TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Uvádějící učitel z pohledu začínajícího učitele 1. stupně ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce: **Petra Doležalová**
Vedoucí práce: Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

Liberec 2016

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Petra Doležalová**
Osobní číslo:	**P11000561**
Studijní program:	**M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor:	**Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu:	**Uvádějící učitel z pohledu začínajícího učitele 1. stupně ZŠ**
Zadávající katedra:	**Katedra primárního vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Cíl:
Nalézt a popsat společné charakteristiky kvality uvádějících učitelů. (Budou předem stanovena kritéria pro výběr vzorku uvádějících učitelů pro rozhovory.)
Prostředky:
1. Pojmenovat, jak začínající učitelé vnímali svůj vstup do učitelské profese z hlediska pomoci od uvádějících učitelů. (dotazník)
2. Porovnat v rozhovorech vnímání vstupu do profese z hlediska začínajícího učitele a jeho uvádějícího učitele. (rozhovory)
Požadavky:
Práce s odbornou literaturou, pravidelné konzultace s vedoucí práce, studium pedagogické metodologie a realizace pedagogického výzkumu.
Metody:
Dotazník, rozhovor

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

HENDL, J., 2008. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
CHRÁSKA, M., 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
PÍŠOVÁ, M. a K. DUSCHINSKÁ, 2011. Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-518-8.
ŠIMONÍK, O. 1995. Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.
VAŠUTOVÁ, J., 2007. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.
VAŠUTOVÁ, J., 2008. Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-405-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2015**
Termín odevzdání diplomové práce: **20. prosince 2016**

L.S.

doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

dne 2/6/15

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Andree Rozkovcové, Ph.D. za vstřícný přístup, cenné rady a odborné vedení při zpracování této závěrečné práce. Děkuji také všem pedagogům, kteří se podíleli na realizaci výzkumného šetření.

Anotace

Diplomová práce řeší problematiku uvádění začínajících učitelů do praxe. Klade si za cíl nalézt a popsat společné charakteristiky kvality uvádějících učitelů. V teoretické části jsou shromážděny odborné názory a informace o osobnosti učitele, a uvedeny profesní standardy učitele v České republice a v zahraničí. Dále se teorie zaměřuje na přípravné vzdělávání začínajících učitelů, na jejich nedostatky a problémy při vstupu do profese a v neposlední řadě se zabývá osobou uvádějícího učitele. Popisuje jeho roli a funkci na současných českých školách.

Studie 1 v praktické části práce prezentuje výsledky celorepublikového kvantitativního šetření. Zde jsou představeny a částečně interpretovány názory začínajících učitelů základních škol s praxí do pěti let na jejich uvádějící učitele. Druhá studie se zabývá kvalitativním šetřením začínajících učitelů prvního stupně základní školy a jejich uvádějících učitelů. Snahou je nahlédnout hlouběji do procesu uvádění a zjistit, jaké povinnosti mají tito vybraní uvádějící učitelé, a jak jejich roli vnímají učitelé začátečníci, jež vedou.

Poslední část shrnuje názory začínajících učitelů na kvalitního uvádějícího učitele.

Klíčová slova: začínající učitel, uvádějící učitel, proces uvádění, 1. stupeň základní školy

Annotation

This thesis deals with in-training of beginning teachers. It aims to identify and describe common characteristics indicating the quality of in-training teachers. The theoretical part introduces expert opinions and information about the teacher's personality and presents teachers' professional standards in the Czech Republic and abroad. Furthermore, the theory focuses on beginning teachers´ problems at the start of their career and ultimately deals with senior teachers serving as in-training teachers. Their role and function in the contemporary Czech schools is described.

Practical part (Study 1) presents results of the nationwide quantitative survey. Here opinions of novice primary teachers with experience of one to five years of practice about their in-training teachers are introduced and partly interpreted. The second part of the research study (Study 2) deals with the qualitative survey of beginning teachers in primary schools and their in-training teachers. The aim is to look deeper into the in-training process and determine what duties the selected in-training teachers have and how they are perceived in their role by the beginning teachers.

The last part summarizes opinions of beginning teachers on the quality of in-service teachers.

Keywords: Beginning Teacher, In-training Teacher, In-training Process, Elementary School

Obsah

Úvod **10**

Teoretická východiska učitelské profese **12**

1.1 Profesní vývoj 14
1.2 Profesní kvalita – klíčové kompetence 15
1.3 Profesní standard 16

2 Začínající učitel **23**

2.1 Specifičnost práce učitele 23
2.2 Příprava na profesi učitele 24
2.3 Nedostatky začínajícího učitele 29
2.4 Obavy začínajícího učitele 30
2.5 Nástup do praxe 32

3 Uvádějící učitel **35**

3.1 Náplň práce uvádějícího učitele 38
3.2 Formy a metody práce uvádějícího učitele 39

4 Výzkum **43**

4.1 Studie 1 43
4.2 Diskuse ke studii 1 68
4.3 Studie 2 73
4.4 Diskuse ke studii 2 87

Závěr **89**

Seznam použitých zdrojů **91**

Internetové zdroje **94**

Seznam příloh **96**

Seznam tabulek

Tabulka 1: Struktura pro rámec kompetencí 20
Tabulka 2: Vztah cílů vzdělávání, funkcí školy a kompetencí učitele 21
Tabulka 3: Přehled respondentů 46
Tabulka 4*:* Označení vzorků N.....47

Seznam grafů

Graf 1: Přehled odpovědí na otázku č. 1 49
Graf 2: Přehled odpovědí na otázku č. 2 50
Graf 3: Přehled odpovědí na otázku č. 3 51
Graf 4: Přehled odpovědí na otázku č. 4 52
Graf 5: Přehled odpovědí na otázku č. 5 53
Graf 6: Přehled odpovědí na otázku č. 6 54
Graf 7: Přehled odpovědí na otázku č. 7 55
Graf 8: Přehled odpovědí na otázku č. 8 56
Graf 9: Přehled odpovědí na otázku č. 9 57
Graf 10: Přehled odpovědí na otázku č. 10 58
Graf 11: Přehled odpovědí na otázku č. 11 59
Graf 12: Přehled odpovědí na otázku č. 12 60
Graf 13: Rozdělení začínajících učitelů 1. stupně ZŠ podle přidělení uvádějícího učitele..61
Graf 14: Rozdělení začínajících učitelů 1. stupně ZŠ podle velikosti škol.....61
Graf 15: Přehled odpovědí všech začínajících učitelů 1. stupně ZŠ na otázku č. 14 65
Graf 16: Přehled odpovědí všech začínajících učitelů 1. stupně ZŠ na otázku č. 15 66

Seznam použitých zkratek a symbolů

aj.	a jiné, a jinak
a kol.	a kolektiv
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČR	Česká republika
et.at.	a kolektiv (latinsky)
EU	Evropská unie
MŠ	Ministerstvo školství
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
roč.	ročník
RVP	Rámcový vzdělávací plán
s.	strana
Sb.	sbírka zákonů
ŠVP	Školní vzdělávací plán
tj.	to jest
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
ZŠ	základní škola

Úvod

Dnešní doba klade stále větší důraz na kvalitu vzdělávání, kterou zásadně ovlivňuje osobnost učitele. Velmi často se setkáváme s intenzivními diskusemi o přípravě vzdělávání učitelů, avšak pro výkon učitelské profese nestačí pouhé získání nezbytné kvalifikace. Důležité jsou i další předpoklady, které naše společnost nedokáže příliš ocenit. Zvládání vysokých nároků vyžaduje od učitele velkou snahu a úsilí. Tato náročná profese se potýká se značnou kritikou ze strany veřejnosti a médií, což učiteli znesnadňuje jeho sociální postavení. Mnozí začínající učitelé mají proto oprávněné obavy z nástupu do praxe, či se za svoje pedagogické vzdělání dokonce stydí. Jenže právě oni budou hlavními činiteli výchovně vzdělávacího procesu budoucích generací a budou mít značný vliv na rozvoj osobnosti jednotlivých žáků. Měli by být proto schopni obhájit si svůj společenský status a zachránit tak učitelskou hrdost. Určitá část začínajících učitelů se ale na vykonávání své profese těší. Nejtěžší a přitom zásadní fází v celém profesním vývoji učitele je podle mého názoru jejich profesní start. Nástupem do praxe končí jakási „bezstarostná“ etapa, a začíná období velké zodpovědnosti. To je fakt, který si musí každý absolvent pedagogické fakulty uvědomit.

Aby prvotní nadšení ze zvoleného povolání u začínajících učitelů neopadlo, záleží na prvních zážitcích a zkušenostech v praxi. Proto by měla být dostatečně věnována pozornost úspěšnému startu a snadné adaptaci nově nastupujícího učitele, který musí již od začátku svou profesi vykonávat na sto procent. Téma diplomové práce „Uvádějící učitel z pohledu začínajícího učitele 1. stupně ZŠ“ se zaměřuje na pomoc a podporu nově nastupujících učitelů. Zabývá se procesem uvádění, o jehož řízení se stará osoba zkušeného učitele. Zásluhou této osoby je rozvíjena osobnost začínajícího učitele, je formována jeho profesní identita a v konečném důsledku má tento faktor pozitivní vliv na kvalitu dané školy.

Vzhledem k tomu, že zanedlouho dokončím své vysokoškolské studium a ocitnu se v samotné roli začínající učitelky, mě toto téma velice zajímá. Domnívala jsem se, že na každé škole bývá k nově nastupujícímu učiteli přidělen uvádějící učitel, který mladému nezkušenému učiteli dodá potřebnou podporu. Avšak systém uvádění není v současné době stanoven žádným předpisem. Záleží na rozhodnutí každého ředitele školy, jakým způsobem vstup do praxe začínajícímu učiteli usnadní. Mým cílem bylo získat informace vyplývající z potřeb a názorů začínajících učitelů, a popsat charakteristiky

kvalitních uvádějících učitelů. Zajímalo mne, jaká očekávání mají začínající učitelé, zda cítili při vstupu do školy zájem ze strany kolegů a uvádějícího učitele, co by zpětně od uvádějícího učitele ocenili a čeho si na něm nejvíce vážili. Z tohoto důvodu ve své diplomové práci zaměřuji pozornost především na osobu uvádějícího učitele a povinnosti s jeho rolí související. Pracuji s odbornou literaturou a realizovaným výzkumem ve snaze zmapovat aktuální stav v oblasti současného uvádění do praxe především začínajících učitelů prvního stupně základních škol. Možnost nahlédnout do této problematiky vnímám jako významnou zkušenost pro vlastní profesní rozvoj, která mi pomůže se lépe připravit na začátek mé profesní dráhy. Další přínos této práce vidím v obohacení současné teorie o uvádějících učitelích.

1 Teoretická východiska učitelské profese

Každý si ve svém životě projde rolí žáka, který má nad sebou nejednu autoritu – učitele. Být učitelem podle Vašutové znamená: „*přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělání mladé generace.“* (Vašutová, 2002, s. 6)

Osobnost učitele bývá častým vzorem pro žáky. Za svou povinnou docházku se seznamují s několika typy učitelů s různými kvalitami a mají možnost porovnání. Výrazným mezníkem pro volbu budoucího povolání je konec základní školy. Žáci si rozmýšlejí, jakým směrem budou dále směřovat. Před ukončením střední školy stojí před dalším rozhodnutím, a to je vysokoškolské vzdělání. Je důležité, aby si rozhodující se jedinci zvolili obor podle toho, co je baví a zajímá. U mnoha studentů jedním z faktorů pro výběr studia učitelství je, koho za svůj život jako žáci potkali v roli učitele. Jedni chtějí působit jako jejich oblíbená paní učitelka ze základní školy, jiní se chtějí vyvarovat chyb, které dělal jejich neoblíbený učitel. Proto je pro profesi učitele velmi důležité být žákům dobrým vzorem.

Někteří studenti pedagogických fakult si vybírají studium učitelství domnívajíce se, že se jedná o nejlehčí vysokoškolské studium v ČR. Často jsem se i já osobně setkala s tvrzením „kdo nic neumí, ten učí“, což považuji v dnešní době za velmi urážlivé. Z článku ze serveru o vzdělání vyplývá, že doba, kdy mohl učit skoro každý, je dávno pryč. Současnost si pro vykonávání učitelské profese žádá pedagogickou klasifikaci a učitelskou způsobilost. (Vzdělání, 2013) Myslím si, že si mnoho lidí neuvědomuje, jak náročná a komplikovaná tato profese je. Povolání učitele nemůže zastávat každý. Dle autorky článku by to měl být člověk nadšený pro práci s dětmi, zvídavý, kreativní, psychicky odolný a empatický. Neměl by zapadnout do denní rutiny, nýbrž by měl své hodiny neustále inovovat vzhledem ke složení třídy. (Vzdělání, 2013)

Poměrně komplexně shrnuje vlastnosti dobrého učitele J. Vašutová: „*Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit pedagogické problémy, umět poradit žákům a jejich rodičům jak zvládnout náročné výchovné situace, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém prostředí.“* (Vašutová, 2002, s. 6) Nutno dodat, že dobrý učitel by měl být trpělivý, vstřícný, otevřený a velmi komunikativní. Učitel 1. stupně navíc rozhodně všestranný.

A jak by si „ideálního“ učitele představovali ti, kteří s ním stráví část života – samotní žáci? Z výzkumů V. Holečka (1997) vyplývá, že ideální učitel se podle žáků chová přátelsky, je spravedlivý, nikoho nezesměšňuje, dokáže toho hodně naučit, jeho výuka je zajímavá, vytváří při ní příjemnou atmosféru atd. (Průcha, 2002)

Dnešní učitelé mají velký sklon k velké demokracii, což se potvrdilo i ve výzkumném šetření praktické části (viz studie 2). Z rozhovoru s paní učitelkou Danou vyplývá, že žáci oceňují především učitelovo spravedlivé jednání. Nejen spravedlnost ze strany učitele žádají také rodiče žáků. Z výzkumu pro MŠMT (duben 2009) lze vypozorovat ostatní názory rodičů a žáků, co se týče osoby ideálního učitele. Pro rodiče je podstatná učitelova odborná připravenost, skutečná lidská osobnost, přátelskost, atraktivní výuka a výše zmiňovaná spravedlnost. Měl by umět řešit kázeňské problémy, navozovat příjemnou atmosféru ve třídě, udržovat partnerský přístup k rodičům a individuální přístup k žákům. (Metodický portál RVP, 2010)

Dotazovaní žáci z výzkumu pro MŠMT si ideálního učitele představují takto:

- měl by mít hluboké znalosti ve svém předmětu
- měl by umět dobře vysvětlit látku
- měl by mít smysl pro humor
- měl by být veselý
- měl by být objektivní
- měl by být přátelský
- měl by být spravedlivý (nikomu „nenadržovat“)
- měl používat zajímavé metody výuky, kterými zaujme
- měl by se snažit každému žákovi pomoci k úspěchu

Z výše uvedeného lze shrnout hlavní vlastnosti, které by měl mít každý student pedagogické fakulty pomýšlející na učitelskou profesi jako na své budoucí povolání. Vyskytují se jedinci, kteří nemají v plánu se po dokončení studia ucházet o místo učitele či z učitelského povolání později odchází. (Kalhous, Horák, 1996) V našem výzkumném šetření (viz studie 1) se ukázalo, že z počtu 256 začínajících učitelů základních škol v ČR devět z nich nechce působit v profesi dlouhodobě. Zbývající respondenti se vydali na dlouhou a klikatou cestu, kterou popisují následující kapitoly.

1.1 Profesní vývoj

Dráha učitelské profese je dlouhá a plná milých i nemilých překvapení. Nejen pro učitelskou profesi platí, že žádné vysokoškolské studium nevytvoří ze studenta dokonalého a „hotového“ odborníka. Šimoník (1994) uvádí, že „*i přes stále sílící tendence přiblížit vysokoškolské vzdělání potřebám profese, dochází k „dotváření“ odborného (ale i lidského) profilu absolventa až v prvních letech praxe, která pak výrazně ovlivňuje i celý další profesní vývoj.*“ (Šimoník, 1994, s. 8) Významný odborník v oblasti pedagogické teorie Jan Průcha (1997) zabývající se profesním vývojem rozděluje dráhu učitele na tyto základní fáze:

- volba učitelské profese
- profesní start
- profesní adaptace
- profesní vzestup
- profesní stabilizace
- profesní vyhasínání

Uvedené fáze jsou důležité pro pochopení učitelova vývoje. První fází je „volba učitelské profese“, pod kterou spadá pojem „student učitelství“ a jeho příprava na vysoké škole. Je poměrně důležitá, neboť si v ní student utváří představu o vlastním pojetí výuky. Učitelovo pojetí výuky podle Průchy znamená, že učitel vymýšlí strategii pro své jednání v hodině, plánování a vnímání výuky. Jeho součástí je například učitelovo pojetí učiva, cílů, vyučovacích metod, pojetí žáka, rodičů, nadřízených, kolegů a sebe sama. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) Dále zmíněné pojmy „profesní start“ a „profesní adaptace“ se týkají učitele začátečníka v jeho počátečním působení v praxi. Ve fázích „profesního vzestupu“ a „profesní stabilizace“ hovoříme o „zkušeném učiteli“ či „expertovi“. Obvykle se jím učitel stane po pěti a více letech svého působení v profesi. V této fázi má asi největší vliv nejen na žáky a utváření charakteru edukačního prostředí, ale i na začínající učitele, pro které se stává vzorem. Poslední fáze „profesního vyhasínání“ či „vyhoření“ se objevuje u starších vyčerpaných učitelů. Obklopí je rutina, nezájem, lenost, zklamání či únava. Často se uvádí, že učitel expert ztrácí zájem o své povolání. (Průcha, 1997)

Po celý učitelův profesní vývoj je požadující aby se učitel neustále vzdělával a získával tak nové znalosti a praktické dovednosti. Kvalitnímu učiteli dnes již nestačí pouhá, ač vydatná, zásoba vědomostí z dob studií.

1.2 Profesní kvalita – klíčové kompetence

Kvalitu školního vzdělávání zásadně ovlivňuje kvalita učitele. (Spilková, Tomková, 2010) Této kvality lze dosáhnout na základě rozvoje profesních kompetencí osobnosti. Osobnost učitele, zejména 1. stupně, je pro výchovu a vzdělávání velice důležitá. Očekává se, že bude odborníkem, zkušeným učitelem či expertem usnadňujícím procesy edukace a zároveň bude vytvářet příznivé podmínky k rozvoji žáků. Učitele, který je schopen vést efektivní vyučování nazýváme kompetentním učitelem.

Přestože se s pojmem „kompetence" setkáváme téměř ve všech publikacích o učitelích, autoři se v užívání pojmů neshodují. Vašutová (2002) používá označení „profesní kompetence". Kyriacou pojem kompetence nahrazuje slovem dovednosti. Já se ztotožňuji s definicí od Průchy a kol. (2003), kteří užívají pojmenování „kompetence učitele". Co to kompetence učitele jsou, vystihují autoři v Pedagogickém slovníku: *„Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese, ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídící, diagnostické aj. kompetence."* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103)

Podle Heluse (2012) jsou kompetence základním předpokladem odborné způsobilosti učitele. Odborníci uvádí dlouhý soupis kompetencí, které by měli učitelé mít. Uvědomují si ale, že nelze požadovat, aby vlastnili zcela všechny. Proto někteří autoři přichází s užším výčtem základních pedagogických dovedností, tzv. klíčových kompetencí. Mezi klíčové kompetence řadíme například kompetence ke komunikaci a spolupráci, kompetence k řešení problémů a k tvořivosti řešení, kompetence k myšlení a učení, kompetence k odpovědnosti a spolehlivosti, kompetence k samostatnosti, kompetence ke zdůvodnění a hodnocení. Profese učitele pramení z přípravného období na vysoké škole, kde si student osvojuje klíčové kompetence. (Kyriacou, 1996) Již v době studia nabývá znalostí (a během praxe i zkušeností) potřebných k výkonu profese a vytváří si vlastní koncept výuky. Zmíněné klíčové kompetence jsou základním předpokladem pro učitelské povolání a v průběhu profesní dráhy bývají nadále rozvíjeny.

1.3 Profesní standard

Na každé pedagogické fakultě se setkáme s různou přípravou budoucích učitelů a jejich výstupní kompetence mohou být proto odlišné. *„Profesní kompetence mají zásadní význam pro rozvoj profese učitele, pro zvýšení její prestiže i pro finanční ohodnocení.“* (Vašutová, 2002, s. 30) Proto se, zejména s přijetím dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), ukazuje jako potřebné: „C*harakterizovat profesi učitele prostřednictvím kompetencí, které je třeba utvářet a neustále zdokonalovat, ale také formulovat jejich normativní podobu jako základ pro výkon profese a její posuzování.“* (Vašutová, 2002, s. 30) A to zavedením tzv. Standardu učitelské kvalifikace, kterou je třeba prokazovat, pokud chce být člověk učitelem. (Bílá kniha, 2001, s. 45).

Profesní standard založený na kompetencích, by měl být určitou normou, která stanovuje klíčové kompetence nezbytné pro standardní kvalifikované výkony učitelů. (Vašutová, 2004) Vytvoření profesních standardů v pedagogické přípravě platných v celé České republice by mohlo znamenat zvýšení kvality učitelského vzdělávání. (Vašutová, 2008) O normě kvality vykonávání učitelské profese píše Spilková a kol. (Spilková a kol., 2010, s. 5). Podle níž, je představa o kvalitě poměrně složitá. V souvislosti s kvalitou můžeme hovořit jak o škole, tak o výuce i o učiteli atd. Z výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze vyplynul model kvalitní školy, který v sobě zahrnuje následujících pět hlavních rysů (Spilková, 2010, s. 13):

- jasná filozofie školy
- kvalitní systém řízení školy
- kvalitní učitelský sbor
- kvalita výuky
- autenticita školy

V celkovém shrnutí lze tvrdit, že na kvalitě školy se podílí učitelé, jelikož uvedené znaky souvisí do jisté míry s jejich osobou. Například na školní filozofii se může učitel podílet prostřednictvím svých myšlenek, koncepcí pro rozvoj školy, při sestavování ŠVP atd. Systém řízení školy vyžaduje podporu spolupráce mezi učiteli. Kvalita výuky opět záleží na učiteli, jakožto hlavním aktérovi. A když tento model kvality uvnitř školy funguje, působí pak škola hodnověrně a upřímně vzhledem ke svému okolí.

„Profesní prostředí učitelů je utvářeno především na základě vztahů mezi jednotlivci ve sboru a mezi sborem a vedením školy. Pro kvalitu sboru je rozhodující jeho odborná úroveň neboli kvalifikovanost. Svůj význam má i věková struktura nebo i jinak řečeno poměr zkušených učitelů a začátečníků.“ (Vašutová, 2002, s. 15)

Každá škola by měla usilovat o to, aby byl její sbor vysoce kvalifikovaný a výkonný. Lze ho považovat za profesionální útvar, který má velký vliv na efektivitu školy. Členy učitelského sboru spojují dle Vašutové společné rysy: *společné cíle profesionálních činností, jednotná strategie profesionálního působení, tj. výchovy a vzdělávání, které jsou dané koncepcí konkrétní školy, kvalifikační struktura daná druhem školy a jejími vzdělávacími programy, interakce členů nezbytná pro fungování školy, sociální vztahy poznamenané feminizací.* (Vašutová, 2002, s. 15)

Zmíněná feminizace je typickým jevem ve školství. Nízké zastoupení mužů v našich učitelských sborech je zapříčiněno menším zájmem o tuto profesi, vzhledem k nižší společenské prestiži a nízkému platovému ohodnocení. Je třeba si uvědomit, že z tohoto důvodu se na pedagogických fakultách setkáváme s menším zastoupením studentů–mužů, z nichž pak pouze část nastoupí na učitelské pozice. (Vašutová, 2002)

Fakt, že kvalita vzdělávání souvisí s profesními kvalitami učitele, označuje J. Trunda za bezprostředně zřejmý. Zjednodušeně řečeno: *„Jaký učitel, takový žák.“* (Trunda, 2012, s. 5) Kvalita učitele ovlivňuje úroveň vzdělání, kterého žák dosáhne. Mění se v průběhu profesní dráhy učitele. (Trunda, 2012) Z výše uvedeného je evidentní, že v zájmu společnosti by mělo být zlepšování kvality vzdělávání, což potvrzuje i zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“: *„Zlepšení kvality vzdělávání závisí v prvé řadě na zlepšování náboru, přípravy, společenského postavení a pracovních podmínek učitelů. Znamená to, že rozvoj profese učitele může nastat za určitých podmínek a předpokladů, které by měla garantovat společnost.“* (Vašutová, 2002, s. 13)

V současnosti jsou učitelé sledovanou a kritizovanou profesní skupinou. „*Vyplývá to ze společenského požadavku loajality učitelů vůči státu, který má ve svých rukou vzdělávací systém.“* (Vašutová, 2002, s. 18) Změny ve společnosti přináší nový pohled a nové nároky na vzdělávání a učitele. V následující kapitole jsou zahrnuty některé příklady ze zahraničí, na kterých lze ukázat snahu o vybudování profesního standardu učitelů.

Standardizace profese učitele v zahraničí

Vytvoření profesního standardu je podle Vašutové účelné zejména pro zkvalitnění vzdělávání učitelů a také pro definici kvalifikovaných učitelů, tedy učitelů, kteří se chystají podílet se na zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu a profesním seberozvoji. (Vašutová, 2004) Stanovení standardu učitele nalezneme i za hranicemi České republiky, kde se můžeme nechat inspirovat.

Jako první příklad uvádím Chartered Teacher Programme popsaný v publikaci Vašutové (2004), což je program vytýčený ve Skotsku v roce 2001. Klade si za cíl vytvořit standard kvalifikovaného učitele ve skotských školách. Jeho součástí jsou také další vzdělávací aktivity, které by měli učitelé absolvovat, aby se stali plně kvalifikovanými učiteli. Návrh standardu je rozdělen do čtyř klíčových oblastí: profesní hodnoty a povinnosti, profesní znalosti a porozumění, profesní a osobní atributy, profesní jednání.

