz
46	Základní škola, Oldřiš	461 747 161	www.zsoldris.cz	oldris@zskola.com
47	Základní škola, Osík	461 613 591	www.osik.cz	zs.osik@tiscali.cz
48	Základní škola Na Lukách, Polička	461 722 193	www.zsnalukach.cz	strilek@zsnalukach.cz
49	Masarykova základní škola, Polička	461 725 529	www.zsmaspolicka.cz	zsmasarykova@unet.cz
50	Základní škola, Pomezí	461 729 170	www.zspomezi.cz	zspomezi@comacomp.cz
51	Základní škola, Radiměř	461 594 139	www.zsradimer.cz	zs.radimer@quick.cz
52	Základní škola, Sloupnice	465 549 222	www.zs-sloupnice.cz	zs.sloupnice@worldonline.cz
53	Základní škola Felberova, Svitavy	461 534 935	www.zsfelberova.svitavy.cz	skola@zsfelberova.svitavy.cz
54	Základní škola nám. Míru, Svitavy	461 533 627	www.zsmiru.svitavy.cz	skola@zsmiru.svitavy.cz
55	Základní škola Riegrova, Svitavy	739 630 519	www.riegrovka.cz	batkova@riegrovka.cz
56	Základní škola T. G. Masaryka, Svitavy	731 463 782	www.zstgm.svitavy.cz	skola@zstgm.svitavy.cz
57	Základní škola, Vendolí	461 545 725	www.zakladniskolavendoli.webnode.cz	zsvendoli@centrum.cz
58	Základní škola, Vidlatá Seč	461 631 333	www.zsvidlatasec.cz	zs.vidlatasec@seznam.cz
59	Základní škola, Vítějeves	461 526 154	www.zsvitejeves.cz	zs.vitejeves@seznam.cz
60	Speciální základní škola a střední škola, Svitavy	461 532 645	www.zsspecialni.svitavy.cz	specialni.skola@svitavy.cz
61	Speciální základní škola, Bystré	461 741 491	www.szsbystre.cz	szsbystre@szsbystre.cz
62	Speciální základní škola, Litomyšl	461 612 365	www.specialnizslitomysl.cz	szs.litomysl@gmail.com
63	Speciální základní, mateřská a praktická škola, Moravská Třebová	461 316 055	www.specmt.com	reditelka@specmt.com

Příloha č. 5: Seznam středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol

č.	název školy	telefon	webové stránky	e-mail
1	Gymnázium a Jazyková škola, Svitavy	461 535 090	www.gy.svitavy.cz	info@gy.svitavy.cz
2	Gymnázium Aloise Jiráska, Litomyšl	461 615 061	www.glit.cz	glit@glit.cz
3	Gymnázium, Jevíčko	461 327 805	www.gymjev.cz	info@gymjev.cz
4	Gymnázium, Moravská Třebová	731 155 347	www.gmt.cz	gymmt@gmt.cz
5	Gymnázium, Polička	461 722 102	www.gympolicka.cz	info@gympolicka.cz
6	Integrovaná střední škola, Moravská Třebová	461 316 322	www.issmt.cz	info@issmt.cz
7	Obchodní akademie a vyšší odborná škola ekonomická, Svitavy	461 533 571	www.oa.svitavy.cz	akademie@oa.svitavy.cz
8	Soukromá střední škola Trading Centre s. r. o., Litomyšl	734 322 314	www.tradingcentre.cz	tradingcentre@lit.cz
9	Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Polička	461 722 107	www.soupolicka.cz	skola@soupolicka.cz
10	Střední odborné učiliště, Svitavy	461 534 927	www.sousvitavy.cz	info@sou.svitavy.cz
11	Střední škola obchodní a služeb SČMSD, Polička	461 725 935	www.souobchpolicka.cz	info@souobchpolicka.cz
12	Střední škola zahradnická a technická, Litomyšl	461 313 611	www.szat.cz	skola@szat.cz
13	Střední zdravotnická škola, Svitavy	461 535 100	www.szs.svitavy.cz	skola@szs.svitavy.cz
14	Vojenská střední škola a Vyšší odborná škola, Moravská Třebová	973 274 201	www.vsmt.cz	info@vsmt.cz
15	Vyšší odborná škola pedagogická a Střední pedagogická škola, Litomyšl	461 615 705	www.vospspgs.cz	vospspgs@vospspgs.cz

Příloha č. 5: Reakce ředitelů škol

Koncem března 2016 jsem oslovila ředitele základních škol v okrese Svitavy. Cílem bylo zjistit, kolik začínajících učitelů se v okrese nachází. Jejich ochota a přátelský tón mě velmi mile překvapily, proto jsem se rozhodla jejich poznatky sepsat.

Ptala jsem se jich na dvě následující otázky:

1. Zaměstnáváte v současné době začínajícího učitele? Začínající učitel = 0–5 let praxe. Pokud ano, kolik?
2. Myslíte si, že by začínající učitel byl přínosem do Vašeho týmu?