Mezi profesní povinnosti patří dle publikace (2004) efektivnost ve zkvalitňování učení ve třídě, kritická reflexe, sebehodnocení a rozvoj, vzdělávací a sociální hodnoty, spolupráce a ovlivňování. Ovlivňováním je myšleno, že kvalifikovaný učitel bude přispívat k profesnímu rozvoji celého učitelského týmu včetně začínajících učitelů. Bude se snažit budovat partnerství mezi školou a rodiči. Ohledně oblasti profesních znalostí a porozumění by se měl certifikovaný učitel kriticky zamýšlet nad novými přístupy ve vyučování a učení, nad rozdíly mezi žáky, spravedlivostí a inkluzí, nad změnami sociálního a kulturního kontextu vzdělávání, nad sebevzděláváním, které posílí jeho osobnost, atd. K profesním a osobním atributům jsou řazeny tyto projevy kvalifikovaného učitele: nadšení, empatie, efektivní komunikace, pozitivismus, otevřenost, tvořivost, podnícení, fantazie atd. A konečně profesní jednání znamená propojení všech oblastí. Ovládá-li učitel všechny oblasti vymezené v návrhu, odpovídá standardu kvalifikovaného učitele a má pozitivní výsledky ve vyučování a učení. (Vašutová, 2004)

Uvedený příklad profesního standardu učitele je pro nás důležitou ukázkou. Měření kvality učitelů a úrovně kvalifikace se slučuje s naším záměrem vytvoření profesního standardu.

Druhý příklad z téže publikace ukazuje na úsilí globálního zkvalitňování vzdělávání učitelů z roku 2002. Dokument, který vznikl na základě případových studií zúčastněných zemí (Belgie, Dánsko, Norsko, Švédsko, Finsko, Německo, Rakousko a další), se snaží pojednávat o struktuře kompetencí, o klíčových podmínkách a problémech učitelství.

V souvislosti s učitelskou profesí v evropských zemích uvádí autorka shodu v následujícím:

- nezbytné vytvoření nástroje hodnocení výkonu učitelů pro zlepšení kvality vzdělávání
- změny rolí učitelů (nepředávají jen znalosti, jsou organizátory optimálních podmínek pro učení)
- změny podmínek a prostředí (nové technologie, zvyšující se autonomie škol)
- zvýšení významu sociálních a kulturních kompetencí
- pohled společnosti a sociální koheze významně působí na vzdělání

Vašutová zmiňuje, že mezinárodní expertní skupina se snaží formulovat profesní kompetence učitelů v Evropě, které rozděluje do dvou skupin: kompetence týkající se procesu učení a kompetence vztahující se k výsledku učení. Je tedy možné říci, že o profesních kompetencích učitelů se hovoří napříč evropským kontinentem a debaty přinášejí srovnávací pohled na problematiku kvality pedagogů. (Vašutová, 2004)

Standardizace profese učitele v ČR

Spilková (2007) ve svém článku pro Pedagogiku uvádí výčet mnoha mezinárodních výzkumů ohledně kvality učitelů a učitelského vzdělání, tvorby evropského profesního standardu apod. V České republice v roce 2007 chyběly výzkumy, které by v širších kontextech analyzovaly proměny v pojetí učitelské profese v měnících se sociokulturních podmínkách, které by formulovaly potřebné profesní znalosti a kompetence učitelů. (Spilková, 2007)

Ze zahraničních zdrojů vyplývá, že v současnosti nelze učitelství chápat jako poslání. *„Učitel musí být především vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách.“* (Vašutová, 2004, s. 99–100)

Mezinárodní trendy, ovlivňující rozvoj, působí na ztvárnění nového pojetí učitelské profese. Tento fakt nejlépe vyjadřuje zpráva Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století: *„Vzdělávání pro budoucnost je postaveno na „čtyřech pilířích“, tj. principech a cílech: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být.“* (Vašutová, 2002, s. 13) Tento koncept čtyř pilířů navržený Jacquesem Delorsem je uplatnitelný v profesním i osobním životě. V publikaci Být učitelem (2002) objasňuje Jaroslava Vašutová podstatu každého zvlášť:

1. učit se poznávat, to znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se
2. učit se jednat, to znamená naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí
3. učit se žít společně, to znamená umět spolupracovat s ostatními
4. učit se být, to znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami

Delorsovy pilíře mohou být dle autorky východiskem řešení pro tvorbu modelu profesního standardu. Aby mohl být model standardu vytvořen, musí mít obecnou platnost pro různé skupiny učitelů, ne příliš detailní vymezení a jeho dosažení musí být prokazatelné. Následující schéma znázorňuje zajímavé pojetí struktury pro stanovení kompetencí J. Vašutové, a to přiřazením funkcí školy k cílům vzdělávání.

Cíle vzdělávání		**Funkce školy**
učit se poznávat	=	funkce kvalifikační
učit se žít společně	=	funkce socializační
učit se jednat	=	funkce integrační
učit se být	=	funkce personalizační

Tabulka 1: Struktura pro rámec kompetencí

Zdroj: *(Vašutová, 2004, s. 102)*

Funkce školy se promítají do profesních rolí učitele. Jelikož každá role si žádá nějakou činnost, tak každá činnost vyžaduje očekávané kompetence, jejichž kvalita se projeví na výkonu povolání. Za pomoci vzdělávací politiky a legislativy se do funkcí školy dostávají požadavky ze strany společnosti.

Například funkce kvalifikační, která je zaměřena na výkon a znalosti žáků; funkce socializační utváří v žácích žádoucí hodnoty a postoje, způsoby chování a jednání; funkce integrační připravuje žáky pro osobní i společenský život; funkce personalizační vyjadřuje, že každý žák je individuálně jednající osobnost, kterou se škola snaží rozvíjet.

Přiřadíme-li funkce školy k cílům vzdělávání, získáme rámcové vymezení pro zdůvodnění struktury profesních kompetencí učitele. Model tvorby profesního standardu pro vybrané kategorie učitele byl zpracován v roce 2001 a byl založen na čtyřech zásadách: Kontinuální návaznost; systémový přístup, jehož jádrovými koncepty jsou kompetence – standard – kvalita; konvergence neboli sjednocování, kdy základ profesního standardu je pro všechny kategorie pedagogů shodný; využitelnost v praxi. V roce 2003 předložilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tento Profesní standard k diskusi fakultám, které připravují budoucí pedagogy. Profesní standard je chápán jako normativní koncept, který je formulován sedmi oblastmi kompetencí: předmětová/oborová; didaktická a psycho-didaktická; pedagogická; diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální a intervenční; manažerská a normativní; profesně a osobnostně kultivující; ostatní předpoklady. Nejen těchto sedm kompetencí lze vztáhnout ke konkrétním funkcím školy a vzdělávacím cílům.

Cíle vzdělávání	Funkce školy	Kompetence učitele
učit se poznávat	kvalifikační	předmětová didaktická/psycho-didaktická pedagogická informatická a informační manažerská diagnostická a hodnotící
učit se žít společně	socializační	sociální prosociální komunikativní intervenční
učit se jednat	integrační	všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující multikulturní enviromentální proevropské
učit se být	personalizační	diagnostické hodnotící zdravého životního stylu poradensko-konzultační

Tabulka 2: Vztah cílů vzdělávání, funkcí školy a kompetencí učitele

Zdroj: *(Vašutová, 2008, s. 145)*

V našem modelu se Profesní standard stává konceptem, ze kterého lze odvodit například kritéria pro hodnocení učitelů. Opěrné komponenty tvoří funkce této triády: kompetence – pro utváření profese, standard – pro normování profese a kvalita – pro řízení a kontrolu profese. Profesní standart formalizuje kvalifikační přívlastky požadovaných pro standardní výkon učitelské profese, ta se tak stává skutečně definovanou. (Vašutová, 2004)

O profesním standardu se vedou odborné debaty již několik let. Vyskytuje se i otázka, zda je tvorba standardů požadující, neboť podle Vašutové „konzervují jev, který je svou podstatou dynamický“. (Vašutová, 2008)

2 Začínající učitel

Po absolvování vysoké školy, pedagogické fakulty se člověk stává začínajícím učitelem. Tento termín je možné chápat jako neostřílený, mladý, nekvalifikovaný a nezkušený. Nebo jako zapálený, slibný, s dobrými vyhlídkami do budoucna. (Podlahová, 2004) Níže je uvedeno pár definic vystihujících osobu učitele začátečníka:

„Začínající učitel je ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306)

„Jako začínajícího je možno označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení.“ (Šimoník, 1994, s. 9)

Neexistuje přesná časová hranice začátečnictví. Šimoník hovoří o jednom školním roce, naopak Průcha a kol. (2003) uvádí dobu prvních pěti let profesní praxe. Toto období je individuální. Do role učitele dospěje každý v různém časovém úseku.

2.1 Specifičnost práce učitele

Podlahová (2004) vysvětluje náročnost této profese. Učitelé začátečníci vstoupí do zaměstnání a nemají možnost se nějakým způsobem zaučit. Například nemohou nejdříve jen kontrolovat domácí úkoly a pak přejít na další povinnosti, které vyplývají z povahy jejich práce. (Podlahová, 2004)

Od samého začátku, od prvního dne nástupu do školy si musí osvojit a převzít všechny různorodé stránky učitelské práce, tj.: *„Vyučovací činnost (zahrnuje tři části – projektování, vyučování, hodnocení) a doplňkové činnosti obsahující konzultační, koncepční, administrativní, operativní činnosti, styk s veřejností a sebevzdělávání.“* (Vašutová, 2002, s. 20–21)

Šimoník ve své studii používá výraz „profesní náraz“. Znamená to, že učitelé začátečníci musí naléhavě a často okamžitě řešit řadu výchovně vzdělávacích problémů. Většinu nepředvídatelných situací musí vyřešit samostatně, i hned na místě, a proto se ze začátku dopouštějí chyb. Starší a zkušenější kolegové mají své ověřené techniky a postupy, které se osvědčily, takže jsou pohotovější a dokážou se s problémy lépe vypořádat. Mnozí začátečníci mají tedy oprávněné obavy, že nebudou zvládat pracovní zátěž a výše identifikované profesionální činnosti učitele.

Ve srovnávací studii vybraných evropských zemí (Blížkovský, Kučerová, Kurelová, 2000) bylo zjištěno, že učitelé mají stejnou odbornou pracovní zátěž a požadavky pro výkon učitelské profese, jako je tomu u nás. Úkolem všech, kdož se na přípravě budoucích učitelů podílejí, by měla být snaha zredukovat a zmírnit tyto problémy, mimo jiné i lepší přípravou na vysokých školách a příznivými podmínkami na nástupních pracovištích. (Blížkovský, Kučerová, Kurelová, 2000)

„Začátek profesionální dráhy výrazně poznamenává celý následující profesionální vývoj a zvýšená péče o učitele se společnosti nepochybně vrátí.“ (Šimoník, 1994, s. 6–7)

2.2 Příprava na profesi učitele

V rámci terciárního vzdělávání neboli studia na vysoké škole, pod které řadíme přípravné vzdělávání učitelů, dochází k přípravě učitelů na budoucí profesi a k dosažení učitelské kvalifikace. Do přípravného vzdělávání budoucích učitelů patří též pedagogická praxe. Je součástí profesní přípravy studentů a bohužel i hlavním deficitem v přípravě na profesi. Rozsah praxe na českých vysokých školách je obsahově omezený (student se většinou nesetká s reálnými činnostmi učitele mimo vyučování) a také velmi krátký z hlediska času, než v kterémkoliv evropském systému vzdělávání učitelů. Učitelé vedoucí praxi vnímají studenty jako jedince s kvalitními teoretickými poznatky, avšak chybějícími didaktickými dovednostmi. (Průcha, 2002) Otázkou je, kde těchto dovedností nabýt, když ne právě na praxi. Podle Podlahové by měl student již na praxi získat praktické profesní dovednosti, jako je komunikace se žáky, rozvržení a vedení vyučovací hodiny, řešení problémů ve třídě, motivace atd. Teprve ty mohou ovlivnit kvalitu studentovy práce. Je-li praxe vhodně koncipována, usnadní budoucím pedagogům plynulý vstup do jejich profese.

Ve školní praxi by se měl student chovat jako zaměstnanec školy. Zajímat se o chod školy, problémy žáků a pedagogů. *„Měl by se ve vlastním zájmu snažit dozvědět se od učitelů to, co není v žádných učebnicích a skriptech, co obnáší učitelská profese v dobrém i zlém.“* (Podlahová, 2002, s. 10) Podle mne je aktivní zájem největším nástrojem pro zisk. Minimálně přitáhne pozornost cvičného učitele, který je pak ochotnější a vstřícnější ke komunikaci s vámi. Se zájmem by se měl student zaměřit na všechny vyučovací hodiny. Pozorovat průběh hodiny, činnosti učitele a žáků, učivo, vzájemné vztahy ve třídě, atmosféru a okolnosti vyučování. Důležité je se alespoň okrajově seznámit s dokumentací školy: Pracovní řád, Školní vzdělávací program, školní řád, třídní kniha, žákovská knížka apod.

Studentovi by měla být poskytnuta nejedna zkušenost na přípravu a realizaci své vlastní hodiny. A měl by v sobě pěstovat návyk reflexe a sebereflexe. Mohl by uvažovat nad sebou samým jako nad učitelem, o svých pocitech, postojích a hlavně svém pojetí výuky.

Začínající učitel jednou vstoupí do více či méně neznámého prostředí, kde se objevují proměnlivé školní podmínky, nezvyklé případy a nečekané žákovské reakce. V té chvíli si však nevystačí pouze s teoretickými poznatky, ale musí umět použít a pružně přizpůsobovat své profesní dovednosti. Šimoník tvrdí, že na vysokých školách nad nezbytnými pracovními dovednostmi převládá právě teorie. Proto by mělo během studia docházet k propojování teorie s praxí.

Teoretičtí pracovníci, zkušení učitelé z praxe i nastupující učitelé se shodují v tom, že naši začínající učitelé mají velmi dobré teoretické znalosti, ale neumějí je uplatnit v praxi a chybí jim základní dovednosti. Nedostatek zkušeností a dovedností se ovšem netýká jen učitelské profese, je to přirozený jev u absolventů všech vysokých škol.

Od mladého učitele se však podle Šimoníka (1994) ve škole očekává, že své teoretické poznatky bude schopen „přetavit“, aplikovat v každodenní pedagogické práci, a to ne mechanicky, ale „tvůrčím“ způsobem. To je ovšem velmi náročné, o to náročnější že k bezprostřední aplikaci nebyl během studia nijak veden. Začínající učitelé nejsou většinou okamžité aplikace schopni, chybí jim praktický výcvik, a proto se u nich při výkonu mnoha činností objevují nedostatky, potíže a chyby. (Šimoník, 1994)

Výše zdůrazňovaná důležitost praktických dovedností, neznamená potlačení teoretických znalostí. Ale souhlasím s tvrzením od Podlahové, že žák nepotřebuje přijít do styku s učitelem, který toho „hodně ví“, ale neumí to sdělit. (Podlahová, 2002)

Šimoník se domnívá, že: „*Jednou z možných cest, vedoucích ke zlepšení učitelského studia, ale i nezbytné následné péče o začínající učitele na školách, je sledování pracovních podmínek mladých učitelů a analýza profesionálních potíží, s nimiž se setkávají na počátku své učitelské dráhy.“* (Šimoník, 1994, s. 6)

Pařízek dokonce považuje za nezbytně nutné, aby příprava budoucích učitelů vycházela z rozsáhlého šetření v praxi. (Pařízek, 1988) Na základě výzkumných nálezů z let 1990–1992, které reflektovaly názory začínajících učitelů, bylo zjištěno následující: „U*čitelé si od prvních dnů ve škole uvědomují nedostatky své pedagogické „výbavy“ a jsou schopni poukázat na konkrétní mezery v učitelské přípravě.“* (Šimoník, 1994, s. 70)

Například studenti pedagogické fakulty univerzity Karlovy kriticky hodnotí především přípravu organizační činnosti učitele v praxi a vyslovují požadavky ohledně více prakticky zaměřených seminářů. Odbornou složku ve vyučovacích předmětech hodnotí jako výbornou. (Průcha, 2002)

Kritika přípravného vzdělávání zaznívá u nás z více zdrojů. Slabé stránky ve vzdělávání učitelů vnímají nejen vzdělavatelé budoucích pedagogů, autoři pedagogických výzkumů, ale i samotní učitelé. Příprava na profesi je obtížný a komplikovaný proces, ve kterém studium na fakultě znamená rozhodující, ale nikoliv konečnou etapu. Pravdou dle Šimoníka zůstává, že zklamání z předcházející přípravy na fakultě a nejistota zmizí během prvních let a postupně jsou učitelé schopni své teoretické poznatky aplikovat a docenit. (Šimoník, 1994)

Přípravné vzdělávání učitelů v ČR a zahraničí

V článku pro Pedagogiku se Spilková zabývá reflexí klíčových trendů v teorii učitelské profese a praxi učitelského vzdělávání v České republice v kontextu současného evropského a světového vývoje. (Spilková, 2007) Kvalita přípravného vzdělávání učitelů se odráží do značné míry i na kvalitě školní výuky a v důsledcích je důležitá pro rozvoj národní vzdělanosti. Současná společnost přikládá rozvoji vzdělanosti, kterou zajišťují především učitelé, velkou důležitost. Proto se ve všech zemích věnuje přípravě učitelů zvýšená pozornost. Současný stav učitelské přípravy v jednotlivých zemích (vyjímaje některých zemí třetího světa) je takový, že existují dva modely přípravného vzdělávání:

Souběžný model

Adepti učitelství studují souběžně jak předměty všeobecného základu a zvolené aprobační předměty, tak didaktické, pedagogické, psychologické předměty a k tomu ještě mají během teoretického studia praktický výcvik, jehož časový rozsah je malý. Předností tohoto modelu je právě propojení všech těchto složek, které, jak se domníváme, vede k integrovanější profesní přípravě. S tímto modelem se setkáme zejména v přípravě učitelů primárních škol ve většině zemí EU, zároveň je uplatňován i v bývalých socialistických zemích, včetně ČR, v přípravě učitelů všech stupňů škol.

Následný model

Budoucí učitelé studují nejdříve první úroveň terciárního vzdělávání v určitém oboru a následně, po jeho ukončení, se připravují na učitelskou profesi. Oborová složka je tak

oddělena od složky pedagogické, tudíž je příprava více koncentrovaná. Praktický výcvik je v následném modelu zařazen až na závěr studia, kdy jsou studenti vyspělejší. Tato praxe je přínosná z toho důvodu, že je realizována souvisle a dlouhodobě. Student působí na škole, pobírá určitý plat, vykonává práci učitele přímo ve třídě, ale je v kontaktu se svou fakultou. Tento model se uplatňuje například v Německu.

Oba tyto modely lze kombinovat. Například učitelské studium v Německu je rozděleno do dvou fází. První fáze probíhá podle souběžného modelu, kdy se studenti připravují nejčastěji na Vysokých školách pedagogických (Pädagogische Hochschule). Druhá fáze začíná po dokončení studia a úspěšném složení první státní zkoušky. Studenti absolvují tzv. přípravnou službu (Vorbereitungsdienst; u budoucích učitelů gymnázií Referendariat), která trvá většinou dva roky. Přípravná služba zahrnuje vlastní samostatné vyučování, které je placené, hospitace u zkušených učitelů, a je zakončena druhou státní zkouškou. Ta však není jen písemná a ústní, je také praktická. Absolvování obou fází a úspěšné zakončení státních zkoušek je předpokladem k získání kvalifikace učitele. (Eurydice, 2015)

V Anglii je většinou přípravné vzdělávání učitelů realizováno dle souběžného modelu (v primárním vzdělávání se uplatňuje i následný model), avšak je celkem specifické. Student, který dokončí studium, není ještě plně certifikovaným učitelem, nýbrž učitel – začátečník (newly qualified teacher, v Severních Irsku beginning teacher). Nastupuje do školy, a aby získal plnou kvalifikaci, musí absolvovat jeden rok praxe.

Také v Estonsku je profesní příprava učitelů odlišná. Po ukončení studia získá adept učitelství certifikát k vykonávání praxe pod dohledem mentora. Teprve následně po úspěšném absolvování „zácvičného roku“ získává učitelskou licenci.

Odlišnosti v přípravném vzdělávání učitelů v dílčích zemích můžeme nalézt nejen v uvedených modelech, ale záleží také, pro jaký stupeň a druh školy se studenti školí. Pro tuto diplomovou práci nás zajímají především učitelé pro školy primární, kteří u nás studují na univerzitách na úrovni magisterského studia a po dokončení jsou kvalifikovanými učiteli. Avšak je překvapující, že u některých zemí EU je délka studia pro primární školy poměrně kratší. V Rakousku, Lucembursku, Lichtenštejnsku, Belgii a Dánsku jsou učitelé připravováni v institucích neuniverzitního terciárního vzdělávání. V Rakousku se budoucí učitelé připravují pouhé tři roky. Ve Španělsku jsou také vzděláváni pouze v délce tří let, ale již na úrovni univerzitní.

Další vnější vlivy

Začínající učitelé se budou neustále potýkat s množstvím profesionálních problémů. Ne všechny budou ale vycházet z nedostatečné učitelské přípravy. Na učitele působí mnoho dalších vnějších vlivů, které Pařízek řadí mezi objektivní a subjektivní determinanty. K objektivním determinantám patří rodinné zázemí učitele, které má vliv na výkon jeho profese. Další aspekt přichází ze strany společnosti: *„Dnešní učitelé (nejen mladí) se někdy setkávají s podceňujícím pohledem části rodičovské veřejnosti a žáků na vzdělávání, školu a učitele, který se ve výchovně vzdělávacím procesu odráží v podobě nejrůznějších potíží a konfliktů.“* (Šimoník, 1994, s. 68) Vzhledem k aktuální situaci v ČR si myslím, že učitelé ztrácí u společnosti autoritu. Urbánek (2001) vysvětluje jednu z příčin, a to je vztah veřejnosti a médií, kdy některá média neinformují o realitě učitelské profese objektivně. Souhlasím navíc se Šimoníkem, že nedoceněný pohled na učitele se odráží v chování dětí, z čehož vyplývají další problémy. Škola by měla být v aktivní interakci s okolním prostředím a pro rodiny svých žáků by měl být učitel partnerem. *„Většina učitelů a studentů učitelství se domnívá, že společnost hodnotí učitelskou profesi poměrně nízko.“* (Vašutová, 2002, s. 18) Na základě průzkumu veřejnost tvrdí, že učitelské platy jsou přiměřené k učitelově práci, jelikož se zkušenější učitelé nemusí na vyučování připravovat a jejich práce je pouze rutinní, mají dlouhé prázdniny a mnoho volného času. Učitelé prvního stupně navíc nepotřebují ke svému výkonu hluboké odborné znalosti. (Vašutová, 2002)

Na druhou stranu v práci učitele hraje významnou roli i vnitřní prostředí školy, zejména společenská atmosféra, vztahy mezi učiteli, žáky, vedením školy apod. Obecně se člověk cítí lépe ve společnosti příznivých vztahů, než člověk, který je ostatními odmítán a odsuzován. Proto je důležité vytvářet dobré pozitivní kolegiální vztahy a udržovat přátelskou atmosféru. Záleží i na vedení školy, jaké podmínky pro tvořivost jedinců a spolupráci učitelského sboru vytváří. Požadovanou atmosféru na škole bychom mohli vyznačit tak, že sice učitelé vystupují před žáky jednotlivě, ale jejich úspěch tkví hlavně v jednotě a souhře učitelského sboru. A proto je jejich působení v tomto směru kolektivní. (Pařízek, 1988)

Další významnou úlohou jsou podmínky pracovního zařazení, jako například způsob a styl řízení školy, školní vybavení, způsob vyučování, stabilita povolání a hodnocení práce učitele.

Nejen vnější vlivy, ale i osobní vlastnosti ovlivňují pracovní výkon jedince. Za subjektivní determinanty považujeme odbornou připravenost, pracovní zdatnost, osobnostní, společenskou a motivační způsobilost a tvořivost učitele. Tyto determinanty na sebe vzájemně působí a ve svém celku vytváří jádro autority učitele.

2.3 Nedostatky začínajícího učitele

Mladý člověk nastupující na pracoviště s „čerstvým“ vysokoškolským diplomem, není hotovým učitelem. Z. Kalhous publikoval výsledky šetření se začínajícími učiteli. Na základě svého průzkumu zjistil, že začínající učitelé přichází do praxe s evidentními nedostatky: „M*etodické postupy mladých učitelů jsou především založeny na jejich vlastních zkušenostech z doby, kdy sami absolvovali studium, činilo jim potíže zvládnutí žáků po stránce kázeňské, získávání autority, uplatňování aktivizačních metod, stanovení a vytipování specifických výukových cílů, využívání didaktické techniky a zacházení s ní, vymezení základního učiva, správná formulace učebních úloh a orientace v učebních osnovách, stanovení rozsahu učiva tam, kde nejsou učebnice, neschopnost přizpůsobit vyučování věku žáků a vykazovali absenci návyků potřebných k provádění jednotlivých pracovních technik a postupů.“* (Šimoník, 1994, s. 33)

Pomocí dotazníku zjistil některé problémy i V. Pařízek: *„Zvládnutí třídy, udržení kázně a pozornosti žáků, aktivizace třídy, komunikační dovednosti, vystupování před třídou, spisovná mluva, správná formulace otázek a přesnost vyjadřování, kontakt se žáky a vhodný přístup k třídě, přijetí role učitele atd.“* (Pařízek, 1988, s. 36)

Šimoník ve své publikaci uvádí některé nedostatky ze studií E. Mikloviče (1972, 1974): *Mladí učitelé často nedoceňují význam písemné přípravy na vyučovací hodinu, úzkostlivě se drží učebnice, probírají učivo, ale nemyslí na cíl. Nedovedou odhadnout přiměřené kvantum poznatků, které lze v hodině probrat, cítí se především učiteli, ale málo vychovateli a hlavní cíl vidí v předávání poznatků. Jejich jazykový projev často postrádá logickou a termínovou správnost, návaznost a přiměřenost. Pokyny nebo požadavky na žáky jsou velmi obecné, žákům nejasné, nepřiměřené jejich chápavosti. Nezjišťují, zda žáci jejich požadavkům nebo pokynům rozumějí. Málo se vžívají do dětské psychiky, do mentální vyspělosti žáků. Někteří začínající učitelé napodobují své učitele ze základní a střední školy, nemodifikují však tyto zkušenosti podle prostředí, situace a věku žáků. Dominují u nich vyučovací metody, při nichž je aktivní učitel, a žáci jsou pasivní. (Mladí učitelé mají často tendenci přednášet.)* (Šimoník, 1994, s. 34)

Z provedených šetření nelze tvrdit, že problémy při nástupu mají všichni začínající učitelé. Existují i jedinci, kteří se rychle učí, jsou velice vnímaví a snadno si osvojí profesní dovednosti. Šimoník tvrdí, že mají mimořádný cit a veškeré předpoklady pro učitelství. Velmi důležitý je pro učitele začátečníka již zmiňovaný zájem. Aktivní zaujetí a vlastní úsilí mu pomůže překonat očekávané počáteční potíže. (Tmej, 1980)

2.4 Obavy začínajícího učitele

V prvním roce vstupu do profese se střetnou učitelovy představy a ideály s mnohdy tvrdou realitou. Adaptace u některých nastupujících může být komplikovaná či dokonce kritická. Pro některé je těžké vypořádat se s realitou, která je od jejich představ velice odlišná. Tomuto stavu říkáme „šok z reality“. (Švaříček, 2007) Mohlo by se zdát, že šok z reality bývá častým jevem u většiny začínajících učitelů. Šimoník ale toto obecné tvrzení vyvrací na základě jeho výzkumu. Ze vzorku 141 začínajících učitelů jich 69 % uvedlo, že svou profesi vykonávají se zaujetím. (Šimoník, 1994)

Považuji ale za důležité podotknout, že 24 % učitelů uvažuje o změně povolání. Z toho vyvozuji názor, že 24 % začínajících učitelů je poměrně velká číselná hodnota učitelů zvláště pro období prvního startu, byť o změně jen uvažují.

Korthagen tvrdí, že s příchodem do praxe mění začínající učitel své postoje a jistým způsobem se přizpůsobuje osvědčeným školním praktikám. V tomto kontextu hovoří Zeichner a Tabachnick o fenoménu „vymytých progresivních přístupů“ týkajících se postojů učitele začátečníka. (Korthagen, 2011)

Je zřejmé, že se s nástupem do nového prostředí rodí, vedle zápalu pro práci, také určité obavy. Problémy učitele začátečníka jsou popsány v Pedagogickém slovníku následovně: *„Od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů) apod.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306)

Z šetření, které probíhalo formou workshopu a účastnilo se ho 112 studentů, vysledovala J. Vašutová (2008) některá další zjištění plynoucí z dosavadních znalostí a zkušeností budoucích učitelů. Studenti učitelství považují za největší problém „nekázeň žáků“. Na tomto výroku se shodlo všech šest skupin, do kterých byli účastníci rozděleni. Především studenti mající za sebou školní praxi, vnímali tento fakt velice silně. Vašutová označuje problém kázně a agresivity žáků pojmem „strašák“ pro začínající učitele.

Tento „strašák“ má často odrazující účinek při nástupu do profese. V diskusi se také objevila skutečnost, že stoupající nekázeň souvisí s omezenými pravomocemi učitelů, s poklesem jejich autority a nízkou společenskou prestiží. Studenti poukazovali na bezmocnost a bezradnost učitelů zejména v náročných kázeňských situacích, na které ani nejsou v rámci studia připravováni. Tudíž mají strach, že si s nimi nebudou umět poradit. (Vašutová, 2008)

Vašutová vypsala největší pochybnosti začínajících učitelů: *„Nebudou umět navázat kontakt se žáky, nestihnou probrat látku v hodině, nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích, nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka, nebudou mít respekt u kolegů, žáků a jejich rodičů, ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole, žáci nebudou dávat v hodině pozor, nebudou plnit zadané úkoly, nepochopí učivo, budou neukáznění.“* (Vašutová, 2002, s. 43)

Napadlo mne výše uvedené obavy zobecnit na následujících šest oblastí:

- komunikace (odvaha, empatie)
- plánování výuky (řízení času)
- řešení problémů
- vytváření synergie
- vytváření vizí
- proaktivita

S těmito oblastmi se setkáváme v knize „7 návyků vysoce efektivních lidí“. Je to sice kniha týkající se managmentu, ale zjišťuji, že si tyto návyky může pro svou práci osvojit i každý učitel. Dalším zdrojem obav studentů je nepříznivé klima v učitelském sboru a malá podpora začátečníkům. Tyto obavy plynou ze studentských zkušeností na školní praxi, kdy si připadali, že jsou uvádějícím učitelům spíše na obtíž, než aby byli vnímáni jako budoucí kolegové. Často vysledovali i nepříjemné klima mezi učiteli či učiteli a vedením školy. Obávají se tak, zda budou moci uplatňovat svoje didaktické inovace osvojené na vysoké škole, zda na ně nebude pohlíženo s neúctou a pochybnostmi. Všechny obavy jsou u nastupujících začátečníků zcela pochopitelné. Je známo, že mladí přichází do praxe s nadšením a touhou předvést, co se v rámci studia naučili. Přes své zanícení pro pedagogickou práci si však neuvědomují, že některé jejich experimenty s inovacemi mohou mít na školu negativní dopady. (Vašutová, 2008)

Proto je důležité být asertivní, ale zároveň si nechat poradit od kolegů. Zde uvádím přesné a působivé myšlenky, které by měly být umístěny v každé sborovně či kabinetu: *„Vidíme-li neznalost, je třeba mladého učitele poučit, dát mu radu. Vidíme-li nejistotu, pochybnosti, je třeba mladého učitele povzbudit. Vidíme-li dobrý výkon, je třeba mladého učitele pochválit.“* (Šimoník, 1994, s. 20–21)

2.5 Nástup do praxe

Mladý učitel vstupující do zaměstnání se musí vypořádat nejen s pracovními problémy a podmínkami, ale i se změnou jeho profesní identity. (Urbánek, 2005, s. 96) Do jisté doby působil v roli studenta a nebyl ztotožněn s rolí učitele. Nyní to má být on, kdo bude stát „na druhé straně“, a totiž před tabulí.

Problémy v prvních dnech tedy *„neplynou z nedostatečné přípravy na vysoké škole, ale z neidentifikace s rolí učitele již na vysoké škole.“* (Švaříček, 2007) Nastupující také postrádá dosud poskytovanou podporu od vysoké školy, svých pedagogů, což vede k poklesu víry v sebe sama. Gavora používá pojem „self-efficacy“. Jedná se o osobně vnímanou zdatnost učitele, která je tvořena přesvědčením o vlastních schopnostech. *„Když se absolvent dostane do reality zaměstnání, když ztratí akademické zázemí vysoké školy, když přijde o oporu učitelů, vede to k poklesu víry ve svoje síly a s tím klesá i osobně vnímaná zdatnost.“* (Gavora, 2008, s. 232) Závěrem můžeme tvrdit, že každý začínající učitel by měl být hned zpočátku podporován, chválen kolegy a vedením školy, aby jeho self-efficacy neklesla.

Vašutová tvrdí, že teprve praktické zkušenosti dokážou začátečníka poučit, a oprostit se z jeho počátečních nejistot. Nestačí je však jen sesbírávat, nýbrž je potřebné umět je analyzovat, třídit a nakonec zobecňovat. Učitel se učí v průběhu celého svého života a měl by mít odvahu zkoušet nové. Snaží se sám sebe zdokonalovat prostřednictvím dalšího teoretického vzdělání. (Vašutová, 2002) Je pochopitelné, že své profesní kvality učitel postupem času teprve získává, a to propojením teoretických vědomostí, praktických zkušeností a osobnostních předpokladů. Jedná se o dlouhodobý proces, který si žádá kvalitní supervizi. (Vašutová, 2008)

Jak již bylo uvedeno výše, student učitelství musí dříve, než je schopný začít uvažovat reflektivně, dojít k procesu, který Korthagen nazývá „převzetí zodpovědnosti za vlastní učení“ (Korthagen, 2011).

Rozumíme tím dle serveru o supervizi laskavou a obohacující pomoc ze strany průvodce – supervizora, který pomáhá jedinci, týmu či skupině reflektovat vlastní práci, rozvíjet nové perspektivy profesních dovedností, posilovat vztahy a nacházet řešení v problémových situacích. Cílem supervize je rozvoj osobnosti, uspokojení z práce, vyšší úroveň efektivity a kvality práce, dobré zvládání pracovní zátěže, a tím předcházející prevence proti profesnímu vyhoření. (Supervize, 2016)

V realistickém programu F. Korthagena prochází student učitelství za pomoci supervizora fázemi procesu reflexe v tzv. modelu ALACT. Hlavním posláním supervizora je napomoci studentu projít jednotlivými fázemi tohoto modelu. Aby toto poslání naplnil, potřebuje vlastnit specifické supervizní dovednosti. Mezi ně patří dovednost rozpoznat, jaký druh pomoci je aktuálně zapotřebí, dokázat projevit akceptaci a empatii a dovednost ve správném okamžiku mlčet. (Korthagen, 2011)

Další podporou pro praktickou přípravu a profesní rozvoj učitele je specialista, který se v anglicky mluvících zemích nazývá mentor. V českém prostředí se užívá nejčastěji výraz uvádějící učitel. V úvodu publikace Mentoring v učitelství je pojem mentoring vymezen jako *„efektivní systém uvádění začínajících učitelů do praxe.“* (Píšová, Duschinská, 2013, s. 560) Z článku od Lazarové se dočteme o mentoringu jako o výrazu označujícím *„odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a k profesionálnímu růstu. Teprve relativně nedávno, v posledních dvaceti letech minulého století, začal být mentoring cíleněji směřován k učitelské profesi, výzkumně a teoreticky poznáván, podporován a rozvíjen.“* (Lazarová, 2010). Ve školním kontextu se objevuje v možných metodách uvádějícího učitele (viz kapitola Formy a metody práce uvádějícího učitele)

Pojem uvádějící učitel lze zaměnit s pojmem cvičný učitel. Mnohdy se ale výraz cvičný učitel také používá jako fakultní učitel. To poté znamená pojmenování osoby, která se podílí menší měrou na praxi studenta. (Nešpor, Lukáš, 2016) Podlahová ve své knize popisuje cvičného učitele takto: *„Cvičný učitel pracuje v trvalém pracovním poměru na škole a v období pedagogické praxe se stává spolupracovníkem vysoké školy, která vyšle studenta na jeho školu. Během této praxe je patronem, starším kolegou a rádcem studenta. To, co studentovi poskytuje, činí z dobroty srdce a z loajality k vysoké škole. Finanční odměna, které se mu za to dostane je nepatrná až zanedbatelná.“* (Podlahová, 2002, s. 42) Z této definice lze shrnout, že cvičný učitel přijme dobrovolně práci navíc. Přínosné pro něho není ani finanční ohodnocení, ale snad snaha sdělit a předat studentovi nejvíce ze svého oboru.

Cvičný učitel by měl vykonávat určité požadující povinnosti, které mu udělila fakulta. Z vlastní zkušenosti si dovolím tvrdit, že ne všude tomu tak je. Není tedy divu, že jsou studenti, mající opravdový zájem o profesi, často nespokojeni se svou praxí. Někteří cviční učitelé jsou natolik zatíženi svými vlastními povinnostmi, že studenty chápou jako nutné zlo.

Ač se vysoká škola snaží vybírat ty nejlepší ostřílené pedagogy, může se stát, že se studenti ocitnou u učitelů, kteří jsou sami nezkušení začátečníci. V tomto případě se stávají spíše spolupracovníky, což studentovi nemusí přinést takový užitek. V horším případě se dostanou „do rukou" tzv. vyhořelých učitelů, kteří neprojeví sebemenší zájem o praktikantovy inovace získané na vysoké škole. Záleží zkrátka na tom, kterého cvičného učitele fakulta studentovi přidělí. Cviční učitelé se stávají vzdělavateli budoucích učitelů, proto je třeba hledět na jejich výběr. (Vašutová, 2008)

Nelze tvrdit, že by cviční učitelé připravili ve větší míře studenty na vstup do zaměstnání. Vašutová poznamenává, že ani nejsou specificky připraveni na práci s praktikanty. Žádný systém to neřeší. Zavedení dosud chybějící legislativní opory by znamenalo jediné – rozvoj spolupráce fakult a školského terénu. Tyto dvě složky by měly být především partnerskými institucemi. V současnosti jsou ale školy spíše vnímány jako místo pro vykonávání praxe. (Vašutová, 2008) Vyučující většinou nedodrží kladené pokyny od fakulty. Z vlastní zkušenosti mohu tvrdit, že někteří učitelé si práci ulehčují a studentovi nepředají vše, co by měli. Většina studentů se zpočátku například ani neumí orientovat ve třídní knize. Z průzkumu provedeného v letech 1990–1992 vyplývá, že téměř polovina ze 141 dotazovaných začínajících učitelů (65 respondentů) měla potíže s vedením pedagogické dokumentace. (Šimoník, 1994) V našem výzkumu se tento fakt objevuje ve velké míře (viz otázka č. 13 a rozhovory).

Podle Podlahové by měl být student tím prvním *„kdo do lesa volá – a jeho volání by mělo být sice hlasité a naléhavé, ale především zdvořilé a vstřícné."* (Podlahová, 2002, s. 43) Podle mého názoru k takovémuto volání často nedochází, nehledě na to, že student většinou ani neví, na co se ptát, či o co žádat. Tento fakt mi ale spíše nepotvrdily výsledky kvantitativního šetření u otázky č. 2 v praktické části této diplomové práce.

3 Uvádějící učitel

Každý nastupující učitel se musí na svém působišti nejdříve zorientovat. Seznámit se s vedením školy, kolegy a žáky, se svými povinnostmi a vybavením školy. Je zapotřebí mu dodat podpory, rady i poučení. Denně si klade několik otázek, na které potřebuje znát odpovědi a neobejde se tak zpravidla bez kolegiální pomoci. Školská terminologie tento proces nazývá tzv. uvádění učitelů do praxe. Jedná se o systém, které byl do praxe zaveden v druhé polovině sedmdesátých let, se tradiční a na některých školách přetrvá v určité podobě dodnes.

Jedním z nástrojů, který může učitel začátečník použít je pomoc od uvádějícího učitele. Podlahová vnímá uvádějícího učitele jako člověka, který zvládne poskytnout začínajícímu učiteli oporu jak v odborné, tak i v psychické rovině, aby ztratil počáteční nejistotu. (Podlahová, 2004)

Termín „uvádění“ je od roku 1977 běžně užívaným výrazem ve školství. Vyhlášku, která proces uvádění rámcově vymezovala, vydalo tehdejší Ministerstvo školství České republiky (viz příloha 1). Obsah uvádění tvořily tři složky:

- ideově politická (konec 70. let)
- odborně předmětová
- pedagogicko-psychologická

Orientovány měly být na praktické aplikace principů a metod výchovně vzdělávací práce, na dotváření soustavy základních pedagogických dovedností, na práci třídního učitele, na problémy výchovy žáků mimo vyučování, na práci se žákovským kolektivem, na bližší poznání podmínek a tradic školy a oblasti, v níž učitel působí. Zároveň byl nastupující seznámen s právními normami, v prvé řadě se školskými předpisy a s vedením pedagogické dokumentace. (Sbírka zákonů České republiky, 1977) Předcházející nahodilá pomoc od uvádějících učitelů získala tak charakter systému, což byl pro školství jistý krok vpřed. Ale zároveň poslání popsaného systému bylo výrazně ideologické. Zásady uvádění byly uplatňovány na každého začínajícího učitele stejně, nehledě na jeho předpoklady a schopnosti. Nerozlišovalo se tak mezi nadanými a podprůměrnými absolventy. Zaručená kvalita nebyla garantována ani na protistraně. Uvádějící učitelé byli na mnoha školách vybíráni na základě tzv. „politické vyspělosti“ a byli pod kontrolou již jmenovaných složek.

Na druhou stranu se mnozí zkušení učitelé dokázali povznést nad politické a formální náležitosti uvádění a pomáhali začínajícím učitelům podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. (Šimoník, 1994) Základní orientační pomůckou se stala praktická příručka od K. Tmeje „Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe“ z roku 1980, kterou sama používám orientačně, a to pro získání historických podkladů.

Řada změn, nejen v oblasti školství, nastala až po roce 1989. Změny zasáhly i do systému uvádění začínajících učitelů. Psaná forma funkce uvádějícího učitele se z legislativy vytratila, ale přetrvala v podobě nepsané. Stala se totiž tradicí a přirozenou součástí spolupráce mezi učiteli. V současnosti se můžeme setkat se školami, kde není tato funkce vykonávána nejen oficiálně, ale ani neoficiálně. Záleží na kultuře jednotlivé školy. Proto by se měl nastupující učitel informovat o tom, zda bude mít uvádějícího učitele, nebo zda si bude muset vystačit sám, popřípadě může požádat o jeho přidělení. Tuto skutečnost shrnuje Podlahová větou, že dobré školy uvádějícím učitelem disponují (nemusí mít jen jednoho). Šimoník (1994) ve své studii uvádí, že každý učitel začátečník by měl mít možnost vybrat si k sobě uvádějícího učitele na základě vzájemných sympatií. Tomuto výroku oponuje K. Tmej, který tvrdí, že důležitější je shodná aprobace předmětů, na základě které vzniká vazba mezi oběma učiteli. (Tmej, 1980) I přes to, že na 1. stupni základních škol jsou všichni kolegové všeobecně vzdělaní, se už i zde objevují „aprobace“ neboli způsobilost vyučovat určitý předmět. Učitelé bývají zaměřeni na výuku jazyků, výchov či přírodních věd (prvouka, přírodověda, vlastivěda).

Na obou protichůdných názorech můžeme nalézt pozitiva i negativa. Osobnější se na první pohled zdá být výrok první. Vždyť být pod dohledem „milé osoby“ je lepší než, když nad námi někdo drží pomyslný bič. Zamysleme se však. Pouhé počáteční sympatie nám přece nemusí pomoct k našemu úspěšnému startu. Zvolíme-li osobní klid a později zjistíme absenci dovedností, kterých se nám bohužel nedostává, je v našem snažení doptávat se ostatních pedagogů. K tomu nás může dokonce potkat přísloví „není všechno tak, jak to na první pohled vypadá“ a z dřívější sympatie se může stát antipatie. Druhé tvrzení, a to přidělení uvádějícího učitele se stejnou aprobací, je po odborné stránce velkou výhodou pro vyučování, pro trénink a zlepšení našich výkonů. Je-li nám ale odborník nesympatický, může se to odrážet na naší psychice a následně na výkonu. Tyto rozpaky se rozplynou, budeme-li chápat roli uvádějícího učitele jako člověka, který nám podává ruku ke spolupráci a nemá potřebu kontrolovat naše výkony a omezovat naše tvůrčí nápady. Což ovšem neznamená, že by nás nijak nehodnotil. Naopak.

Snaží se nám poskytnout zpětnou vazbu, která je potřebná k reflexi a rozvoji. Souhlasím tedy s Tmejem, že raději uvítám konkrétně odbornou pomoc, ač se školitel zdá být na první pohled jakýkoli. Na konec je důležité vypěstovat si kladný vztah ke všem kolegům ve škole.

Podle Šimoníka by uvádějící učitel měl být pro vykonávání této funkce způsobilý po osobnostní i profesně kvalifikační stránce. Důležitým aspektem je, zda vykonává funkci „dobrovolně“ nebo „nedobrovolně“. Další významnou roli hraje nejenom jeho celkový postoj k samotnému „uvádění“, ale i ke svému svěřenci. Vzájemná snášenlivost vede k vybudování přátelského vztahu, který je nutný pro kooperaci. (Šimoník, 1994) Není tedy jednoduché vybrat „ideálního“ uvádějícího učitele.

Základní zásady, které by měl ale uvádějící učitel při uvádění učitele začátečníka dodržovat, shrnuje O. Šimoník následovně:

1. Jednat taktně, citlivě, jako s rovnocenným partnerem a přiměřeně k jeho individuálním schopnostem.
2. Nabídnout, ale nenutit a nevnucovat mu svou pomoc.
3. Nehodnotit jeho vzdělání a schopnosti a pomoct mu tak, aby to nevypadalo jako poučování či mentorování, ale jako kolegiální debata.
4. Nezrazovat ho od postupů a metod, které se nám nepovedly.
5. Svými názory a informacemi předem neovlivňovat přístupy a postoje mladého učitele k lidem, postupům i věcem.

Z vlastní zkušenosti bych navíc dodala, že by uvádějící učitelé měli být shovívaví a chápaví a neměli by se nezdařilým pokusům za zády začínajícího učitele posmívat. Práce učitele požaduje v mnoha ohledech týmový přístup, tudíž je přirozené podporovat se a pomáhat si navzájem.

Následující kapitola pohlíží na roli uvádějícího učitele více uceleně. Představuje základní požadavky procesu „uvádění“, popisuje hlavní náplň práce uvádějícího učitele, uvádí formy a metody, pomocí nichž lze dosáhnout specifikovaných cílů.

3.1 Náplň práce uvádějícího učitele

Při uvádění není pravidlem, že má-li škola uvádějícího učitele, bývá k začátečníkovi přidělen pouze jeden (neplatí to ani opačně). Jednotlivé činnosti mohou být rozděleny mezi několik zkušených pedagogů. Jejich přesný obsah, co by měl uvádějící učitel začátečníkovi předat, stanoví ředitel. Je zřejmé, že nelze zmapovat všechny činnosti, aktivity a situace, ve kterých se nastupující učitel s příchodem na nové pracoviště ocitá. (Podlahová, 2004)

Alespoň pro představu můžeme nahlédnout do publikace První kroky učitele od L. Podlahové, která rozdělila náplň práce do následujících oblastí a ke každé přiřadila konkrétní body:

Seznámení s provozem školy

Informace o materiálním zajištění výuky (odborné učebny, kabinety, laboratoře, atd.), zvláštnosti vyplývající ze stupně a typu školy, školní řád, administrativa a ostatní dokumenty, povinnosti na dozoru v šatnách, v jídelně a na chodbě, organizování činností mimo školu (divadla, exkurze, výlety atd.)

Pomoc při přípravě a realizaci výuky

Pomoc při sestavování tematických plánů, s přípravou na vyučovací hodinu a s její realizací, seznámení s učebním plánem, osnovami, učebnicemi a pomůckami, pomoc při metodických a kázeňských problémech, rozbor výsledků v jednotlivých předmětech a v paralelních třídách, projektové vyučování, mezipředmětové vztahy, vedení k sebereflexi, podpora kladného sebehodnocení začínajícího učitele atd.

Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči

Představení forem kontaktu školy a rodiny na dané škole, práce s rodiči talentovaných, handicapovaných a problémových žáků.

Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy

Seznámení s povinnostmi a činnostmi třídního učitele na dané škole, informace o širší problematice výchovné práce celé školy, způsoby reagování na konkrétní výchovné problémy ve třídě, možnosti spolupráce s ostatními kolegy, pomoc při integraci žáků, diagnostice sociálního a rodinného prostředí žáků, metodická pomoc při přípravě a vedení třídních schůzek, při navazování kontaktů a spolupráci s rodiči.

Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy

Orientace ve veřejném, společenském a politickém životě obce, image školy, zvláštnosti lokálního prostředí školy a jeho vliv na kvalitu výsledků školy, finanční, ekonomické a provozní podmínky školy, možnosti spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče, diagnostickým ústavem, policií, lékaři a zájmovými organizacemi, seznámení s možnostmi dalšího vzdělávání učitelů, kariérního růstu, metodické schůzky v rámci školy i mimo ni, pedagogické časopisy na škole, vzdělávací aktivity školy.

I když se zdá být výčet činností velice obsáhlý, není zdaleka kompletní. Nelze vypsat všechny otázky, které se učiteli promítají v hlavě, všechny situace a problémy, ve kterých se dennodenně ocitá, je toho příliš mnoho. Mnohdy jsou činnosti uvádějícího učitele vykonávané nad rámec běžných povinností učitele a na některých školách nebývají ani finančně ohodnocené. Proto je dobré vážit si přiděleného uvádějícího učitele, jehož snahou je poskytnout pomoc a připravit začátečníka na zvládání situací a problémů.

3.2 Formy a metody práce uvádějícího učitele

Mezi nejčastější formy spolupráce uvádějícího a začínajícího učitele patří vzájemné hospitace s následnými rozbory, pravidelné konzultace, příležitostné diskuse a společné akce (účast, organizace). (Podlahová, 2004) Uvádění absolventů do praxe je v podstatě forma jejich dalšího vzdělávání. Ve všech formách spolupráce se uplatňují různé účinné metody, díky nimž může docházet k učení se i během pracovního procesu. Školská zařízení využívají mimo jiné i metody manažerské, byť je mnohdy neoznačují anglicky převzatou terminologií.

Metody, ať už plně či částečně využitelné, popisuje M. Prášilová (2006) a uvádí tyto následující:

Asistování

Realizování jednotlivých úkolů pod vedením zkušenějšího učitele přímo v hodině. Obvyklé při pedagogických praxích než při plném úvazku učitele začátečníka.