Odpovědi na otázku č. 2: (odpovědi jsou uvedeny v nezměněné formě)

- *„Mladí učitelé přicházejí s novými nápady. Nejsou ještě „zajetí" ve svých kolejích. Jsou ochotni se učit novým věcem. A čistě pragmaticky – mladí učitelé také nestojí tolik peněz jako zkušenější učitelé."*
- *„Jak kterého, pokud něco umí z vysoké školy, umí pracovat s dětmi, umí udržet pořádek ve třídě …"*
- *„Jsme malotřídní třída, spojení 2–3 ročníků v jedné třídě je pro začínajícího učitele bez praxe velice náročné."*
- *„Přínos je to určitě. Přinášejí neotřelé nápady a omlazují kolektiv. Popravdě, jsou ale ze škol málo připraveni na praxi a u mnohých jsou představy o profesi naivní."*
- *„Rádi si učitele sami vychováme."*
- *„Začínajícího učitel momentálně, bohužel, nemáme. Mládí nám (a asi nejen nám) chybí. To je ale věcí státu, aby vytvořil podmínky pro absolventy přijatelnější."*
- *„Opakovaně zaměstnávám začínající učitele. Bylo to pro mě vždy přínosem. V tomto školním roce zaměstnávám studentku 5. ročníku učitelství pro 1. stupeň na částečný úvazek a plánuji ji po dokončení studia zaměstnat na plný úvazek. Tento způsob se mi v minulosti velmi osvědčil, v současné době je však velmi problematický."*
- *„Určitě by to bylo přínosem."*
- *„Nevidím nic špatného na tom mít začínajícího učitele ve svém týmu. Každý musí někde začít."*
- *„Nedokážu posoudit. Záleží na jeho kvalitách."*

- *„Je to sice náročnější, nicméně důležité pro naši školu. Nebráním se zaměstnávání začínajících učitelů.“*
- *„Začínající učitel by měl být v každém sboru. Výhoda pro něj jsou zkušenosti kolegů a výhoda pro stávající kolegy jsou nové poznatky z fakulty = vzájemné působení. Mají-li být žáci v přirozeném prostředí, musí tam být zastoupeny všechny věkové kategorie.“*
- *„Přínosem asi ne, ale začínající učitelé jsou běžná praxe.“*
- *„Ano, je to přínos. Pokud je to možné, tak si i lidi vychováváme. Těžíme ze spolupráce s Univerzitou Hradec Králové, které jsme fakultním pracovištěm.“*
- *„Ano, pokud by měl zájem na sobě poctivě pracovat.“*
- *„Začínajícímu učiteli se určitě nebráníme, bylo by to pro naši školu přínosem.“*
- *„Mít začínajícího učitele mezi námi by jistě přínosem bylo.“*
- *„Záleží na úhlu pohledu. Od začínajícího učitele lze určitě očekávat mnoho elánu do práce, spoustu nápadů, energie a optimismu, což pro kolektiv i školu celkově může být přínosem. Na druhou stranu můžeme mít obavy z jeho nezkušenosti a z toho, že je nutno na začínajícího učitele více dohlížet, což může mít za následek zdržování v naší práci. Jestliže je tým dostatečně silný a vícečlenný, tak v tom problém nevidím. Každý musí nějak začínat, ale na malé škole, jako je ta naše (1,5 pedagoga včetně ředitele), by to mohlo znamenat obavu z nějaké větší zátěže.“*
- *„Ano, pro školu je přínosem mít ve svém týmu zkušené, ale i začínající učitele.“*
- *„Netroufám si konstatovat. Vždy bude záležet na jeho zájmu a povahových vlastnostech.“*
- *„Ano, jsou přínosem, ale ne u každého začínajícího to platí! I to jsme zažili …“*
- *„Rozhodně. Může přinést nové myšlenky a způsoby výuky.“*
- *„Ano, pokud by se zároveň jednalo o věkově mladého učitele. Na odborných školách často vyučují i odborníci z praxe.“*
- *„Začínající učitelé přinesli zajímavé výukové metody, mají jiný pohled na školství než starší pedagogičtí pracovníci, oživili náš tým.“*
- *„Učitele, který chce pracovat (nehledá pouze zaměstnání), zaměstnáme rádi.“*
- *Záleží na osobě začínajícího učitele. Pohodlnější je rozhodně pracovat se zkušeným kolegou.*

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Kembitzká
Katedra:	Katedra antropologie a zdravovědy
Vedoucí práce:	Mgr. Petr Zemánek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Role začínajícího učitele v současné škole v okrese Svitavy
Název v angličtině:	The role of a beginnig teacher in the current school system in Svitavy region
Anotace práce:	Tato diplomová práce se věnuje postavení začínajících učitelů v okrese Svitavy. Teoretická část charakterizuje současného učitele a uvádí specifika této profese. Zaměřuje se také na vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů a jejich následné uvádění do pedagogické praxe. Praktická část diplomové práce je věnována kvantitativnímu výzkumnému šetření, kterého se zúčastnili učitelé mateřských škol, základních škol, středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol v okrese Svitavy. Výsledky výzkumu poukazují na příčiny, které mohou negativně ovlivnit pozici začínajících učitelů a průběh jejich adaptace ve škole. Zároveň upozorňují na kritická místa v přípravě budoucích učitelů na vysoké škole.
Klíčová slova:	začínající učitel, současná škola, profese učitele, uvádění začínajících učitelů, vysokoškolská příprava budoucích učitelů

Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on the role of beginning teachers in Svitavy region. The theoretical part characterizes the contemporary teacher and gives some specifics of this profession. It provides information about the preparation of future teacher at universities and their following introduction into practice. The practical part of the diploma thesis comprises quantitative research where teachers of nursery schools, primary schools and secondary schools of Svitavy region took part. The results of the research give information about the troubles that can influence the adaptation process of beginning teachers. Alongside, it provides some critical points in preparation of future teachers at universities.
Klíčová slova v angličtině:	beginning teacher, current school, teacher profession, introduction of beginning teachers, university preparation of future teachers
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník Příloha č. 2: Ukázka vyplněného dotazníku Příloha č. 3: Seznam mateřských škol Příloha č. 4: Seznam základních škol Příloha č. 5: Seznam středních škol, středních odborných učilišť a vyšších odborných škol Příloha č. 6: Reakce ředitelů škol
Rozsah práce:	108 stran
Jazyk práce:	český