Instruktáž při výkonu práce

Předvádí se u jednodušších pracovních postupů – při zpracování administrativních materiálů, při zacházení s pomůckami a didaktickou technikou, při aplikaci vyučovacích metod a při práci s počítačovým programem.

Koučování

Dlouhodobější vysvětlování, instruování, sdělování návodů a rad za účelem směřování pracovníka správným směrem. „Koučem“ může být uvádějící učitel nebo pedagogové specializovaní na určitou oblast, stejně tak nadřízený či odborný metodik.

Mentorská pomoc

Podobná metoda jako koučování, ale liší se tím, že vyskytne-li se problém, mentor učitele pouze vede, aby dosáhl co nejlepšího závěru. Mentor je jakýmsi vzorem svého svěřence, a to nejen v průběhu jeho profesního startu.

Pověření úkolem

Přidělení úkolu školenému pracovníkovi ze strany školitele, který ho bude pozorovat a poté hodnotit. Pro uskutečnění úkolu, například zpracování návrhu či realizace malého projektu, má školený veškeré podmínky a kompetence (úkol tedy není nemožný). Samostatným plněním úkolů pak získá další kompetence.

Stínování

Záměrné sledování například běžné vyučovací hodiny s okamžitým dotazováním se na příčiny použitých jednání a postupů. Skvělá metoda napomáhající k sebereflexi. Její užití bývá ve školním prostředí omezeno, vzhledem k organizaci, ale není vyloučeno.

Konzultování

Tradiční školní metoda spočívá ve snaze poradit se a vzájemně se ovlivnit. Jak Prášilová doplňuje, konzultování vychází z bezprostřední potřeby pedagogických pracovníků „stále hovořit o své práci“.

Působení v roli lektora

Předávání vlastních znalostí, získaných například na kurzech, při samostudiu či vzdělávacích akcích, svým spolupracovníkům.

Rotace práce

Pověřování pracovníka zastat pracovní pozici jiného pracovníka v různých oblastech školního prostředí, tzn. zastupovat nepřítomného kolegu (suplování), zastupovat ve funkcích, v družině atd. Lze tak nahlédnout do jiného prostředí a stylu práce. Rotace práce není žádoucí u začínajících učitelů. Nejdříve se musí orientovat ve „vlastním" prostředí.

Zde výčet metod M. Prášilové končí. Doplnila bych ještě jednu metodu a zároveň i formu, a tou je hospitace.

Hospitace

Nejhodnotnější metoda definována v Pedagogickém slovníku jako: *„návštěva vyučovací hodiny, přednáška apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující atd."* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 75) Během uvádění nastupujících učitelů se uplatňuje forma vzájemné hospitace. Uvádějící učitel umožní začínajícímu učiteli náslechy v některých jeho vyučovacích hodinách za účelem pozorování a následného společného rozboru. Poté si role vymění.

Pro začátečníka se zdá být navíc ještě efektivnější pozorování hodin ostatních zkušených pedagogů, například se stejnou aprobací. Hospitace by měly učiteli začátečníkovi napomáhat překonat počáteční obavy a problémy, vést ho k sebehodnocení a motivovat ho ke zlepšení pedagogické činnosti. Dle Pařízka by se měl hospitující při hospitacích zaměřit především na výsledky vyučování, protože ty jsou důležité pro učitelovo dlouhodobé působení. Často se stává, že se při hospitacích hodnotí pořádek ve třídě, úprava zápisu na tabuli, počet využitých názorných pomůcek apod. (Pařízek, 1988)

Hospitující by si měl předem ujasnit cíl a formu záznamu svého pozorování. Prášilová také uvádí určité nároky kladené na hospitující osobu, kterými jsou například: zachování objektivity, kompetentnost po odborné stránce a přesnost. (Prášilová, 2006) Důležité je také místo, které ve třídě zaujme. Neměl by nijak překážet v plynulé výuce a ani do vyučování zasahovat. Po hodině naváže rozhovor s vyučujícím, utvrdí se, zda všechny jeho úmysly vypozoroval správně, popřípadě se doptá na nejasnosti. Následuje rozbor hodiny, reflexe a závěr.

Výše uvedené metody vyžadují určitou míru plánování, nelze je používat nahodile. Mohou být velmi efektivními nástroji při uvádění mladých učitelů. Zaměřila jsem se na ně také ve studii 2. Stále však platí, že je na začínajícím učiteli, aby prokázal svoji iniciativu a aktivní zájem, a to nejen směrem k uvádějícímu učiteli. Ve škole se pohybují i ostatní pedagogové, kteří by měli začátečníkovi poskytnout oporu a pomoc potřebnou pro adaptaci v novém zaměstnání. Vždyť práce učitelského sboru by měla být týmová. Na konec pak, co když škola nováčkovi nepřidělí žádného uvádějícího učitele? Bude záležet na jeho přístupu, komunikativnosti a zvídavosti. Někteří ředitelé mají vytvořený tzv. adaptační program, který nastupujícímu učiteli předají. V každém případě, žádný začátek není jednoduchý, ale projde si jím každý. I učitel expert byl kdysi neostříleným a nezkušeným začátečníkem.

4 Výzkum

Praktická část diplomové práce se zabývá výzkumem, který je postaven na kvantitativním šetření (studie 1) a je doplněn o měření kvalitativní (studie 2). Kombinace metod (dotazník, rozhovor) byla zvolena na základě možnosti doptávání se na podrobnější informace. V každé studii je uveden cíl výzkumu, nástroj pro sběr dat, popis výzkumného vzorku a analýza získaných dat. Závěr jednotlivých studií je věnován diskusi autorky práce k danému šetření.

4.1 Studie 1

Ve studii 1 je představeno celorepublikové dotazníkové šetření, v návaznosti analýza dat a diskuse.

Cíl kvantitativního šetření

Pojmenovat, jak začínající učitelé vnímali svůj vstup do učitelské profese z hlediska pomoci od uvádějících učitelů.

Nástroj kvantitativního šetření

Hlavní metodou pro získání potřebných dat byl elektronický dotazník vyplňovaný respondenty, kdy se výzkumník s dotazovaným nesetkal osobně. Vyplňování pomocí internetu se stává již stále více používanou metodou. (Punch, 2008, s. 57) Náš dotazník byl vytvořen v on-line verzi technologií Google Docs. Jedná se o komplexní internetovou technologii, která slouží k on-line editování textových dokumentů, souborů tabulkového procesoru, prezentací a dotazníkových formulářů. Pro účely této diplomové práce byl nejdůležitější součástí této aplikace nástroj pro tvorbu formulářů, který se ukázal jako vhodný prostředek pro provedení dotazníkového šetření. Google Docs využívá rozhraní webu k zobrazení a vyplnění dotazníku. Odkaz na dotazník je k jednotlivým respondentům distribuován prostřednictvím elektronické pošty. Aplikace zaznamenává odpovědi do databáze, která následně nabízí přehlednou správu dat a jednoduchou možnost vyhodnocení navrácených výsledků.

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak začínající učitelé vnímají roli svého uvádějícího učitele a zda byl pro ně díky jeho práci vstup do učitelské profese jednodušší či nikoli. Jednotliví začínající učitelé odpovídali celkem na 17 otázek, které jsem v následujících přehledech sdružila v číslování z důvodu tematické příbuznosti. Obsah otázek však zůstal nezměněn.

Dotazník byl zkonstruován tak, že obsahuje otevřené i uzavřené otázky. V samotném úvodu dotazníku jsou zahrnuty otázky zjišťující osobní a demografická data respondenta, jako je pohlaví, stupeň školy, na kterém vyučuje, velikost školy dle počtu žáků, délka praxe a název kraje, ve kterém se jeho škola nachází. Dále se v dotazníku vyskytují celkem tři otevřené otázky. Dvě otevřené otázky jsou zařazeny s cílem získat popis skutečné reality, třetí otázka poskytuje respondentovi možnost pro sebevyjádření. Jejich počet je záměrně minimální, aby nenastaly problémy pro jednu ze zúčastněných stran. Při zařazení většího počtu otevřených otázek by mohlo dojít k přetížení respondenta (nutnost přemýšlet, vyšší časová náročnost), což by mohlo vyústit v horší návratnost dotazníkového šetření. Na mé straně by tato skutečnost mohla způsobit problémy v podobě složitější analýzy a interpretace získaných dat. V dotazníku je dále zařazeno čtrnáct uzavřených otázek. Jsou použity dvě otázky trichotomické, u kterých respondent vybírá z možností ANO/NE/Obdržel(a) jsem a ANO/NE/Absolvoval(a) jsem. Dalších dvanáct otázek je škálových, kdy respondenti odpovídali pomocí Likertovy hodnotící sedmibodové škály posloupnosti čísel, jejíž intenzita a směr jsou popsány polárními body 1 – vůbec nevystihuje, 7 – úplně vystihuje. Likertova škála umožňuje přesněji diferencovat sílu postoje respondenta k danému výroku. Pomocí lichého počtu bodů pak umožňuje zařazení se doprostřed. Běžně používanými jsou čtyř, pěti, šesti a sedmibodové škály. Čím větší množství možností, tím přesnější měření. Vzhledem k chybějícímu pojmenování ostatních bodů (2–6) by byl text v komentářích ke grafům složitý a nepřehledný. Pro zřetelnější vyhodnocování byla Likertova škála rozčleněna do tří intervalů, kdy body 1–2 znamenají „nesouhlas“ s položenou otázkou, interval 3–5 označuje odpovědi zastupující průměrná stanoviska a body 6–7 je vyjádřen „souhlas“ s danou otázkou. Dotazník byl obsahově validován za pomoci dvou expertů.

Otázky elektronického dotazníku:

1. Uvádějící učitel mě seznámil s postupy, jak se naučit řídit svůj čas vzhledem k organizaci výuky.
2. Uvádějící učitel mi objasnil základní postupy při řešení problémů se žáky ve třídě.
3. Na začátku své učitelské praxe jsem se neměl/a na koho obrátit s žádostí o radu z důvodu nezájmu kolegů.
4. Na začátku své učitelské praxe (již v zaměstnání) jsem se často musel/a na mnoho věcí doptávat.
5. Uvádějící učitel mi objasnil pravidla komunikace při řešení problémů s vedením školy.
6. Uvádějící učitel mi objasnil pravidla komunikace s rodiči při řešení problémů.
7. Věděl/a jsem, na co se uvádějícího učitele zeptat.
8. Uvádějící učitel splnil moje očekávání.
9. Na začátku své učitelské praxe (již v zaměstnání) jsem si často musel/a poradit sama.
10. Na začátku své učitelské praxe jsem se neměl/a na koho obrátit s žádostí o radu z důvodu časové vytíženosti kolegů.
11. Uvádějící učitel se zajímal o moji pedagogickou vizi.
12. Měl/a jsem velká očekávání vůči uvádějícímu učiteli.
13. Co bych býval/a ocenil/a od uvádějícího učitele (co neproběhlo), když jsem začínala vyučovat?
14. Na začátku své učitelské praxe (v povolání) bych býval/a ocenil/a brožurku s návody pro rychlejší orientaci ve školním prostředí.
15. Na začátku své učitelské praxe (v povolání) bych býval/a uvítal/a školení v oblasti sebeřízení.
16. Jaké druhy školení byste na začátku své praxe v učitelství uvítal/a (jak to vidíte dnes z pohledu již praktikujícího učitele?
17. Prosím jmenujte, která školení jste absolvoval/a v rámci své práce pro vaši školu.

Vzorek pro kvantitativní šetření

V dubnu roku 2015 bylo zahájeno celorepublikové dotazníkové šetření, které si kladlo za cíl pomoci podpořit některé vzdělávací oblasti v pregraduální přípravě učitelů. K dosažení tohoto cíle bylo zapotřebí sehnat co největší počet začínajících učitelů z praxe. Náš výzkumný tým, pracující na projektu v rámci studentské grantové soutěže SGS 21101/115 „Osobnostní a profesní růst začínajících učitelů ZŠ v kontextu modelu Stephena Coveyho“, oslovil elektronickou poštou či telefonicky ředitele všech 4106 základních škol v České republice a požádal je o zprostředkování internetového linku na dotazník začínajícím učitelům do pěti let praxe. Nevěděli jsme, kolik začínajících učitelů je celkem na území České republiky. Ke dni 18. května 2015 se nám navrátilo 160 dotazníků. Po druhém oslovení ředitelů základních škol, o měsíc později, vystoupal náš vzorek na konečných 256 respondentů. Dotazník vyplnilo 221 žen, tj. 86,33 %, z toho 124 vyučujících na 1. stupni ZŠ, tj. 56,11 %, a 35 mužů, tj. 13,67 %, z toho 5 mužů vyučuje na 1. stupni ZŠ, tj. 14,29 %.

		počet osob
celkový počet oslovených ředitelů ZŠ		4106
celkový počet účastníků výzkumu		**256**
podle pohlaví:	muž	35
	žena	221
podle stupně školy:	1. stupeň ZŠ	**129**
	2. stupeň ZŠ	127
podle délky praxe:	1 rok	101
	2 roky	51
	3 roky	36
	4 roky	35
	5 let	33

Tabulka 3: Přehled respondentů

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Součástí internetového dotazníku, který zkoumal self-efficacy v oblasti profesních návyků, byl menší dotazník vztahující se k této diplomové práci. Zjišťoval, jak začínající učitelé nahlíží na roli uvádějícího učitele, jak byli spokojeni se svým konkrétním uváděním do praxe a jakou zpětnou vazbu od svého uvádějícího učitele postrádali.

Z počtu 256 respondentů vyplnilo dotazník 129 začínajících učitelů z 1. stupně ZŠ (dále bude vzorek označen N_1=129), což je 50,39 %, a 127 začínajících učitelů z 2. stupně ZŠ (dále jen N_2=127), tj. 49,61 %. Otázky se týkaly především uvádějících učitelů, se kterými se většina nastupujících setkala.

Předpokladem dotazníkového šetření byla skutečnost, že funkce uvádějícího učitele je na každé ZŠ stanovena, ať už formálně či neformálně. Po provedení dotazníkového šetření bylo zjištěno, že záleží na rozhodnutí ředitele školy, zda začínajícímu učiteli bude uvádějící učitel přidělen či nikoli. Z výsledků šetření vyšlo jasně najevo, že ne každému začínajícímu učiteli byl učitel uvádějící přidělen. Podle odpovědí 25 jedinců, tj. 9,77 % (8 z 1. stupně ZŠ, 17 z 2. stupně ZŠ), žádného uvádějícího učitele nemělo. Tato skutečnost rozdělila výzkumný vzorek N_1=129 na dvě skupiny.

Stěžejním vzorkem pro účely diplomové práce je skupina 121 začínajících učitelů 1. stupně ZŠ s uvádějícím učitelem (dále bude vzorek označován N_3=121), tj. 47,27 %, z toho 116 žen, tj. 95,87 %, a 5 mužů, tj. 4,13 %. U některých otázek, zvláště otevřených, které se přímo nevztahují k uvádějícímu učiteli, bude vzorek N_1=129 začínajících učitelů 1. stupně ZŠ, tj. 50,39 %, ponechán. Pro diplomovou práci byly vyfiltrovány především odpovědi začínajících učitelů 1. stupně ZŠ, avšak data od začínajících učitelů 2. stupně ZŠ, kteří měli uvádějícího učitele (vzorek N_4=110.), budou použita pro vzájemnou komparaci výsledků.

Vzorek:	
N_1	129 začínajících učitelů 1. stupně ZŠ
N_2	127 začínajících učitelů 2. stupně ZŠ
N_3	**121 začínajících učitelů 1. stupně ZŠ (s uvádějícím učitelem)**
N_4	110 začínajících učitelů 2. stupně ZŠ (s uvádějícím učitelem)

Tabulka 4: Označení vzorků N

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Analýza získaných dat z kvantitativního šetření

Ke kvantitativnímu šetření byl použit dotazník vyplňovaný respondentem, který byl doručen ředitelům základních škol v celé České republice spolu s vhodným průvodním dopisem, viz příloha 2. Obraceli jsme se zprostředkovaně přes ředitele základních škol na všechny začínající pedagogy s praxí do 5 let. Období pěti let od vstupu do zaměstnání bylo pro výběr respondentů záměrné, vycházeli jsme z definice začínajícího učitele od Průchy a kolektivu (2003): *„Časové rozmezí „začátečnictví" nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let."* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306)

Dotazník obsahoval 17 otázek, které byly definovány na základě předešlých zkušeností a znalostí získaných vlastním podílením se na dvouletém projektu SGS grantové studentské soutěže. Šetření trvalo přibližně čtvrt roku. Pro účely diplomové práce bude sloužit především vzorek N_3=121, tzn. začínající učitelé 1. stupně ZŠ mající uvádějícího učitele. Ke komparaci bude použit vzorek N_4=110, tzn. začínající učitelé 2. stupně ZŠ mající uvádějícího učitele. Díky těmto velkým vzorkům je možné vysledovat zajímavé závěry.

Výsledky šetření jsou vyhodnocovány pomocí skupinového sloupcového grafu, kdy tmavší sloupec zobrazuje číselné hodnoty odpovědí začínajících učitelů 1. stupně ZŠ a světlejší sloupec, sloužící pro ilustraci a porovnání výsledků, znázorňuje počet odpovědí začínajících učitelů 2. stupně. Skupinový sloupcový graf umožňuje porovnat hodnoty mezi kategoriemi pomocí svislých obdélníků. V komentářích jsou výsledky vyhodnoceny procentuálně a průměrově.

Výsečovými diagramy jsou znázorněny odpovědi na uzavřené otázky. Tyto diagramy znázorňují, jak velkou část z celku představuje každá z hodnot, a jsou vyjádřeny číselným i procentuálním vyhodnocením.

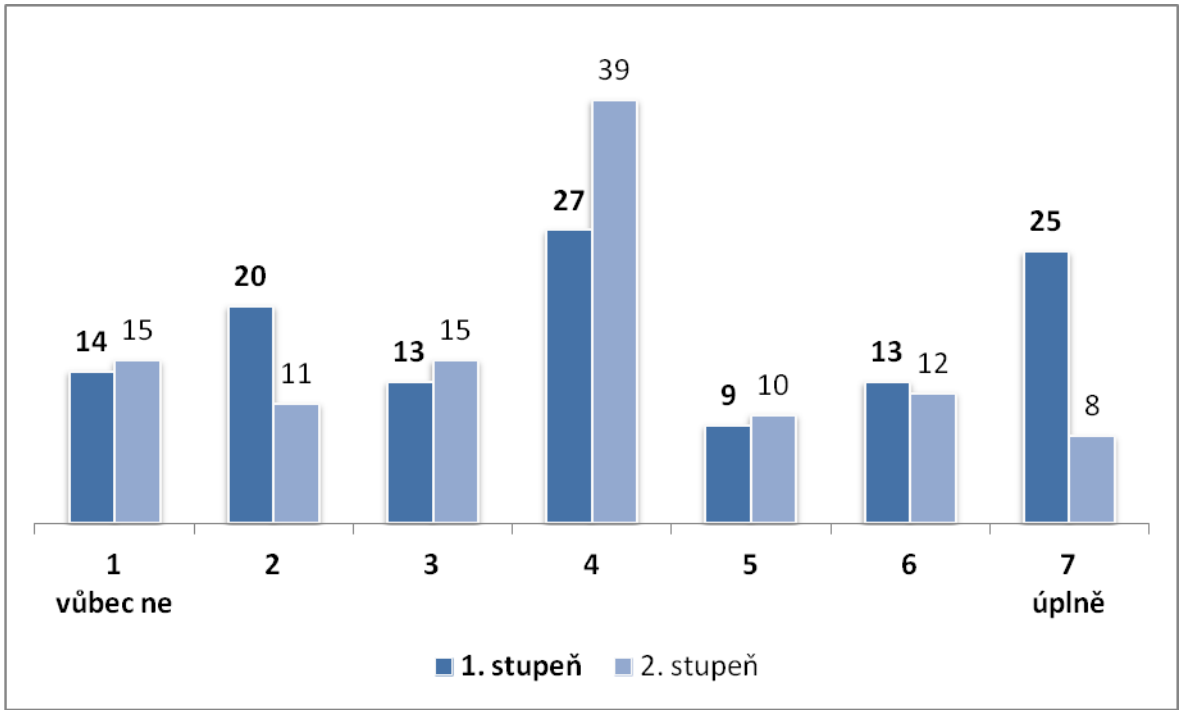
V podrobné analýze se objevuje skládaný sloupcový graf, který umožňuje pomocí svislých obdélníků porovnat, do jaké míry přispívají jednotlivé hodnoty k celkovému součtu pro všechny kategorie.

Několik otázek v dotazníku souvisí s uvádějícím učitelem nepřímo, ale slouží k dotváření komplexní představy o učitelské profesi a faktorech s ní spojených. Níže uvádím jednotlivé odpovědi na otázky seskupené na základě tematické příbuznosti do dvou oddílů: Uvádějící učitelé z pohledu začínajících učitelů, Ostatní vlivy při vstupu do praxe.

Uvádějící učitelé z pohledu začínajících učitelů

Otázky týkající se vnímání role uvádějícího učitele, byly v dotazníku seřazeny nahodile. Pro lepší vyhodnocení a porovnání jsou seřazeny a interpretovány následovně:

1. Měl/a jsem velká očekávání vůči uvádějícímu učiteli.



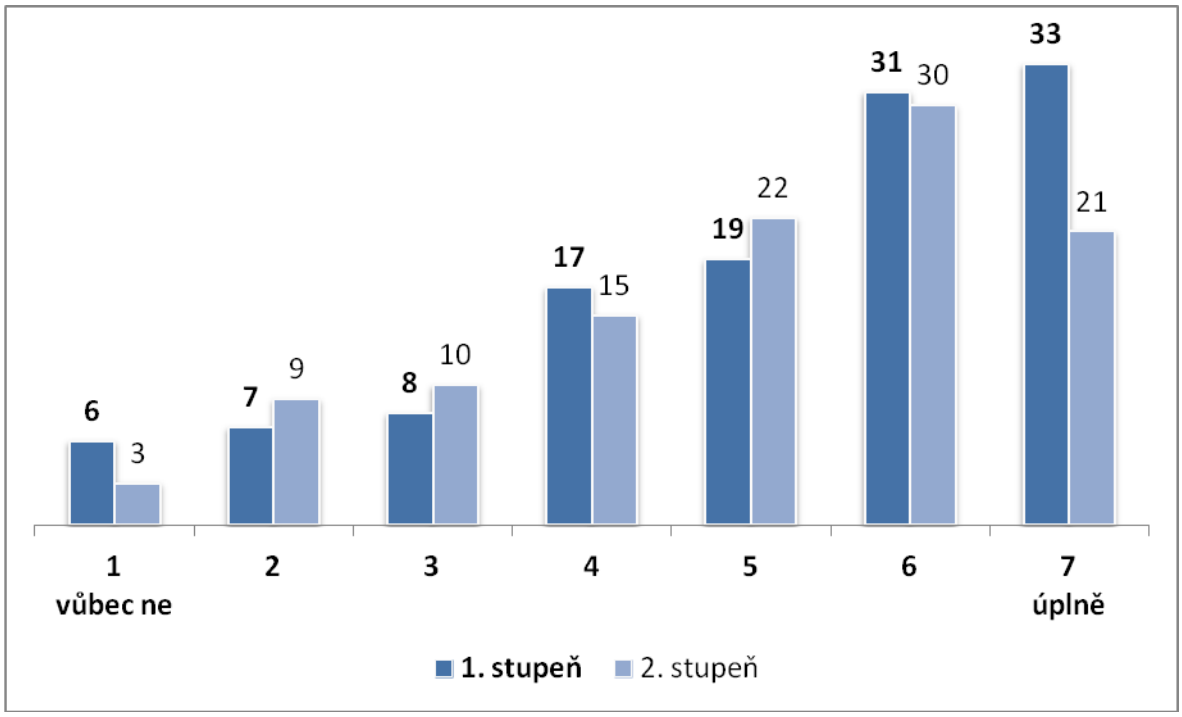
Graf 1: Přehled odpovědí na otázku č. 1

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Při vstupu do praxe mělo 38 respondentů, tj. 31,40 %, velká očekávání vůči uvádějícímu učiteli. Poměrně stejné množství, 34 začínajících učitelů, tj. 28,10 %, nemělo žádná očekávání. Střední míru očekávání vyjádřilo 49 dotazovaných, tj. 40,50 %.

Očekávání respondentů obou stupňů základních škol jsou na základě výpočtů vážených průměrů označována průměrně střední hodnotou 4.

2. Věděl/a jsem, na co se uvádějícího učitele zeptat.

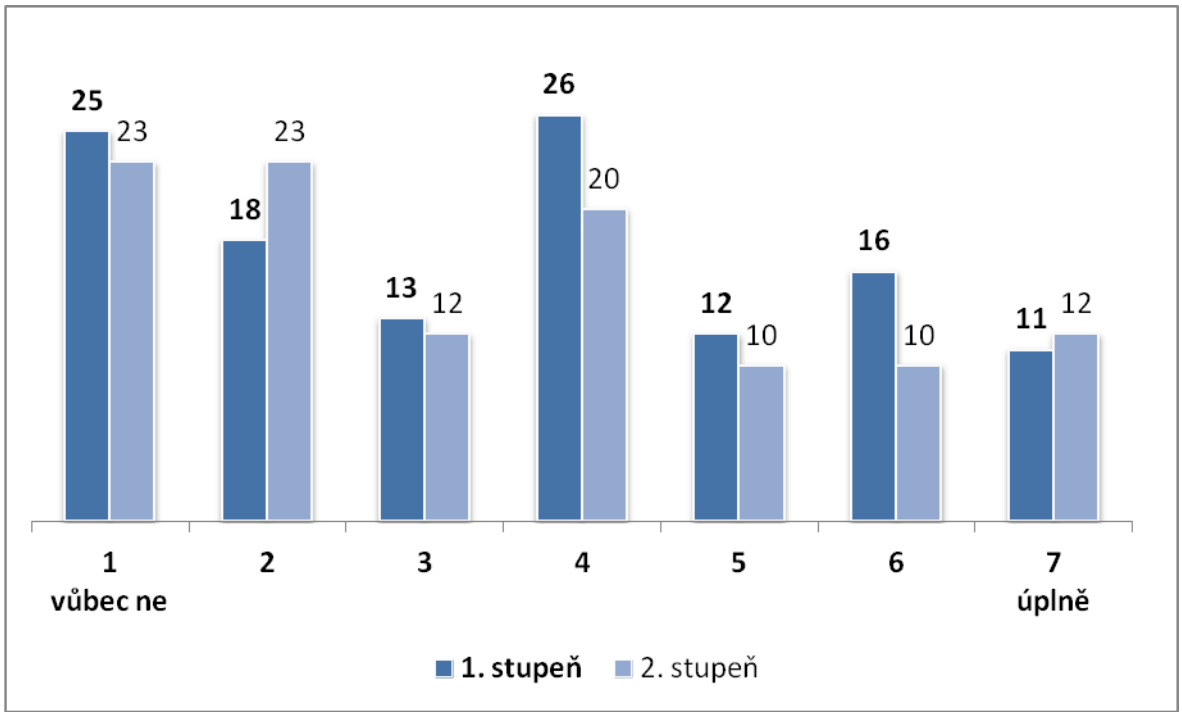


Graf 2: Přehled odpovědí na otázku č. 2

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Jednoznačné naklonění k jedné straně škály zapříčinily odpovědi 64 začínajících učitelů, tj. 52, 89 %, kteří věděli přesně, jaké otázky potřebují od uvádějícího učitele zodpovědět, a 44 začínajících učitelů, tj. 36,36 %, kteří spíše nabývali dojmu, že ví, na co se ho mají zeptat. 13 respondentů, tj. 10,75 %, pak nevědělo vůbec, jaké dotazy mají uvádějícímu učiteli klást.

3. Uvádějící učitel se zajímal o moji pedagogickou vizi.



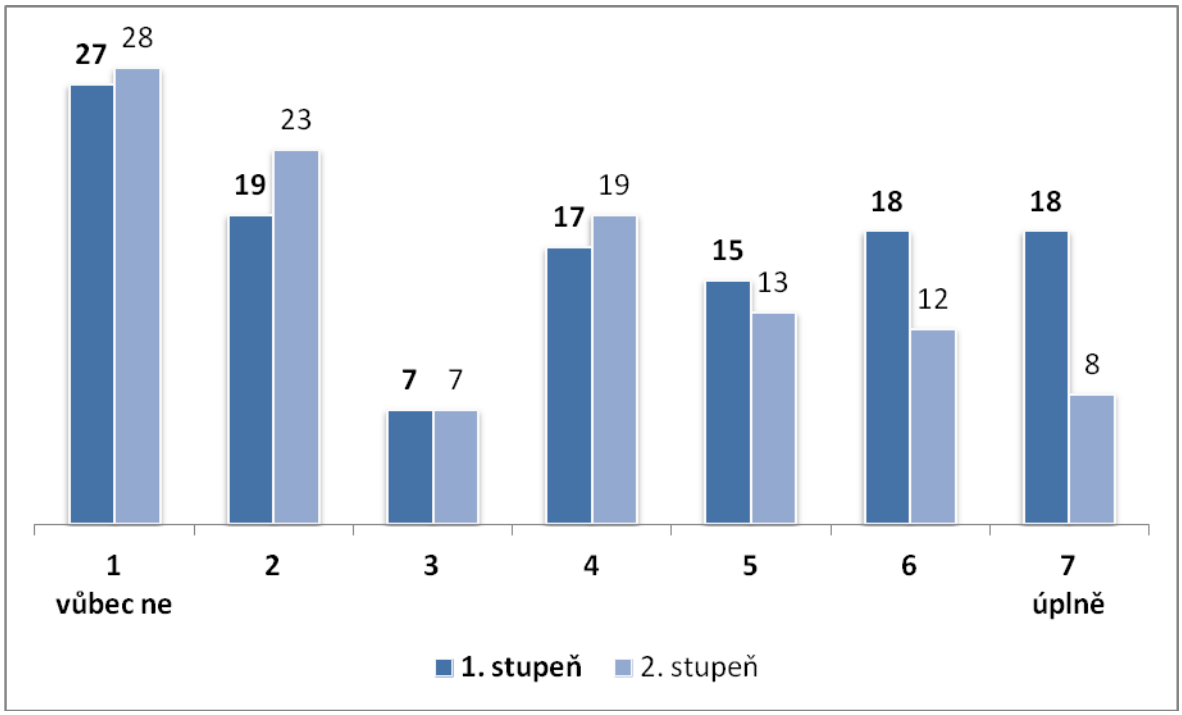
Graf 3: Přehled odpovědí na otázku č. 3

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Z uvedených výsledků jednotlivých škálových intervalů je zřejmé, že 43 začínajících učitelů, tj. 35,54 %, mělo uvádějícího učitele, který se absolutně nezajímal o jejich pedagogickou vizi. Naopak 22,31 % uvádějících učitelů o představy svého svěřence zájem projevilo. Zbývajících 51 respondentů, tj. 42,15 %, odpovědělo pomocí bodů ve středu škály.

Uvádějící učitelé „prvostupňových" respondentů se zajímají o vizi méně než průměrně, podobně jako uvádějící učitelé na 2. stupni.

4. Uvádějící učitel mě seznámil s postupy, jak se naučit řídit svůj čas vzhledem k organizaci výuky.



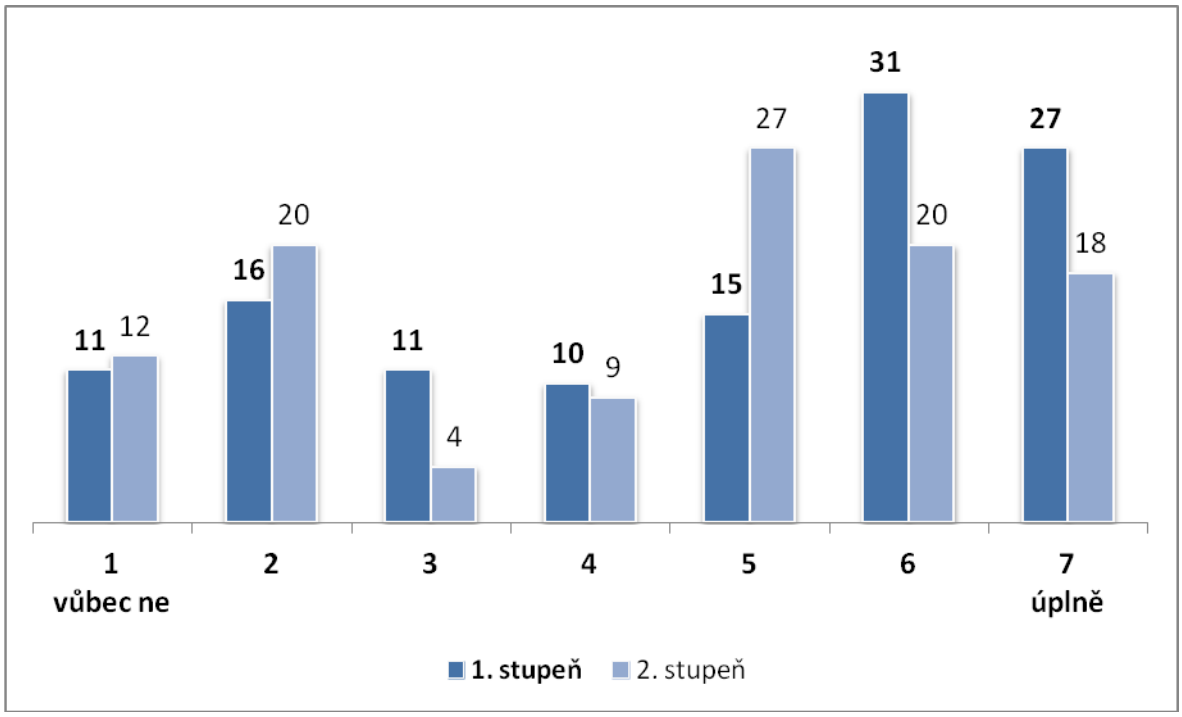
Graf 4: Přehled odpovědí na otázku č. 4

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Téma řízení času probíralo se svým uvádějícím učitelem 46 respondentů, tj. 38,01 %. O něco méně pak 39 dotazovaných, tj. 32,23 % a počet 36 začínajících učitelů, tj. 29,76 %, o základních postupech pro plánování času vzhledem k organizaci výuky nebylo ze strany svého uvádějícího učitele seznámeno vůbec.

Na základě výpočtů lze shrnout, že uvádějící učitelé radí ohledně řízení času méně než částečně (3,8). Srovnání průměrů vykazuje nejvýraznější výkyv v celém dotazníku mezi začínajícími učiteli 1. stupně ZŠ a začínajícími učiteli 2. stupně ZŠ, odchylka činí pouhých 0,5. Z toho vyplývá, že mezi odpověďmi respondentů obou stupňů není výrazný rozdíl, naopak v některých otázkách jsou jejich vážené průměry dokonce shodné, viz dále.

5. Uvádějící učitel mi objasnil základní postupy při řešení problémů se žáky ve třídě.



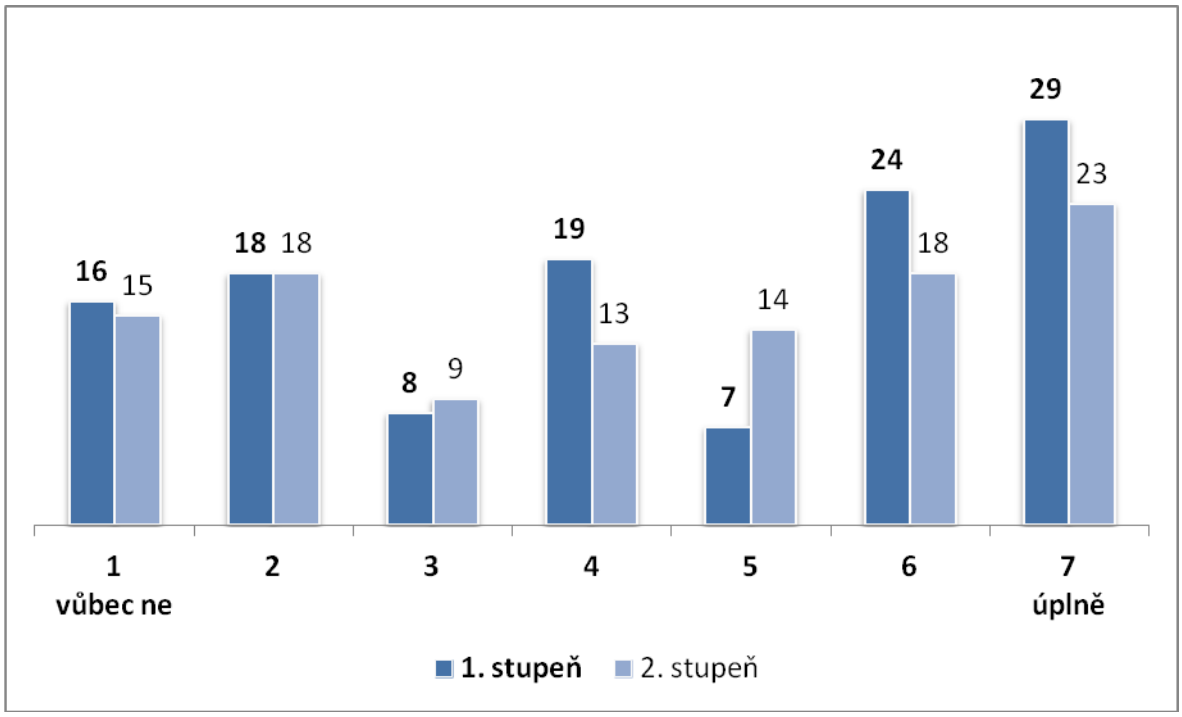
Graf 5: Přehled odpovědí na otázku č. 5

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Téměř polovině respondentů, tj. 47,94 %, byly představeny hlavní kroky, jak postupovat při řešení problémů s žáky. 36 začínajícím učitelům, tj. 29,75 %, jejich uvádějící učitelé objasnili pouze některé taktiky. Necelá čtvrtina dotazovaných, tj. 22,31 %, se seznámení se základními postupy od uvádějícího učitele nedočkala vůbec.

V závěrečném porovnání bylo zjištěno, že seznámení s postupy při řešení problémů s žáky zahrnují do své náplně uvádění uvádějící učitelé více než částečně. Vážené průměry začínajících učitelů 1. a 2. stupně ZŠ se blíží ke středu škály (4,7 a 4,4).

6. Uvádějící učitel mi objasnil pravidla komunikace s rodiči při řešení problémů.

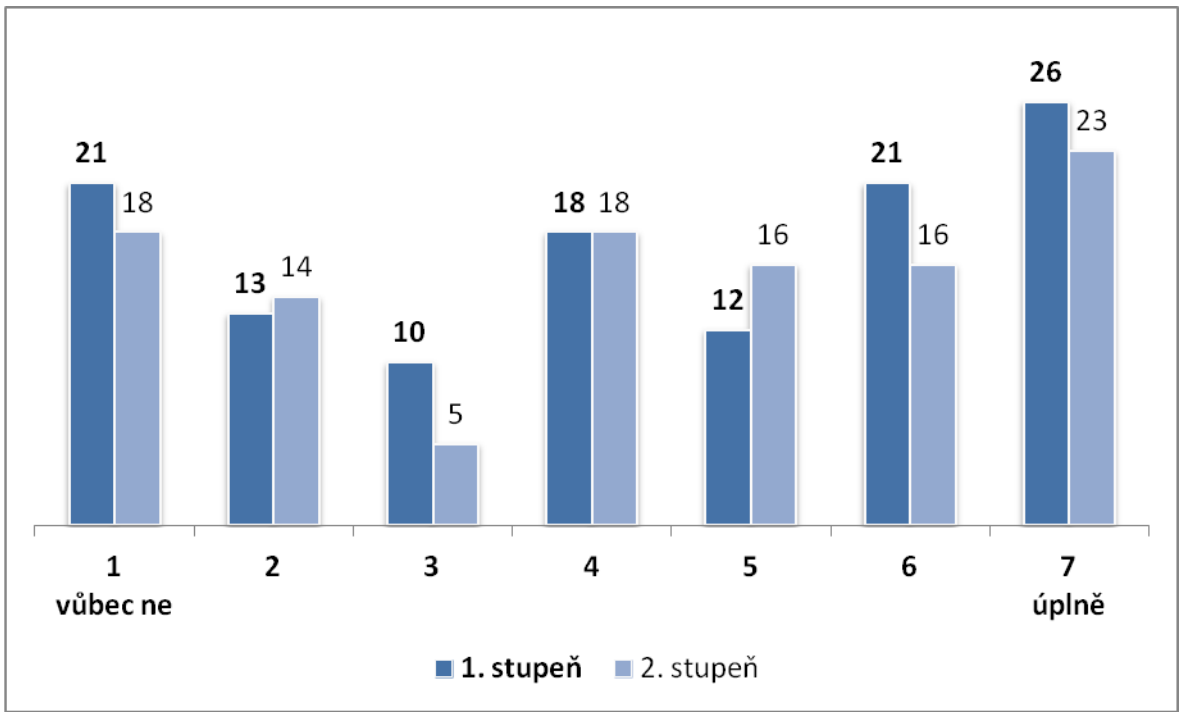


Graf 6: Přehled odpovědí na otázku č. 6

Zdroj: *Vlastní zpracování*

S pravidly komunikace při řešení sporů s rodiči byla seznámena téměř polovina ze všech dotazovaných učitelů 1. stupně ZŠ, tj. 43,80 %. Uvádějící učitelé seznámili 34 respondentů, tj. 28,10 %, s pravidly zčásti. Stejnému procentu začínajících učitelů, tj. 28,10 %, se nedostalo rad ohledně jednání s rodiči při řešení potíží.

7. Uvádějící učitel mi objasnil pravidla komunikace při řešení problémů s vedením školy.

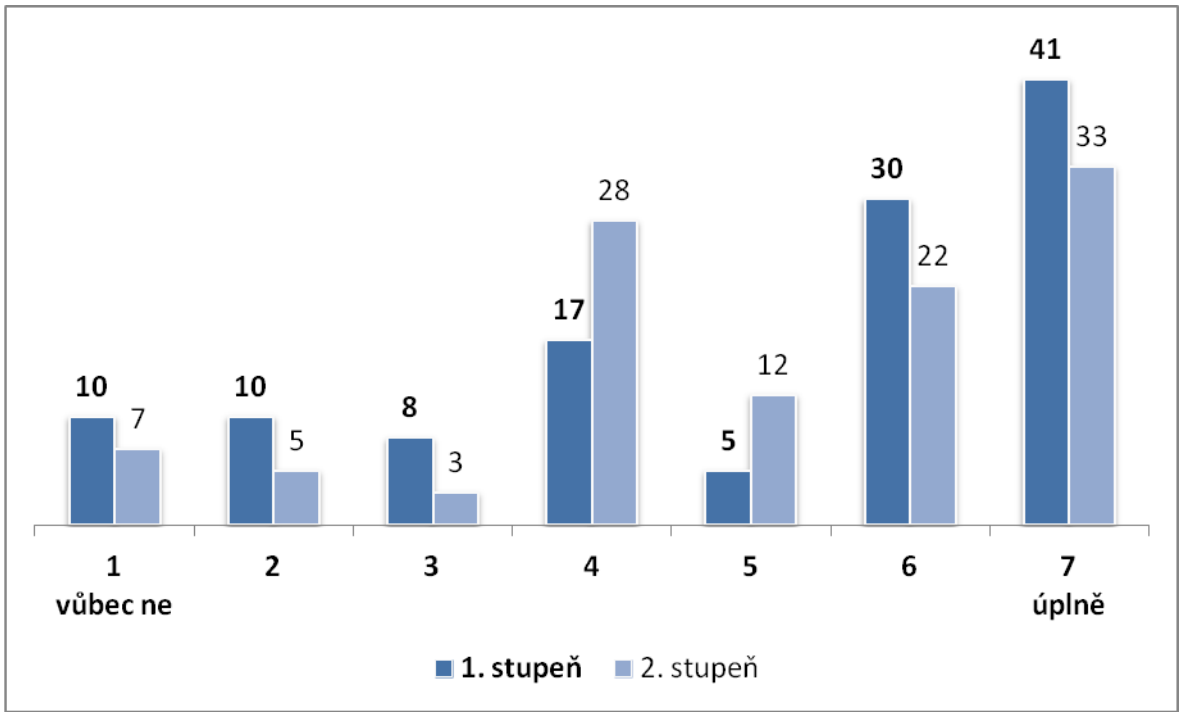


Graf 7: Přehled odpovědí na otázku č. 7

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Z grafu 7 vyplývá, že téměř polovině respondentů, tj. 38,84 %, byla objasněna pravidla komunikace pro řešení problémů s vedením školy. Více než čtvrtina dotazovaných, tj. 33,06 %, hodnotila tuto otázku průměrnými hodnotami. A zbylých 33 respondentů, tj. 28,10 %, nebylo s podobnými pravidly komunikace seznámeno.

8. Uvádějící učitel splnil moje očekávání.



Graf 8: Přehled odpovědí na otázku č. 8

Zdroj: *Vlastní zpracování*

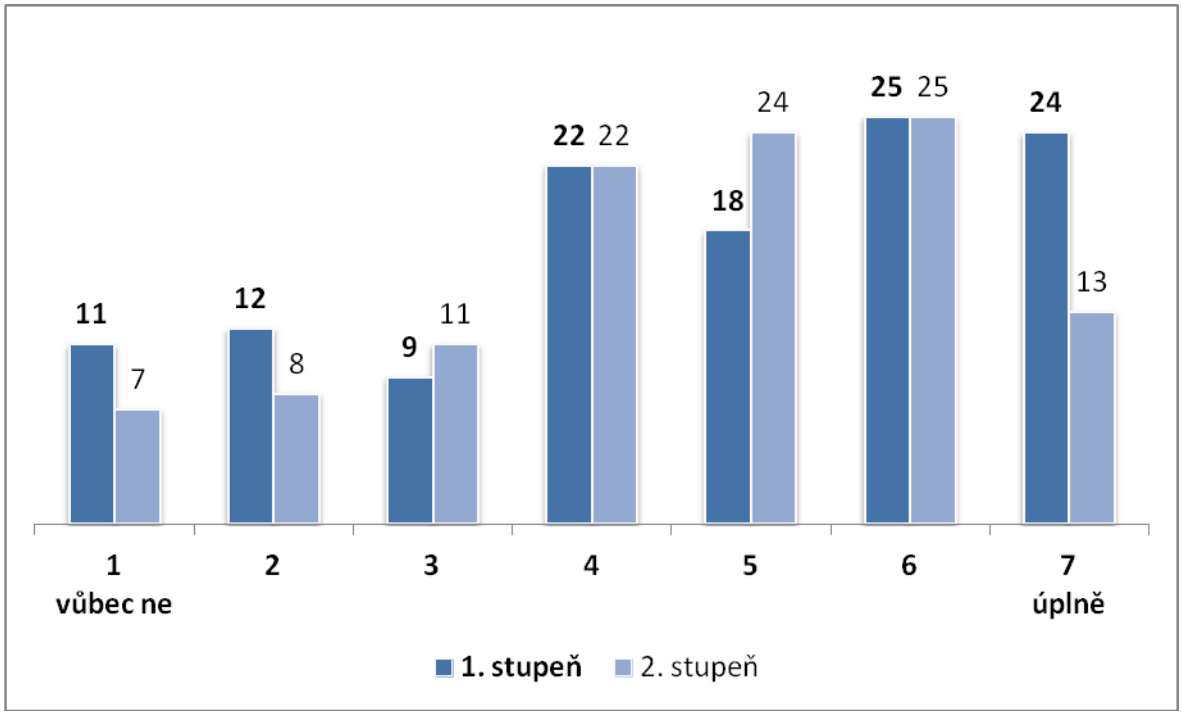
Uvádějící učitel splnil očekávání u více než poloviny začínajících učitelů, tj. 58,68 %. Čtvrtině respondentů, tj. 24,80 %, se splnila jejich hypotéza částečně. U dvaceti respondentů z celkového počtu N_3=121, tj. 16,52 %, nebyly jejich předpoklady vůči uvádějícímu učiteli naplněny.

Výsledky začínajících učitelů lze porovnat. Začínající učitelé 2. stupně ZŠ bodovali v krajních intervalech méně než začínající učitelé 1. stupně ZŠ, přikláněli se více k průměrným hodnotám.

Ostatní vlivy při vstupu do praxe

V začátcích se začínající učitel ocitá v nepřehledných a mnohdy pro něho složitých situacích. Z teoretických poznatků vyplývá, že během uvádění může pomoc hledat nejen u uvádějícího učitele, nýbrž i u ostatních kolegů, na které se obrací nahodile. Vzájemná spolupráce, ochota a příjemná atmosféra mezi pedagogy má velký podíl na plynulém vstupu do profese. Konkrétnější obraz o kooperaci učitelských sborů při nástupu začínajících učitelů do praxe představují následující výsledky čtyř otázek z dotazníkového šetření.

9. Na začátku své učitelské praxe (v zaměstnání) jsem si často musel/a poradit sama.



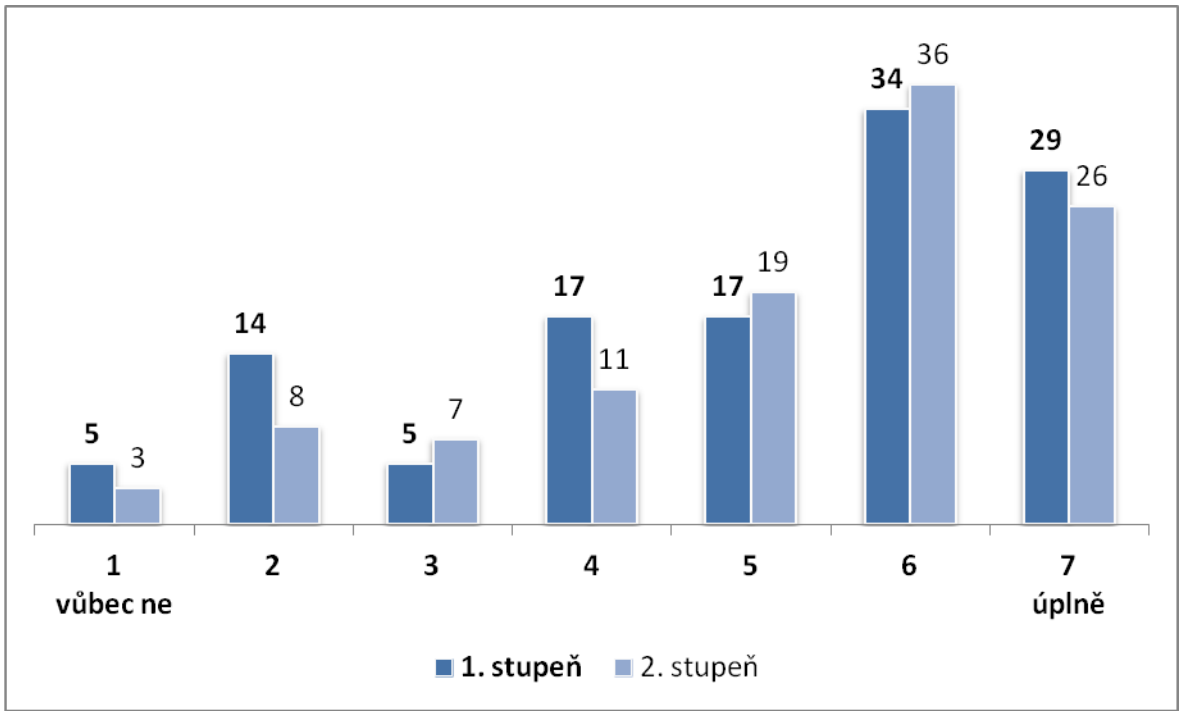
Graf 9: Přehled odpovědí na otázku č. 9

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Téměř polovina z dotazovaných, tj. 40,49 %, se často v zaměstnání musela spoléhat sama na sebe. O něco lépe na tom je stejný počet 49 začínajících učitelů, tj. 40,49 %, kteří se občas nějaké pomoci dočkali. A nejlépe hodnotilo „fungování“ učitelského kolektivu z hlediska ochotného poskytování rad 23 učitelů 1. stupně ZŠ, tj. 19,02 %.

Poměr „prvostupňových“ výsledků je opět shodný s poměrem výsledků učitelů 2. stupně ZŠ, a odpovídá středu škály.

10. Na začátku své učitelské praxe (již v zaměstnání) jsem se často musel/a na mnoho věcí doptávat.



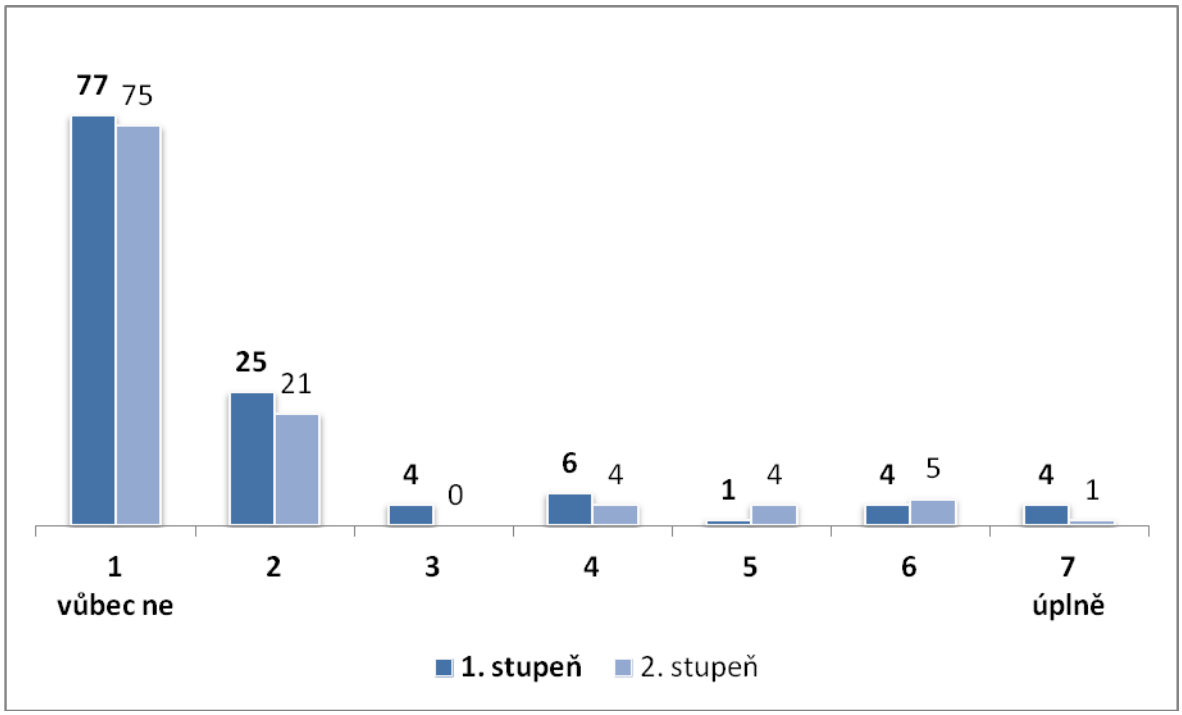
Graf 10: Přehled odpovědí na otázku č. 10

Zdroj: *Vlastní zpracování*

63 dotazovaných, tj. 52,07 %, muselo vynaložit vlastní úsilí pro dotazování se nejednou. Poměrně často se doptávalo 39 respondentů, tj. 32,23 %, a zbylých 19 učitelů, tj. 15,70 %, se mnohokrát na nic doptávat nemuselo.

Z odpovědí lze vysledovat opět jistou podobnost mezi odpověďmi respondentů 1. stupně ZŠ s váženým průměrem 5,0 a respondentů 2. stupně ZŠ s váženým průměrem 5,2.

11. Na začátku své učitelské praxe jsem se neměl/a na koho obrátit s žádostí o radu z důvodu nezájmu kolegů.



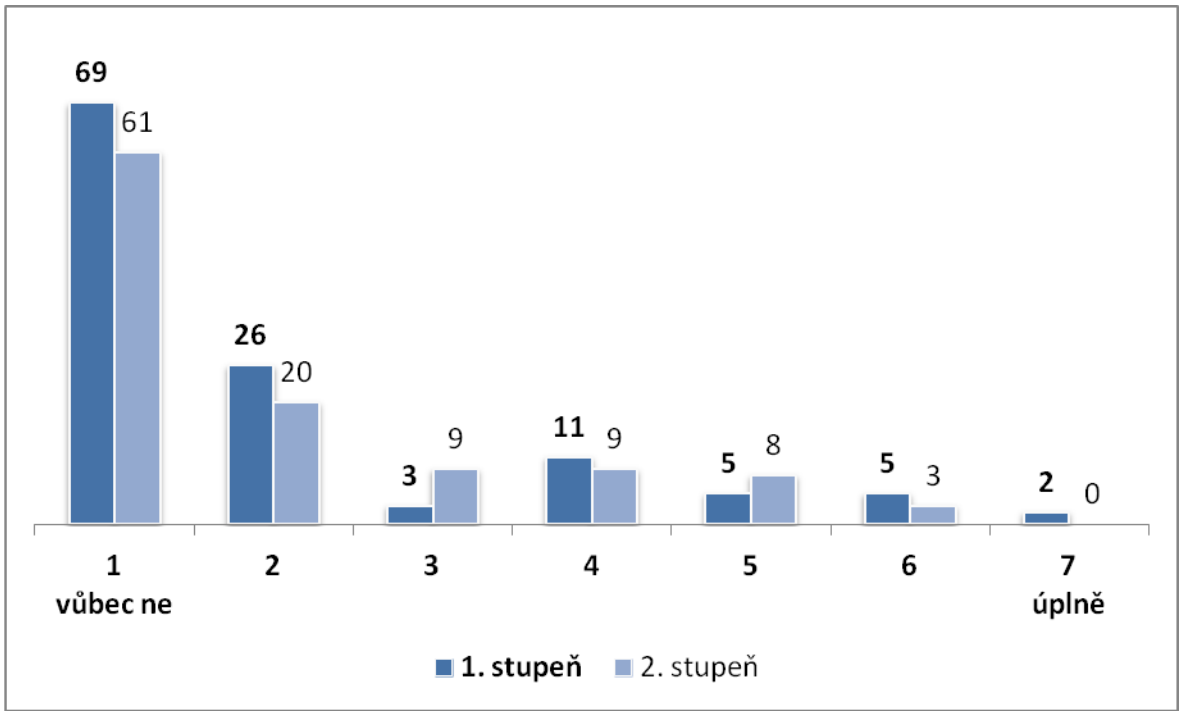
Graf 11: Přehled odpovědí na otázku č. 11

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Tato otázka společně s otázkou následující přinesla zřetelně jednoznačné postoje v odpovědích. Téměř většina začínajících učitelů, tj. 84,30 %, se setkala s kladným přijetím ze strany ostatních pedagogů, u kterých vždy našla pomoc. Částečnou ochotu pociťovalo 11 respondentů, tj. 9,09 %. Nejhůře vnímá přijetí svými kolegy 8 začínajících učitelů, tj. 6,61 %.

Podobně odpovídali i začínající učitelé 2. stupně ZŠ. Po vypočítání váženého průměru byli s ochotnou pomocí od učitelského kolektivu o 0,1 % lépe.

12. Na začátku své učitelské praxe jsem se neměl/a na koho obrátit s žádostí o radu z důvodu časové vytíženosti kolegů.



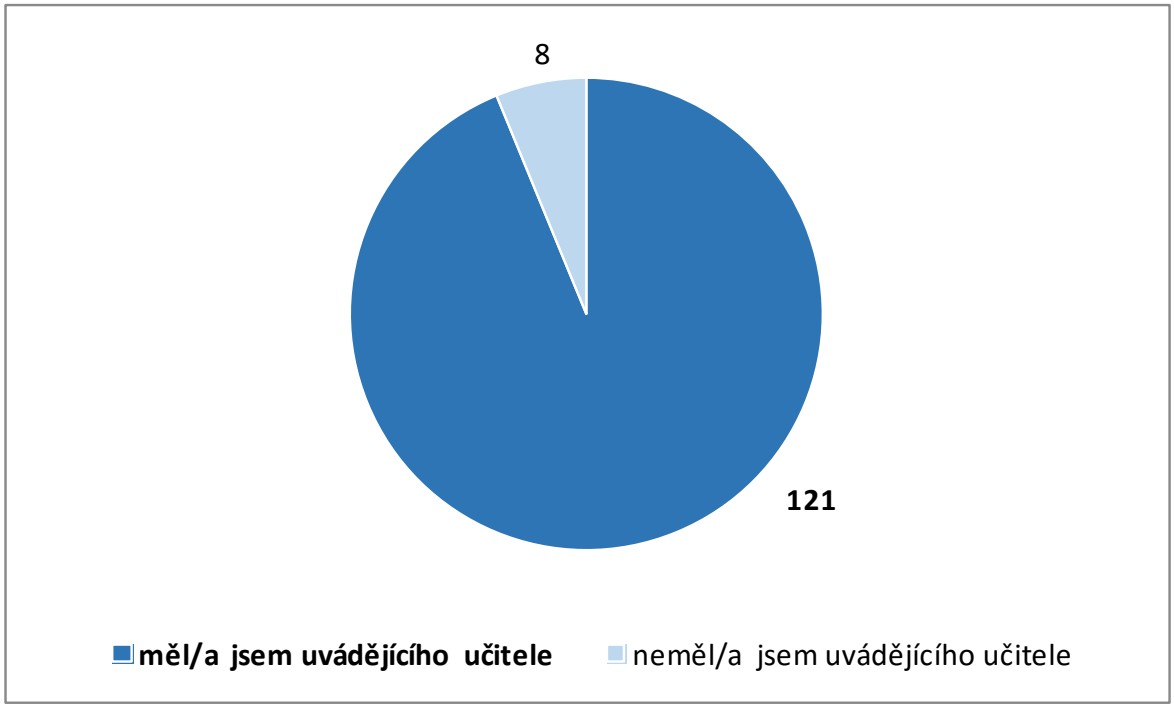
Graf 12: Přehled odpovědí na otázku č. 12

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Převážná část (95) respondentů, tj. 78,51 %, se setkala s kolegy, kteří byli ochotni začínajícímu učiteli věnovat svůj volný čas pro zodpovězení otázek, popřípadě poskytnutí rad apod. Občasnou pomoc od kolegů získalo 19 učitelů, tj. 15,70 %, a 7 respondentů, tj. 5,79 %, většinou narazilo na neochotu kolegů z důvodu jejich časové vytíženosti.

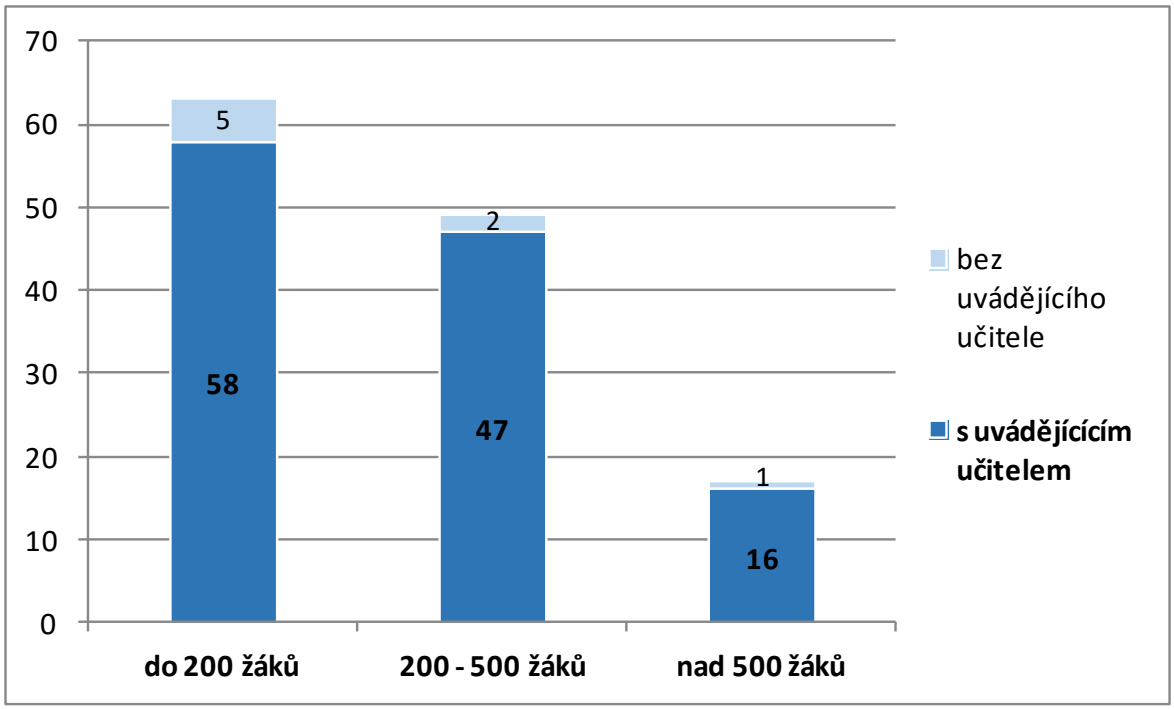
13. Co bych býval/a ocenil/a od uvádějícího učitele (co neproběhlo), když jsem začínala vyučovat?

Při vyhodnocování této otázky bylo zjištěno, že osmi respondentům 1. stupně ZŠ, tj. 6,20 %, nebyl přidělen žádný uvádějící učitel.



Graf 13: Rozdělení začínajících učitelů 1. stupně ZŠ podle přidělení uvádějícího učitele

Zdroj: *Vlastní zpracování*



Graf 14: Rozdělení začínajících učitelů 1. stupně ZŠ podle velikosti škol

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Osm začínajících učitelů nemělo žádného uvádějícího učitele, přesto odpovídalo na ostatní otázky. Po jejich odhalení proběhlo filtrování, které zanechalo požadovaný vzorek. Z výsledného vzorku N_3=121 u otázky „Co bych býval(a) ocenil(a) od uvádějícího učitele (co neproběhlo), když jsem začínala vyučovat“ byly odpovědi zpracovány a seskupeny do celků sestavených podle příbuznosti výpovědí včetně diskuse autorky práce, která se objevuje u všech otevřených otázek.

Nic, vše proběhlo v pořádku

Ze 121 začínajících učitelů 1. stupně ZŠ jich 48, tj. 39,67 %, odpovědělo, že uvádění probíhalo „naprosto skvěle“ a „nic“ navíc nebylo potřeba. Uvádějícího učitele mnozí popisují jako osobu, která vždy ochotně pomohla, poradila, povzbudila, se vším dotyčného seznámila a byla pro něho kdykoli k dispozici. U většiny tak uvádějící učitel splnil jejich očekávání a poskytnul dostačující informace, pomoc a podporu. Zde jsou citovány některé z odpovědí: „Myslím, že mám neuvěřitelné štěstí, že jsem dostala místo v této škole a právě takovou uvádějící učitelku. Můj uvádějící učitel splnil vše, co jsem očekávala, lepšího jsem nemohla dostat, byla jsem moc spokojená! Je to báječná žena, má třídní učitelka z doby studia 1. stupně, můj velký vzor a důvod k rozhodnutí stát se také učitelkou.“

Lepší chování a více času

Prosbu ke zlepšení chování a vystupování uvádějícího učitele vůči začínajícímu učiteli vyslovilo 19 respondentů, tj. 15,70 %. Mezi nejčastějšími výroky se objevovaly negativní lidské vlastnosti, které jejich uvádějící učitel měl: neochota, neupřímnost, nezájem. Například: „Při dotazování jsem měla pocit, že ho obtěžuji.“ Nově začínající učitelé by uvítali větší porozumění, vstřícnost, pozornost, ochotu, podporu a empatii, a to nejen ze strany uvádějícího učitele: „Více vcítění se do mé situace začínajícího učitele, který má ze všeho obavy. Vstřícný přístup a zájem o mou osobu. Pochopení, že začínám učitelskou praxi.“ Velkou roli pro ně hraje i čas nezbytný pro dotazování. Téměř polovina z těchto devatenácti respondentů by ocenila, kdyby měl uvádějící učitel více času na „probírání dotazů“, a to i například mimo školní prostředí. Pár z nich by dokonce uvítal speciálně vyčleněný čas pro řešení určitých otázek. Pro mnohé nastupující je vše nové a poměrně rychlé. Někteří potřebují, aby se jim uvádějící učitel ustavičně věnoval: „Hodit někoho do vody je také cesta, ale mnohem náročnější.“

Lepší seznámení s dokumentací

Již v teoretické části bylo zmíněno, že možnost nahlédnutí do školních dokumentů dostává student v rámci studentské praxe na vysoké škole. Cvičný učitel by měl praktikanta alespoň okrajově seznámit s hlavní dokumentací školy, avšak první impulz by měl vycházet ze strany mladého nezkušeného studenta. Z průzkumu proběhnuvšího v letech 1990–1992 O. Šimoníka (1994) víme, že neznalost školní dokumentace je častým jevem nově nastupujícího učitele. U této otázky se vyskytlo 12 odpovědí, tj. 9,92 %, které popisovaly problémy ohledně administrativy: „Důkladněji provést školními dokumenty, pomoc při vytváření tematického plánu, seznámení s veškerou dokumentací, větší informovanost o dokumentaci školy apod.“ Při nástupu na pracovní místo jsou často mladí učitelé dezorientováni, což může vyplývat z nedostatečného zájmu z dřívějších let na vysoké škole nebo z konkrétní školy, která se ve své administrativě místy odlišuje od školy cvičné, například zápis do třídní knihy. Úkolem uvádějícího učitele je obeznámit nastupujícího učitele s každým důležitým dokumentem na škole, aby získal rozhled potřebný pro výkon své profese.

Rady ohledně výuky

Potíže ohledně plánování a organizování výuky mělo 20 odpovídajících, tj. 16,53 %. Učitelé si často nevěděli rady se správným rozvržením výuky, ale také s testováním a hodnocením žáků. Čtyři z nich uvedli, že by ocenili více rad ohledně kritéria známkování. Osm respondentů by uvítalo vzájemné hospitace, neboli možnost jít se podívat na ukázkovou hodinu k uvádějícímu učiteli a naopak. Někteří začínající učitelé nemají pocit sebejistoty, přáli by si více náslechů ve svých hodinách, více zpětné vazby a rad ohledně jejich vyučování. Ve druhé části výzkumu se tématem „hospitace“ zabývám a dva uvádějící učitelé se domnívají, že svými hospitacemi začínající učitele stresují. Naproti tomu začínající učitelé nevnímají uvádějícího učitele jako kontrolora, naopak si často přejí znát názor na jejich výuku. Zajímavá a zároveň pro mne překvapující odpověď v dotazníku byla: „Uvítala bych uvádějícího učitele z 1. stupně a ne z 2. stupně, učila jsem totiž na 1. stupni a některé věci jsou tam jiné.“ Sama bych byla raději za kolegu z 1. stupně. Mohu se jen domnívat, že učitel z 2. stupně byl zvolen uvádějícím učitelem z důvodu časového. Možná neměl třídnictví a ve svých volných hodinách mohl docházet na hospitace k začínajícímu učiteli. Učitelé 1. stupně totiž tolik možností jít se podívat na výuku nastupujícího nemají, viz rozhovory.

Pravidla pro komunikaci s rodiči, žáky a vedením školy

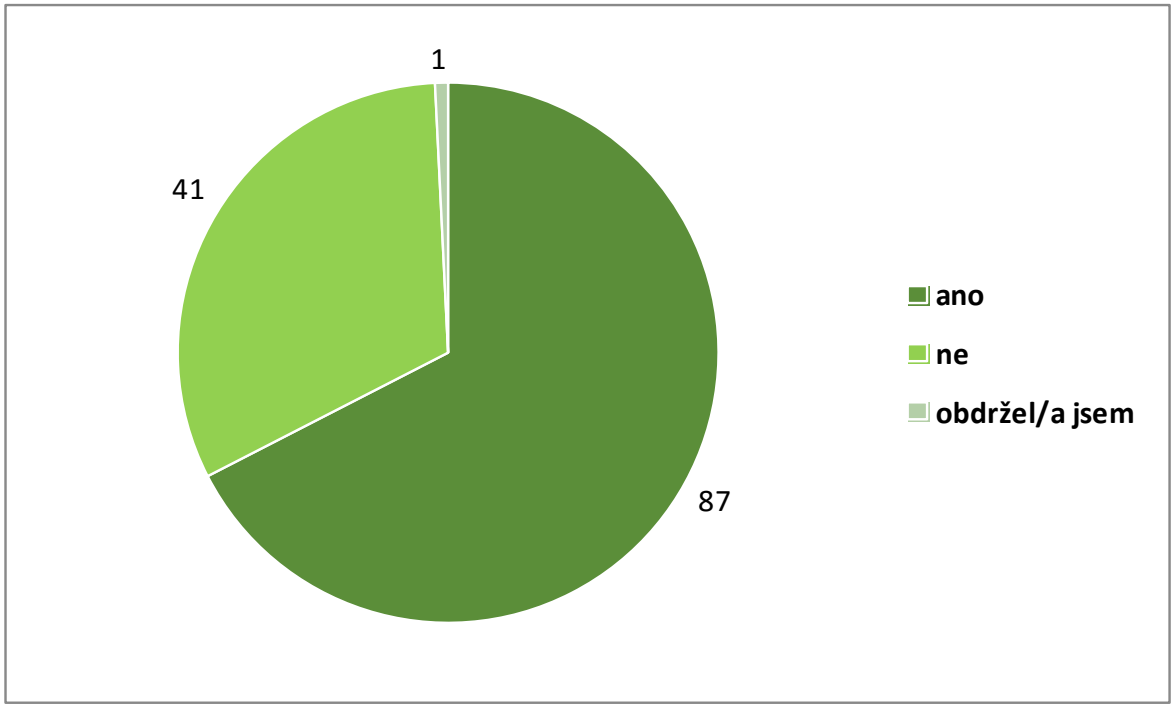
Velkým problémem pro 11 učitelů, tj. 9,09 %, byla správná komunikace. Začínající učitelé by chtěli být při vstupu do profese obeznámeni s pravidly při komunikaci především s rodiči a žáky. Ze strany uvádějícího učitele by uvítali jeho osvědčené metody a postupy při jednání a v neposlední řadě také při řešení problémů a kázeňských přestupků. Chtěli by být připraveni, kdyby taková situace nastala. Nutno podotknout, že většinu problémů nelze předpokládat, stejně tak i lidské chování, a tudíž není možné se na situaci dopředu přichystat. Konkrétní záležitost mnohdy řešíme teprve, až nastane. Výjimkou jsou preventivní programy, rady při dodržování pravidel při komunikaci apod.

Informace o chodu školy a materiální zařízení

Nejméně odpovědí bylo shrnuto pod kapitolu Informace o chodu školy a materiální zařízení. Respondenti uvedli, že by ocenili více informací o organizaci školního roku a o interních pravidlech. Dále pak popis činností důležitých pro běh školy, případně plán, jak postupovat. A na závěr více materiálních podkladů pro vyučování. Pouze jeden začínající učitel měl problémy s prací na interaktivní tabuli. Myslím si, že v dnešní době ovládají mladí učitelé technologie lépe než mnozí učitelé starší. V rozhovorech se začínajícími a uvádějícími učiteli se mi tato úvaha potvrdila.

14. Na začátku své učitelské praxe (v povolání) bych býval/a ocenil/a brožurku s návody pro rychlejší orientaci ve školním prostředí.

Výsledky zobrazuje níže uvedený graf 15. Do vzorku bylo zahrnuto všech 129 začínajících učitelů 1. stupně ZŠ.

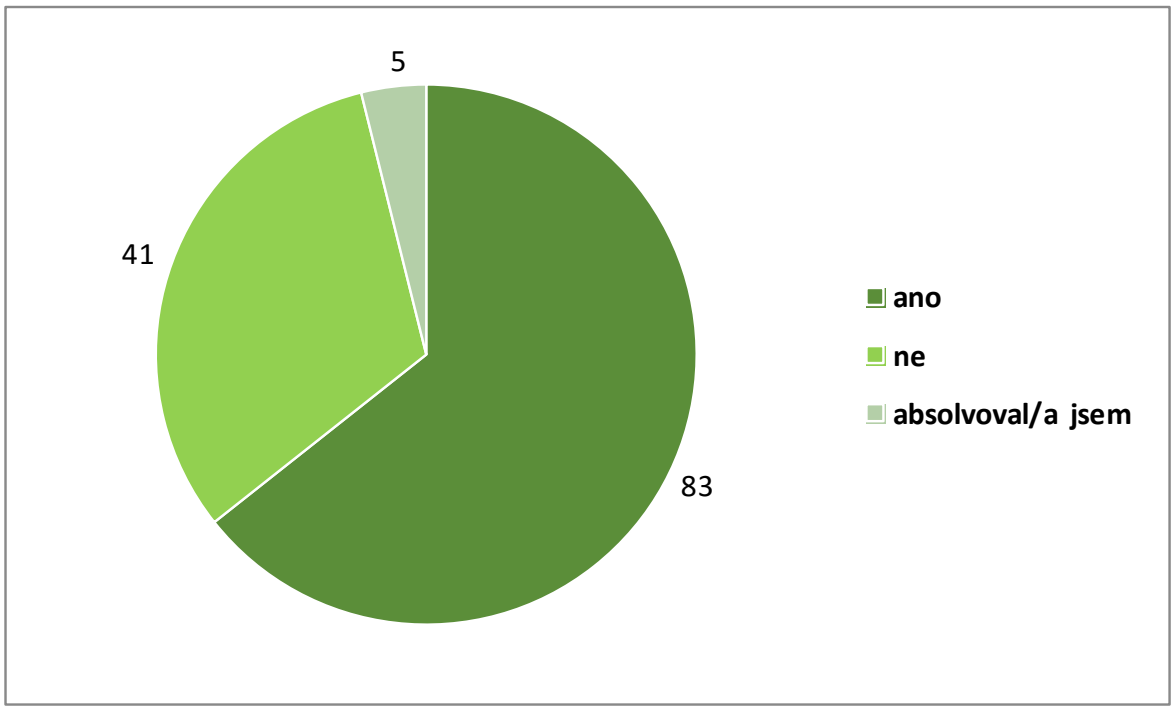


Graf 15: Přehled odpovědí všech začínajících učitelů 1. stupně ZŠ na otázku č. 14

Zdroj: *Vlastní zpracování*

Začínající učitelé 1. stupně ZŠ v počtu 87, tj. 67,44 %, označili odpověď „ano“, naopak 41 respondentů, tj. 31,78 %, se přiklání k odpovědi „ne“. Brožurku obdržel jeden dotazovaný.

15. Na začátku své učitelské praxe (v povolání) bych býval/a uvítal/a školení v oblasti sebeřízení.



Graf 16: Přehled odpovědí všech začínajících učitelů 1. stupně ZŠ na otázku č. 15

Zdroj: *Vlastní zpracování*

83 respondentů, tj. 64,34 %, by rádo navštívilo školení týkající se sebeřízení. Polovina z nich, tj. 31,78 % začínajících učitelů 1. stupně ZŠ, nemá potřebu podobná školení podstupovat a 5 respondentů školení v oblasti sebeřízení již absolvovalo.

16. Prosím jmenujte, která školení jste absolvoval/a v rámci své práce pro vaši školu.

Začínající pedagog získává potřebné informace k jeho profesnímu startu skrze zkušenější kolegy či různá školení. Zajímalo mne, která školení se mladým učitelům v dnešní době nabízí a zda tuto možnost začínající učitelé využívají. Výsledky mne velice překvapily, začínající učitelé uvedli velký výčet školení, kterých se účastnili. Naprostá většina alespoň jedno školení absolvovala. Někteří učitelé uvádí, že ocení další školení z důvodu osobnostního a profesního rozvoje. Dva respondenti zastávají názor, že „žádná školení nepomůžou, jelikož se člověk nejvíce naučí v průběhu své praxe a ze svých vlastních chyb". Pro ilustraci níže vyjmenovávám pouze nejčastěji uváděná školení: Angličtina pro 1. stupeň, Škola on-line, Interaktivní tabule, Práce s tabletem, Inkluzivní vzdělávání, Činnostní hry v prvouce a přírodovědě, Neklidné dítě, Rozvoj čtenářské gramotnosti, Ochrana a bezpečí zdraví a práce, Šikana, Klima ve třídě, Legislativní předpisy ve školství, Seminář Comenia Script, Alternativní formy výuky, Dopravní výchova pro 1. stupeň, Vztahy ve třídě, ve sborovně, jednání s rodiči, Asertivita, Autismus, Metoda profesora Hejného v matematice pro 1. stupeň, Počáteční čtení, Duševní hygiena, Školní zralost, Globální metoda čtení, Genetická metoda čtení, Hudební hry a inspirace, Metodika počátečního čtení a psaní, Odměny a tresty, Splývavé čtení, Reedukace specifických poruch učení a chování, Práce s nadanými, Rozvoj grafomotorických dovedností, Školní vzdělávací program v praxi malotřídních škol, Učitel – nositel kvalitního vzdělávání.

17. Jaké druhy školení byste na začátku své praxe v učitelství uvítal/a (jak to vidíte dnes z pohledu již praktikujícího učitele)?

S odstupem času nahlíží učitel na své začátky odlišným způsobem, neboť s nabytou praxí již dokáže posoudit, které oblasti pro něho byly na začátku praxe problematické, a zpětně by v nich uvítal větší teoretickou podporu. Úkolem bylo zjistit, zda se začínající učitelé domnívají, že určitý druh školení by jim dříve mohl více usnadnit vstup do učitelské profese. Návrhy respondentů byly sdruženy na základě tematické příbuznosti. Jednotlivé skupiny překládám na základě četnosti výskytu odpovědí. Učitelé by zpětně ocenili, kdyby mohli absolvovat školení týkající se: komunikace s rodiči, komunikace s žáky, práce s žáky s IVP, vztahů a stmelování kolektivu, nejčastějších obtíží, dokumentů školy, metodických postupů, interakce s IT technologiemi, práce s interaktivní tabulí, psychohygieny, uspořádání výuky v malotřídních školách, zdravotní bezpečnosti.

4.2 Diskuse ke studii 1

Z grafů kvantitativního šetření lze vysledovat, že odpovědi začínajících učitelů ohledně uvádění nejsou jednoznačné. Respondenti se většinou nepřiklání ani k jedné, ani k druhé straně. Proč tomu tak je? Možná proto, že výzkumný vzorek je samovýběr respondentů, který si sám rozhodne, zda bude spolupracovat či nikoli, což je značná nevýhoda on-line dotazníku. Žijeme v době, kdy vyplňování mnohdy nezáživných a dlouhých dotazníků nepatří k oblíbeným lidským činnostem. Stále častější žádosti o vyplnění dotazníků jednotlivce, ať už časově či z jiného hlediska, spíše obtěžují. Usuzuji tak z některých odpovědí ředitelů škol na náš průvodní dopis, ve kterých uvádí, že by bylo dobré provést výzkum ve vlastních řadách na fakultě, než zaměstnávat časově vytížené učitele. Našeho šetření se z tohoto důvodu nejspíše účastnili jen určité typy učitelů. Ve studii 2, jsem si účastníky pro rozhovor vybírala na základě daných kritérií, proto nedocházelo ke zkreslení způsobeného samovýběrem. Svou roli v uvedených výsledcích mohla zahrát také homogenita vzorku, která je značně vysoká. Požadovanými respondenty byli učitelé začátečníci z českých škol, které mají jednotný systém. Příprava na profesi na vysokých školách a délka praxe začínajících učitelů je podobná.

Zásluhou výpočtů vážených průměrů bylo zjištěno, že dotazovaní odpovídali v průměru středními hodnotami Likertovy škály, a to jak učitelé 1. stupně ZŠ, tak i učitelé 2. stupně ZŠ. Srovnání průměrů v grafu 4 vykazuje nejvýraznější výkyv v celém dotazníku mezi začínajícími učiteli 1. stupně ZŠ a začínajícími učiteli 2. stupně ZŠ, odchylka činí pouhých 0,5. Z toho vyplývá, že mezi odpověďmi respondentů obou stupňů není výrazný rozdíl, naopak v některých otázkách jsou jejich vážené průměry dokonce shodné. Graf 4 poskytuje výsledky otázky týkající se umění řízení času, které je podle mého názoru pro učitele podstatné vzhledem k vedení vyučovacích hodin, plánování výuky a následnému plnění stanovených cílů. Efektivní využívání času záleží na stanovení priorit, rozfázování úkolů apod. Učitel, který se naučí pravidlům plánování času, bude vše zvládat rychleji a snadněji. Toto umění vede k odbourání stresu a životní rovnováze. Mělo by být zahrnuto do náplně práce uvádějícího učitele, stejně jako znalost pravidel komunikace (grafy 7 a 8), která je nesmírně důležitá pro práci učitele. Je to jakýsi základ úspěchu, neboť se učitelé setkávají s širokou a rozmanitou společností lidí. Stále častěji řeší spory s rodiči, dostávají se do nepříjemných (a z pohledu začínajících učitelů často obávaných) situací, které musí účinně zvládnout. Efektivní komunikace má vliv na celé jejich okolí. Učitel je denně v kontaktu se svými žáky a kolegy, které si ovšem nevybírá. Je proto důležité snažit se

vytvořit na pracovišti dobré vztahy a udržovat přátelskou atmosféru. K tomu je zapotřebí znát základní pravidla pro jednání s lidmi, osvojit si je a následně je používat. Srovnání jednotlivých vážených průměrů, u otázek č. 7 a č. 8, vykazuje shodu. Učitelé obou stupňů ZŠ jsou s pravidly komunikace při řešení problémů s rodiči a vedením školy seznamováni pouze částečně, což není nejpříznivější zjištění. U začínajících učitelů se objevují v umění efektivně komunikovat značné nedostatky. Jejich přáním je naučit se jednat v mezilidských vztazích, které jsou pro ně velmi důležité. Tato tvrzení lze vypozorovat z odpovědí na otevřené otázky č. 13 a č. 17, kde respondenti uvádí, že by v procesu uvádění či v podobě školení ocenili rady ohledně úspěšné aplikace verbálních a neverbálních schopností podstatných pro vztahy: učitel–rodič, učitel–učitel, učitel–žák.

Pedagogové se dnes více potkávají s dětskou nekázní. Od uvádějícího učitele by mělo být požadováno, aby pomohl začínajícímu učiteli nastolit ve třídě určitá pravidla disciplíny, která budou platná a spravedlivá při vyučování a při řešení kázeňských přestupků ve škole i mimo školu (výlety, exkurze apod.). Je potřeba vnímat každého jednotlivce a brát v potaz jeho specifické potřeby. Z grafu 5 bylo v závěrečném porovnání zjištěno, že seznámení s postupy při řešení problémů s žáky zahrnují do své náplně uvádění uvádějící učitelé více než částečně.

U grafu 8 odpovědělo 58,68 % respondentů, že uvádějící učitel splnil jejich očekávání. 39,67 % respondentů bylo naprosto spokojeno s funkcí uvádějícího učitele a v otázce č. 13 nepoukázalo na žádné jeho nedostatky. Někteří začínající učitelé 1. stupně ZŠ by ocenili seznam činností, které jsou povinni při svém zaměstnání plnit. Zajímalo mne, zda by nově příchozí učitelé (byť měli či neměli uvádějícího učitele) uvítali přehlednou brožurku s body, podle kterých se mohou ve svých začátcích řídit (otázka č. 14). Sloužila by k lepší orientaci ve školním prostředí, k rychlejšímu a plynulejšímu vstupu do profese, byly by v ní zachyceny a popsány důležité úkony učitele. V neposlední řadě by zde mohlo být například deset standardizovaných odpovědí na nejčastěji kladené otázky ze strany začínajících učitelů. Brožura by nenahradila osobu uvádějícího učitele přímo, ale stala by se podpůrným materiálem, který by měl začínající učitel stále při sobě, a pomocí kterého by se jeho prvotní nejistoty v cizím prostředí odbouraly. Zároveň by mohla být jakýmsi plánem pro uvádějícího učitele, aby nedošlo k opomenutí důležitých aspektů při uvádění. V rozhovorech jsem následně zjišťovala, zda si uvádějící učitelé, po pověření do této funkce, sestavili soupis činností, do kterých je potřeba mladého učitele při příchodu zasvětit nebo zda něco podobného dostali od ředitele školy, viz rozhovory.

Zarážejícím zjištěním (Graf 15) bylo, že 31,78 % učitelů začátečníků by žádný manuál pro nově nastupující neocenilo. Tento počet odpovídá počtu respondentů, kteří u 13. otázky vyslovili spokojenost se svým uvádějícím učitelem. Této úvaze však oponují výsledky podrobnější analýzy, ve kterých bylo zjištěno, že těchto spokojených učitelů bylo 25, tj. 60,98 %. Zbývajících 16 respondentů, tj. 39,02 %, majících výhrady ke svému uvádějícímu učiteli či k samotnému uvádění by přesto žádnou brožurku neuvítalo. Dva z těchto odpovídajících dokonce neměli ani uvádějícího učitele. Možno usuzovat, že si dovedli poradit sami za pomoci kolegů. Brožurku překvapivě obdržel pouze jeden dotazovaný. Lze tedy říci, že školy ničeho takového neužívají, možná z důvodu preferování praktických zkušeností a osobního kontaktu? Preferují funkci uvádějícího učitele před tištěnými manuály?

Otázka č. 11 společně s otázkou č. 12 přinesla zřetelně jednoznačné postoje v odpovědích ohledně kolegiality a času věnovanému ze strany ostatních pedagogů. Někteří učitelé bývají často časově vytíženi, buď množstvím činností, které v sobě zahrnuje tato náročná profese, či špatným řízením času. Potěšující ale je, že téměř většina začínajících učitelů se setkala s kladným přijetím ze strany kolegů, kteří byli ochotni začínajícímu učiteli věnovat svůj čas pro zodpovězení otázek, popřípadě poskytnutí rad. Domnívala jsem se, že větší časová vytíženost se objevuje u pedagogů 1. stupně ZŠ, ale z výsledků odpovědí a shodného průměru 2,0 s učiteli 2. stupně ZŠ se mi tato hypotéza nepotvrdila. Na základě výsledků lze tvrdit, že učitelské pozice zastávají především osoby laskavé, chápavé, vstřícné a ochotné. Vážený průměr 1,8 toto tvrzení potvrzuje.

Podpora začínajících učitelů ze strany zkušenějších pedagogů (viz graf 9) je nezbytně nutná pro vykonávání některých povinností v práci učitele. Mohou nastat ale i situace, ve kterých se nově nastupující učitel ocitá sám. Přesto, že se v našem vzorku vyskytují pouze respondenti mající přiděleného uvádějícího učitele, je celkem zarážející, že téměř polovina z nich se často v zaměstnání musela spoléhat sama na sebe. Práce učitele není procházka růžovou zahradou. Je potřeba si uvědomit, že nám nikdy nebude naservírováno všechno přímo „pod nos“. Myslím, že tuto skutečnost známe již z dob studií. Ač by se uvádějící učitelé včetně ostatních kolegů měli snažit zredukovat počáteční obavy mladého učitele, nakonec je na něm, aby se neustále doptával, když mu bude nějaký jev nejasný, nebo si s něčím nebude vědět rady. Zkušení spolupracovníci vykonávají spoustu činností již mimovolně a neuvědomují si, že pro začínajícího učitele mohou být doposud zcela neznámé.

Očekávají značnou míru iniciativy ze strany začínajících učitelů. Ta souvisí s aktivním zaujetím, které vzdělavatelé budoucích učitelů velice vítají a oceňují a které pomáhá snadněji vklouznout do profese. Tyto výroky byly potvrzeny i v rozhovorech ve studii 2. Začínající učitelé se na základě výsledků grafu 10 opravdu musí aktivně doptávat, a to poměrně často.

Z výsledků výzkumu lze předpokládat, že nově nastupující učitelé určitou podporu při vstupu do profese dostali, ale ne v takové míře, v jaké bych očekávala. Nutno zdůraznit fakt, že učitelé mají často sklon hodnotit vše s mírou, proto je možno tento průměrný výsledek interpretovat jako spíše negativní vzhledem k celkové úrovni praxe v uvádění nových učitelů do praxe.

Poměrně kriticky se učitelé vyjadřují v otevřených otázkách č. 13, 16 a 17. Z těchto výroků lze postřehnout konkrétní problémy začínajících učitelů, se kterými se potýkali na začátku své praxe. Na základě uvedených předchozích teoretických poznatků od Vašutové (2002) byly učitelské problémy rozděleny pod jednotlivé názvy související s návyky od Stephena R. Covey (2014). Učitelé mívají tedy často problémy s odvážnou a empatickou komunikací, řešením problémů, vytvářením vizí a synergie, proaktivitou a řízením času. V otázce č. 15 jsem se tázala respondentů na jejich zájem o školení týkající se sebeřízení. Školení zaměřená na umění řízení sebe sama by měla pedagogy seznámit s hlavními principy a podnítit je k pozitivnímu myšlení, sebeobnově, efektivní komunikaci, stanovení priorit, účinnému postupu při řešení problémů apod. Pouze 5 učitelů 1. stupně ZŠ, tj. 3,88 %, v dotazníku uvedlo, že školení v oblasti sebeřízení již absolvovalo.

Z následující otázky č. 16 lze vypozorovat, že většina učitelů se převážně účastnila školení ohledně zkvalitňování výuky v jednotlivých předmětech, či zvládání individuality žáků. Tato potřeba zřejmě vychází ze specifik jednotlivých škol a konkrétního kolektivu. Je samozřejmé, že učitel musí neustále své teoretické znalosti prohlubovat a naučit se působit na jednotlivce, zároveň by měl umět pracovat i se sebou samým, aby nedošlo k osobnímu zatížení či selhání, až vyhoření. Podle mého názoru, čím dříve, tím lépe. Fakt potvrzuje i vysoké procento respondentů, které by rádo školení týkající se sebeřízení navštívilo, avšak zbylé procento tuto potřebu k mému překvapení nemá. Otázkou je, co přesně si pod pojmem „sebeřízení“ představují.

První otevřená otázka č. 13 poskytuje začínajícímu učiteli možnost pro sebevyjádření. Hlavním cílem bylo odhalit, jaké záležitosti, informace či konání by očekávali mladí nastupující učitelé od učitele uvádějícího. Nyní, po procesu uvádění, již mohou posoudit a zhodnotit, co jim při nástupu do profese chybělo, co by jim při vstupu pomohlo se lépe zorientovat a proniknout do školního režimu a profese samé. Dále, v čem si nevěděli rady, cítili nejistotu a potřebu intenzivnější podpory a pozornosti ze strany uvádějícího učitele. A v neposlední řadě nahlédnout kritickým způsobem na svého uvádějícího učitele, jaký byl, jak se začínajícím učitelem jednal a které činnosti jeho uvádění postrádalo. Dle mého názoru byla tato otázka největším přínosem pro praktickou část diplomové práce.

Vzhledem k otevřenosti a výrokům začínajících učitelů bylo možno nahlédnout do problematiky uvádění více do hloubky. Zásluhou této otevřené otázky bylo nechtěné nahlédnutí do smýšlení jiné skupiny, tj. skupiny mladých učitelů, kteří se s funkcí uvádějícího učitele přímo nesetkali. Tato skupina je zajímavá z různých hledisek.

První otázkou je, jakým způsobem se vypořádali s nástupem do neznámého prostředí? Z celkového počtu 129 začínajících učitelů 1. stupně ZŠ se 8 respondentů, kteří neměli uvádějícího učitele, jeví jako malá číslice, avšak většina z nich uvádí, že by osobu uvádějícího učitele ve svých začátcích uvítala: „Ocenila bych, kdyby vůbec nějaký uvádějící učitel existoval.“ udává například jedna z odpovědí. Někteří dokonce jeho funkci pro plynulý vstup do profese postrádali: „Uvádějícího učitele jsem v praxi neměla, v začátcích mi velmi chyběl.“ Jiná začínající učitelka míní: „Ocenila bych existenci jednoho konkrétního uvádějícího učitele, na kterého se můžu kdykoli a s čímkoli obrátit.“

Na koho se tedy obraceli ostatní? Téměř polovina z nich nalezla pomoc a oporu u svých kolegů či vedení školy a někteří se spoléhali sami na sebe.

Poslední otázkou, kterou si kladu, je, z jakého důvodu nebyl nastupujícím přidělen uvádějící učitel? Jediná výpověď, která na tuto otázku odpověděla, byla: „Jsme malá škola, nebyl na to čas ani člověk.“ Tento tvrzený fakt je logický, avšak i v malotřídních školách si často začínající učitelé ze začátku nevědí rady, viz otázka č. 17. Pro lepší názornost bylo uvedeno grafické rozdělení začínajících učitelů 1. stupně ZŠ podle počtu žáků v dané škole (viz graf 14), kde je z našeho vzorku patrné, že působení uvádějícího učitele chybí převážně v malotřídních školách.

4.3 Studie 2

Ve studii 2 je možno pomocí polostrukturovaného rozhovoru více nahlédnout do problematiky uvádění učitelů do praxe. V závěru studie 2 je opět diskutováno nad získanými poznatky plynoucích z realizace kvalitativního šetření.

Cíl kvalitativního šetření

Porovnat v rozhovorech vnímání vstupu do profese z hlediska začínajícího učitele a jeho uvádějícího učitele.

Nástroj kvalitativního šetření

Druhou výzkumnou doplňující metodou pro sběr a následnou analýzu dat je metoda rozhovoru. Rozhovor je z časového hlediska náročnější, proto bývá rozhovor používán zejména v kvalitativním šetření, kde není cílem oslovit velký počet osob. V praktické výzkumné části diplomové práce byl nástroj hloubkového polostrukturovaného rozhovoru použit k zevrubnému zkoumání názorů a postojů učitelů ohledně procesu uvádění, a to z obou stran, tzn. z pohledu začínajícího učitele a z pohledu přiděleného uvádějícího učitele. Dle Švaříčka (2007) je hloubkový polostrukturovaný rozhovor definován jako *„nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek vycházejících z předem připraveného seznamu témat a otázek“* (Švaříček, 2007, s. 159–160). Rozhovor umožňuje detailněji nahlédnout na stanovisko, které zaujímá konkrétní dotazovaný a zároveň pozorovat jeho vnější reakce. (Gavora, 2010) Pozornost byla zaměřena na systém uvádění a funkci uvádějícího učitele 1. stupně ZŠ. Cílem bylo odhalit některé faktory objevující se v tomto procesu, zjistit, jaké povinnosti mají uvádějící učitelé na jednotlivých školách a jak tuto funkci plní. Na základě výsledků v dotazníkovém šetření byly sestaveny otázky, které se v každém rozhovoru objevily. Jak již bylo zmíněno hloubkový polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že badatel přichází s otázkami, které klade tehdy, když dotazovaný dokončí své vyprávění či odbočí od tématu. Snažila jsem se variovat otázky dle toho, na co sami učitelé kladli největší důraz. Výhodou je rozhovor nad konkrétní problematikou a možnost doptání se, rozšíření a doplnění informací v určitém směru. V průběhu jsem modifikovala deset předem připravených, převážně otevřených, otázek, které jsem kombinovala s otázkami konstruovanými dle toho, jakým směrem téma směřovalo. Připravené otázky byly zaměřeny na vnímání procesu uvádění do praxe.

První otevřená otázka byla pro všechny účastníky společná: „Jaký máte názor na uvádění začínajících učitelů do praxe?“ Dále byly pokládány otázky dle toho, kam rozhovor směroval, proto nelze uvést pevně stanovenou strukturu rozhovoru. Připravené otázky byly pokládány a formulovány různě (pro lepší plynulost rozhovoru), avšak obsah otázek zůstal zachován.

Připravené otázky pro začínající učitele:

1. Jaké jste měl(a) pocity při nástupu do praxe?
2. Co pro vás bylo v začátcích nejsložitější?
3. Jakou míru vybavenosti jste si odnesl(a) z vysoké školy?
4. Jak probíhalo samotné uvádění?
5. Měla na vás uvádějící učitelka dostatek času?
6. Setkal(a) jste se s pomocí i od ostatních kolegů?
7. Byli kolegové otevřeni vašim nápadům?
8. Vzpomenete si na okamžik, kdy jste si na něco připadal(a) sám/sama?
9. Co byste ocenil(a) od své uvádějící učitelky?
10. Čeho si na ní nejvíce vážíte?

Otázky k rozhovorům s uvádějícími učitelkami:

1. Jak dlouho působíte v roli uvádějící učitelky?
2. Co vše máte na starost?
3. Vedete si plán uvádění?
4. Jak probíhá uvádění začínajících učitelů do praxe?
5. S čím mívají začínající učitelé problémy?
6. S čím naopak problémy nemívají?
7. Jaký byl konkrétní začínající učitel?
8. Vedl jste si záznamy s hodnocením o začínajícím učiteli?
9. Chodil jste na jeho hospitace?
10. Čeho si na sobě, jakožto na uvádějící učitelce, vážíte nejvíce?

Vzorek pro kvalitativní šetření

Pro spolupráci byli získáni tři zkušení uvádějící učitelé, kteří fungují v profesi dlouhodobě, a tři začínající učitelé. Účastníky rozhovoru jsem hledala v okolí svého bydliště a s některými jsem se již setkala při mé souvislé praxi. Během pátrání jsem opět zjistila, že některé školy nemají uvádějícího učitele, z pěti oslovených škol přišly dvě odpovědi záporné.

Nebylo možné validovat výběr dlouhodobým sledováním kvalit uvádějících učitelů. Znamenalo by to narušování výuky a celkově by to byl sám o sobě dosti náročný výzkum. Uvádějící učitelé byli systematicky vybráni na základě dobrých ohlasů ve městě a mezi pedagogy. Každý měl v posledních dvou letech „na starost" nově nastupujícího učitele, čehož jsem využila a získala tak i kontakt na tři začínající učitele.

Vzhledem k respektování práv zkoumaných osob na soukromí a důstojnost byla zachována jejich anonymita. Výzkumný vzorek pedagogů, uváděných pod pseudonymy, tvořilo pět žen a jeden muž. Všichni pochází z města položeného na severu Čech, zde se i nachází školy, na kterých dodnes působí či donedávna působili. Z důvodu výše popsané etiky výzkumu nelze uvést názvy těchto škol. Jedná se o tři základní školy s kapacitou žáků v rozmezí 400–500. Opět jsem se zaměřila na 1. stupeň ZŠ, jak udává název mojí diplomové práce.

Začínající učitelé:

Ludmila – žena, 26 let, 1 rok praxe (4. třída), Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Nikola – žena, 25 let, 2 roky praxe, 1. rok třídnictví (1. třída), Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Petr – muž, 38 let, 1,5 let praxe, kombinované studium, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Uvádějící učitelé:

Dana – žena, 50 let, uvádějící učitelka Ludmily

Jaroslava – žena, 55 let, uvádějící učitelka Nikoly

Eliška – žena, 47 let, uvádějící učitelka Petra

Realizace kvalitativního šetření

V lednu roku 2016 jsem zkontaktovala všech šest účastníků rozhovoru. Učitelům jsem představila záměr své diplomové práce a požádala je o poskytnutí nahrávaného rozhovoru dlouhého přibližně 20–30 minut.

V zájmu šetření bylo získat subjektivní názory začínajících učitelů včetně jejich uvádějících učitelů. Rozhovorů se všichni ochotně zúčastnili, získaná data byla použita pouze pro účely této diplomové práce. Čas a prostor, ve kterém se rozhovory uskutečnili, zvolili sami učitelé podle svých harmonogramů. Většinou vybírali odpolední hodiny a neutrální půdu (kavárna, cukrárna). Před zahájením rozhovoru bylo mojí snahou navodit příjemnou a uvolněnou atmosféru, Gavorou (2010) označovanou jako tzv. raport, aby učitelé získali pocit bezpečí, vzájemné důvěry a volnosti ve svém vyjadřování. Při vedení rozhovoru je požadující, aby se mohli dotazovaní vyjadřovat svým vlastním stylem a cítili zájem o svou osobu. Snažila jsem se proto pozorně a zároveň citlivě naslouchat. Na základě pozorování vnější reakce účastníka jsem měla možnost pohotově reagovat. V případě nepříjemného tématu se pokračovalo dále tématem jiným (pouze u jednoho účastníka). Jednotlivé rozhovory byly zaznamenávány nahrávacím zařízením a byly ukončeny po vyčerpání informací. Trvaly průměrně 25,5 minut a byly prováděny během ledna a února 2016. Důraz byl kladen především na to, aby otázky byly srozumitelné, a aby měl dotazovaný na své odpovědi dostatek času.

Cílem rozhovorů se začínajícími učiteli bylo zjistit, jak nahlíží na funkci uvádění začínajících učitelů do praxe, co pro ně bylo při vstupu do profese obtížné, jaký mají názor na svého uvádějícího učitele, co by navíc ocenili apod. Se začínajícími učiteli trvaly rozhovory o něco déle, při odpovídání byli učitelé sdílní, otevření i kritičtí. S jednou začínající učitelkou proběhl rozhovor na půdě školy, kde vyučuje, se dvěma dalšími účastníky jsme se setkali v neutrálním prostředí.

Rozhovory s uvádějícími učiteli si kladly za cíl zjistit jejich postoj k uvádění, náplň práce, průběh začleňování a zaučování konkrétního začínajícího učitele a v neposlední řadě i subjektivní názor na vlastní osobu. Se dvěma uvádějícími učiteli byl rozhovor proveden na neutrální půdě, s jedním ve škole, na které vyučuje.

Analýza získaných dat z kvalitativního šetření

Nahrané rozhovory jsem následně přepisovala a dále zpracovávala. Rozsah jednoho písemného přepisu činí v průměru 9242 znaků včetně mezer neboli 1250 slov běžného textu. Po nasbírání surových informací byl materiál podroben systematické analýze. Podle Šeďové (2007) byla data uspořádána do jednotlivých kategorií seskupených na základě vnitřní souvislosti. Tento proces se nazývá kódování. Každé jednotce byl tedy přidělen kód neboli název. Kategorie zahrnující odpovědi na výzkumné otázky jsou sestaveny a pojmenovány následovně: Názor na proces uvádění, Průběh uvádění, Osoba uvádějícího učitele, Vliv vysoké školy na učitele, Učitelský kolektiv. Ve všech tématech jsou zachovány objektivní informace získané od učitelů.

Z uvedených výpovědí obou aktérů (vždy začínající učitel(ka) a přidělená uvádějící učitelka) lze nahlédnout do téhož procesu dvojím pohledem, výsledky vzájemně porovnávat a hledat v nich souvislosti. Oba rozhovory jsou analyzovány v již zmiňovaných kategoriích. Přepsané rozhovory nalezneme v přílohách 5–10.

Začínající učitelka Ludmila a její uvádějící učitelka Dana

Níže jsou uvedeny kategorie shrnující odpovědi dvojice Ludmila – Dana.

Názor na uvádění začínajících učitelů do praxe

Z odpovědí začínající učitelky Ludmily vyplývá, že díky přidělení uvádějícího učitele z ní opadl počáteční strach, který pociťovala při přijetí na základní školu jako třídní učitelka 4. třídy. Vzhledem k tomu, že Ludmily uvádějící učitelka Dana je její bývalou třídní učitelkou a navzájem se dobře znají, neměla Ludmila po nástupu do školy již žádné obavy. Znala její vyučovací metody a její charakter. Věděla, že za ní může kdykoli přijít nebo jí zavolat a ona se vždy snaží poradit a pomoct. Dana ve své roli uvádějícího učitele vidí určitý smysl a užitečnost. Vzpomíná na své těžké začátky (začala vyučovat hned po maturitě), kdy jí věnovala její uvádějící učitelka dostatečnou pozornost a se vším ji seznámila. Zastává názor, že absolventi vychází z vysoké školy nabytí vědomostmi a praxi si musí teprve přes někoho „osahat“. Tak jako se v dětství učíme názorem, i zde, při uvádění, je podle ní dobré chodit na náslechy do hodin a nechat si poradit od zkušenějšího kolegy, protože „žádný učený z nebe nespadl“.

Průběh uvádění

Má uvádějící učitelka Dana sepsaný nějaký plán, podle kterého se sama řídí? Ludmila si ničeho takového nevšimla. Dana uvádí, že po nástupu do funkce uvádějícího učitele měla sepsané body, kterým je nezbytně nutné se věnovat, avšak dnes vychází z vlastních zkušeností a ze zkušeností minulého uvádění pěti mladých učitelů. Je si vědoma, že při vstupu do profese je zapotřebí na prvním místě mladého učitele seznámit s chodem a pravidly školy, poradit ohledně pravidel komunikace a řešení problémů s žáky (největší důraz klade na spravedlnost učitele, která se musí nastolit již v začátcích). Podle Dany mívají mladí učitelé sklon k velké demokracii, a to se musí rychle odnaučit, pokud chtějí nejen u dětí uspět. Doporučení ohledně zvládání třídního kolektivu a získání autority shrnuje do následujícího hesla: „Staré rady, které se nedají nikde vyčíst a které se neučí ani na VŠ“.

V neposlední řadě by měl uvádějící učitel, podle Dany, chodit začínajícímu učiteli na hospitace, zhodnotit jeho hodinu, pomoct mu zejména ze začátku s přípravami a seznámit ho se všemi pomůckami na škole.

Jakým způsobem probíhalo uvádění u Ludmily? Vždy po vyučovací hodině přišla Ludmila za Danou, seznámila ji s průběhem odučené hodiny, popřípadě s konkrétním problémem, který v hodině nastal, a Dana jí řekla, co dělá špatně a poradila, jak má dále postupovat. Ludmila si její rady vzala vždy k srdci, ač si je vědoma toho, že uvádějící učitel může pouze poradit a závisí na začínajícím učiteli, jak s danou radou bude dále nakládat. Obě přiznávají, že žádné vzájemné hospitace neproběhly. Ludmila toho docela lituje (při hospitaci od ředitelky školy cítila nejistotu, která se následně ukázala jako zbytečná), zároveň Danu omlouvá. V rozhovoru jsme narazili na nemožnost zvládání vykonávání hospitací od třídního učitele. Jednoduše řečeno, uvádějící učitel, který má zároveň třídnictví, nemá dostatek volného času chodit na hospitace začínajícímu učiteli. Tento problém se týkal Ludmily s Danou. Ludmila uvažuje, že by mohl na hospitace docházet učitel, který nemá třídnictví a pomoct začínajícímu učiteli především v otázkách didaktických. Podle Dany je to dobrý námět na zlepšení funkce uvádějícího učitele, ne však vždy reálný. Na hospitace by měla chodit častěji ředitelka či zástupkyně školy, to především ze začátku, když začínajícího učitele neznají. Ludmilu však vedení i Dana znali ze souvislé praxe, kterou zde absolvovala. Největším problémem pro ni bylo vyplňování dokumentů (třídní kniha, tematické plány), dále nevěděla, na co konkrétně se má při nástupu uvádějící učitelky zeptat, z tohoto důvodu by ocenila již zmiňovanou brožuru. Obě jsou ale přesvědčeny, že nelze všechny rady získat ihned na začátku, většina problémů a otázek nastává v průběhu školního roku. Dana ale zároveň dodává, že některé věci již dělá automaticky a kolikrát ji nenapadne, že o nich Ludmila zdaleka nic neví. Proto je důležité, aby se začínající učitel sám ptal.

Osoba uvádějícího učitele

Funkci uvádějícího učitele by měl vykonávat někdo, kdo je zkušený, má dlouholetou praxi a začínající učitel má k němu důvěru, tvrdí Dana (jakmile mu bude nesympatický, bude mu zatěžko za ním přijít). Zná i případy, kdy je uvádějící učitel odtažitý a pracuje jen do výšky svého platu. Tato, většinou nezisková, role by měla spíše přinášet potěšení z příležitosti předat vlastní zkušenosti nové generaci. Dále je dobré, když je uvádějící učitel orientovaný na stejné zaměření, jako tomu je u Dany a Ludmily (hudební výchova, tělesná výchova, anglický/německý jazyk). Dana v očích Ludmily zaujímá pozici výborné a zkušené učitelky. Váží si na ní její ochoty a vstřícnosti, což jsou vlastnosti, na kterých si Dana sama zakládá. Vždy po výuce se snaží udělat si na Ludmilu čas a zodpovědět její otázky, dodává jí oporu při řešení problémů s rodiči a žáky.

Vliv vysoké školy na učitele

Studenti většinou sami přiznávají, že v praxi je to jiné, než si představovali. Dana na situaci pohlíží stejně. Věří, že vysoká škola poskytne studujícímu dobrou teoretickou výbavu, avšak z praxe si toho moc nenesou. Sama Ludmila zjišťuje, že přeci jen se naučila něčemu, co jí v praxi pomáhá. Opírá se o nové metody, které si postupem času osvojuje. Vstup do praxe byl pro ni složitý především kvůli přítomnému netradičnímu stylu vyučování (metoda profesora Hejného), který je na této škole zaveden. Věří, že kdyby jí škola poskytla více informací o této metodě, zaučila by se v ní rychleji. Ludmila vyniká svou kreativitou (neustále vytváří nové pomůcky) a hrou na kytaru, jejíž výuku na vysoké škole postrádala (hra na klavír jí nejde).

Závěrem dodává, že „člověk musí mít kantořinu v krvi“, musí chtít tuto profesi vykonávat a mít k ní kladný vztah. Když se poprvé postavila před třídu svých „čtvrťáků“, připadala si příjemně klidně a přirozeně.

Učitelský kolektiv

Ludmila nastoupila do školy s novými nápady, pomůckami a metodami. Otázkou bylo, zda se jí podaří seberealizovat, nebo upadne do zaběhnuté rutiny mezi ostatní pedagogy. Na této škole se setkala s výbornými kolegyněmi, ač má uvádějící učitelku, s prosbou může přijít za kýmkoli a všechny vždy ochotně pomůžou. Soudržnost pedagogického sboru si chválí nejen ona, nýbrž i Dana, která tvrdí, že se obohacují navzájem. Ludmila pomáhá kolegyním s prací na IT technologiích (interaktivní tabule) a přichází s novými nápady, které ostatní zajímají, protože sami nechtějí „zaostávat“. Dana vnímá mladou začínající učitelku Ludmilu jako osobu přinášející do školy svěží vzduch.

Začínající učitelka Nikola a její uvádějící učitelka Jaroslava

Níže jsou uvedeny kategorie shrnující odpovědi dvojice Nikola – Jaroslava.

Názor na uvádění začínajících učitelů do praxe

Nikola je první člověk, od kterého jsem slyšela kritiku na proces uvádění. Usuzuje tak na základě svých vlastních zkušeností a svoji uvádějící učitelku dokonce kritizuje. Uvádění vnímá jako proces, kdy je začínající učitel vhozen do vody, s čímž se musí sám vypořádat. Uvádějící učitelka Jaroslava přistupuje ke své funkci tak, že nově nastupujícímu učiteli ráda pomůže a poradí v začátcích, ale většinu poznatků si musí stejně získat sám (jako ona při svém nástupu do praxe). Zastává heslo: „Učitelství nelze člověka naučit, s tím se musí narodit.“ Důraz klade především na osobnost mladé učitelky, vzájemnou spolupráci a iniciativu ze strany začínající učitelky.

Průběh uvádění

Vzhledem k tomu, že Nikola nastoupila do školy nejprve na poloviční úvazek (vyučovala jen angličtiny na 1. stupni), seznamovala se s chodem školy pomalu a postupně. Její uvádějící učitelka Jaroslava je němčinářka, takže jí v tomto ohledu nemohla pomoci. Po roce bylo Nikole přiděleno třídnictví v 1. třídě, z čehož byla velmi nervózní. Věděla, že je důležité nastolit si třídní pravidla, která je třeba následně dodržovat. Zásluhou toho si získala u dětí autoritu. Často byla z psaní příprav unavená, ale časem (praxí) se vše zlepšilo. Sama nemívala potřebu přijít za Jaroslavou s prosbou o pomoc. Čerpala z metodik, ze školní praxe a z rad od stejně staré kolegyně, ve které objevila kamarádku. Z ničeho si neláme hlavu, v dokumentaci se zorientovala v průběhu školního roku za pomoci ostatních kolegyň. Učitelka Jaroslava si nevede žádný plán uvádění, ale ví, že je potřeba mladého učitele seznámit s pomůckami a dokumenty dané školy, pomoct s přípravami a následně chodit na náslechy do hodin. Sama uznává, že plnění role uvádějícího učitele je při plném úvazku časově náročné. Navíc v případě Nikoly pociťuje z její strany nezájem (kdykoliv jí ukázala nějaký dobrý námět do hodiny, pro Nikolu to nebylo nic nového), proto se jí nechce „vnucovat“. Na hospitace k ní dochází ředitelka školy, Jaroslava si v jejím případě připadá jako uvádějící učitelka zbytečná. Nikola přiznává, že uvádějící učitelku potřebovala zejména v začátcích pro získání hlavních informací, další otázky vyplývaly během školního roku a ty řešila s ostatními. Vždy ale ocení dobré nápady.

Osoba uvádějícího učitele

K tomuto tématu se Nikola vyjádřila poměrně kriticky. Role uvádějícího učitele jí připadá momentálně zbytečná. Z učitelky Jaroslavy má pocit, že nechce dělat nic navíc (po vyučování chodí ihned domů) a cítí z její strany odtažitost. Uvítala by její osvědčené rady z dlouholeté praxe přesto, že si je vědoma toho, že musí přijít spíše ona za ní. Jaroslava má s uváděním z minulosti dobré zkušenosti, sama sebe označuje jako „velikého praktika". Pravdou je, že Nikola tíhne spíše k mladším kolegyním a přichází s myšlenkou, zda by roli uvádějícího učitele neměl vykonávat někdo mladší. Podle jejího názoru si mladší učitel pamatuje na své začátky spíše než učitel starší. Mladší učitel by byl pro nově nastupující učitele přínosnější, jelikož by se lépe vžil do jejich situace. „Učitelé, kteří vyučují delší dobu, mají vše zautomatizované," popisuje Nikola. Na druhou stranu, aniž bych se učitelky Jaroslavy na tuto otázku zeptala, sama začala vzpomínat na své začátky (bez uvádějícího učitele). Tvrdí, že se často musela doptávat nebo si umět poradit sama. Dnes jí tato role přináší radost z možnosti předávání zkušeností, avšak vyžaduje zájem ze strany začínajícího učitele.

Vliv vysoké školy na učitele

Nikola neshledává ve své práci žádný problém. Na vysokou školu vzpomíná v dobrém, jelikož zásluhou praxí věděla, jak mají vypadat přípravy na hodinu. Na školní praxi se setkala se skvělými cvičnými učitelkami, které jí vždy poskytly reflexi na její odučené hodiny. Dnes dostává převážně kladnou zpětnou vazbu od dětí a jejich rodičů, což ji velmi těší. Spokojenost rodičů a dětí potvrzuje i učitelka Jaroslava. Dodává, že Nikola podle ní načerpala na vysoké škole spoustu teoretických poznatků, které časem převede do praxe. Velkou podporu jí, podle Jaroslavy, dodává její otec, který je také učitel. Nikola působí na Jaroslavu dojmem „sebevědomé a suverénní dívky, která si ví se vším rady", což je v učitelské profesi podle Jaroslavy důležité.

Učitelský kolektiv

Z rozhovoru s Nikolou vyplynulo, že ostatní kolegyně na této škole ochotně spolupracují. Sdílí nové náměty, které si mezi sebou vyměňují. Z tohoto důvodu si Nikola nepřipadá osaměle. Nejvíce času tráví se svými vrstevnicemi, ke kterým má nejblíže. Malou vrásku na čele jí dělají dva hyperaktivní žáci. S názorem od uvádějící učitelky („Tito žáci jiní nebudou.") nesouhlasí, a proto vyvozuje následné závěry: „Nevím, jestli mi poradí nějaká učitelka, spíš si na to musím přijít sama tím, že jim zkusím porozumět."

Začínající učitel Petr a jeho uvádějící učitelka Eliška

Níže jsou uvedeny kategorie shrnující odpovědi dvojice Petr – Eliška.

Názor na uvádění začínajících učitelů do praxe

Vzhledem k tomu, že Petr nastoupil do školy v průběhu roku, bylo pro něho toto období hektické. Učil ve více třídách předměty: výtvarná výchova, přírodověda, prvouka, vlastivěda, hudební výchova, pracovní činnosti. Z tohoto důvodu potřeboval jednat s každou třídní učitelkou dané třídy. K uvádění se obecně nevyjádřil, konkrétně vnímal uvádějící učitelku pouze jako osobu do této role povolanou. Nevnímal, že by ho nějakým způsobem hodnotila, měl za to, že na něho dává pozor a je k dispozici, bude-li chtít poradit. Pro Petra nebylo prostředí školy neznámé. Plnil zde povinnou školní docházku a absolvoval tu nejednu praxi.

Elišce připadá proces uvádění jako prospěšná věc pro obě strany. Sama čerpá od studentů či nových učitelů inspiraci a energii. Rozhodně podle ní může začínající učitel mající uvádějícího učitele získat určité výhody oproti začínajícímu učiteli bez uvádějícího učitele. Samozřejmě ale nechce po někom vyžadovat, aby hodina probíhala striktně podle ní. Ona může být pouze jakýmsi vodítkem, jelikož má letité zkušenosti. Respektuje, že každý učitel preferuje jiné styly učení, ovšem na druhou stranu formální část hodiny a výuky by měla být zachovávána v každém případě. Naráží také na to, že uvádějící učitel nemusí mít určitý počet let praxe, aby dokázal tuto roli zvládnout na výbornou. Proč by nemohl zastávat roli uvádějícího učitele i člověk mladší, s praxí minimálně pět let? Eliška si myslí, že „spousta mladých lidí i přes to, že nemá letité zkušenosti, by měla co předat“. Své tvrzení však uzavírá tím, že je to věc názoru a záleží především na lidech.

Průběh uvádění

Eliška se domnívá, že během procesu uvádění není potřeba předat začínajícímu učiteli kvantum zkušeností, spíše ho vtáhnout do chodu školy a informovat ho o formálních záležitostech. Uvádějící učitel může svým úhlem pohledu posoudit způsob výuky, ale záleží na začínajícím učiteli, jak k tomu přistoupí. Konkrétně Petr sice její připomínky (později i poznámky ze strany vedení) kvitoval, ale prakticky nic nezměnil. Na této škole nepřiděluje ředitelka školy uvádějícího učitele každému nově nastupujícímu učiteli. V případě Petra tak vedení rozhodlo na základě jeho nedokončeného studia, chtělo mu co nejvíce pomoct při prvních krocích do profese.

Z Petrova pohledu to nebylo nutné, měl pocit, že již vše (například vedení dokumentů měl doslova „v malíčku“) ovládal z let pedagogické praxe. Jenomže v rozhovoru s Eliškou se ukázalo, že obavy ze strany vedení byly na místě. Petr začal vyučovat, opomíjel systematické přípravy na hodiny (motivace, seznámení s cílem hodiny apod.) a byl velmi benevolentní. Věřil, že mu žáci „půjdou naproti“. Jeho přístup byl téměř laxní, jak popisuje Eliška. Děti, které jsou na této škole vedené a zvyklé odvést svoji práci, se začaly nudit a doma vyprávěly, že mají v Petrových hodinách volno (vyučovací hodiny občas přerůstaly v přestávku) a nepíší ani písemky. Téměř po roce se začaly objevovat stížnosti ze strany rodičů, kterých přibývalo a dostávaly se až k vedení. Uvádějící učitelka začala docházet k Petrovi na stále častější hospitace a rozebírala s ním přípravy na hodiny. Vedla si o něm záznamy hodnocení (plusy a mínusy), které později použila jako podklady při poradách s vedením. Plusy přibývaly, bohužel se ukázalo, že pouze v její třídě. Na hodinách jiných tříd žádná výrazná změna nenastala. Hospitací se nakonec ujalo vedení (ředitelka a zástupkyně školy), které sneslo směrem k Petrovi spoustu připomínek a dalo mu jasné ultimátum. Učitel Petr vše odsouhlasil s tím, že svoji práci zlepší. Další hospitaci, která byla téměř totožná s hospitací předchozí, zástupkyně školy nekomentovala. Což byla možná chyba, jelikož si Petr myslel, že všechno proběhlo v pořádku, bez poznámek. Zvýšený počet hospitací vnímal jako kontrolu nad tím, že je dobrým učitelem, jelikož ostatní kolegyně byly na škole již delší dobu. Přiznává, že „sám to nechápal“.

Podle Elišky vše vnímal jiným způsobem a nedocházelo mu, že jeho přípravy na hodiny byly špatné z hlediska metodiky, didaktiky a bohužel i vědomostí, viz Vliv vysoké školy na učitele. Petr se k vytváření příprav vyjádřil tak, že „si je zhruba načrtnul“, jelikož ho nebaví podrobné vypisování, připadá mu to časově náročné a zbytečné. Čerpal z tematických plánů zanechaných od paní učitelky, která odešla na mateřskou dovolenou. Ale také přiznává, že později musel povinně vypracované přípravy ukazovat jak Elišce, tak i vedení, ovšem stále nic netušíc.

Na otázku, zda by ocenil brožuru s pravidly (například zobrazení a popis struktury hodiny), odpověděl, že ne, jelikož teorií se zabývá na vysoké škole a nechce pořád něco číst. Své tvrzení shrnuje pod heslo: „Každý vyučuje jinak a nelze se to naučit podle nějaké brožury.“

Osoba uvádějícího učitele

Učitel Petr popisuje svou uvádějící učitelku jako zodpovědnou osobu, která se angažovala vždy, když byl nějaký problém. Chtěla chodit na hospitace do jeho hodin, pomoct mu a být mu kdykoli k dispozici. To sama Eliška potvrzuje.

Dávala mu možnost, aby jí posílal své přípravy elektronickou poštou, půjčovala mu své pomůcky, byla ochotná mu poradit doslova ve dne, v noci. Přesto Petr své nedostatky opomíjel a žádná výrazná změna u něho nenastala, což pro ni bylo velkým zklamáním. Než nastal čas ukončení Petrova pracovního poměru, vynaložila Eliška velké úsilí a stále pevně věřila, že se zlepší. Dokonce žádala vedení, ať mu zkusí změnit uvádějící učitelku. Měla pocit, že mu její způsob uvádění nevyhovuje. Vedení to odmítlo s argumentem, že „lepší servis, který tady má, neměl nikdo z těch lidí, co kdy přišli". Eliška to celé cítila jako jedno velké osobní selhání i přesto, že ji vedení ujišťovalo, že tomu tak není.

Tato zkušenost byla pro ni inspirující zejména k absolvování kurzu mentoringu, pomocí kterého chtěla zjistit, kde udělala chybu. Neustále měla pocit, že je špatná a musí na sobě „zapracovat". Opak byl pravdou. Později si uvědomila, jak byl vůči její práci neohleduplný, a to byl poslední moment, kdy se Petra přestala zastávat.

Vliv vysoké školy na učitele

Začínající učitel Petr uvádí, že nejvíce poznatků načerpal z náslechů na pedagogické praxi, kterou absolvoval také na této škole. Na vysokou školu nahlíží způsobem, že se tam učí samou teorii, která mu nic neříkala, alespoň do té doby, než poznal učitelskou profesi v praxi. Petr si osvojil svůj vlastní styl výuky, který nazývá intuitivním, což znamená „vysvětlit látku dětem tak, aby ji chápaly". Prozradil na sebe, že rád hovoří s dětmi o praktických záležitostech ze života, což potvrzuje i Eliška, které u Petra chybí odbornost v daných předmětech. Dálkové studium nebo předchozí středoškolské vzdělání na odborném učilišti s maturitou se podle jejího názoru promítalo i do jeho způsobu výuky. Chyběly mu hlubší vědomosti a znalosti (pojmy, definice v matematice), proto možná stavěl svou výuku na laickém úhlu pohledu. Eliška se pozastavuje nad tím, z jakého důvodu tomu tak bylo, jelikož zásadní nedostatky byly zřetelně patrné. Změnil se snad obsah vysokoškolské matematiky? Jakým způsobem dnes probíhají zkoušky na vysoké škole? Nezpochybňuje, že vysoká škola tvoří velkou podpůrnou část v přípravě na učitelskou profesi, co se týče vědomostí, znalostí, rozšiřování odborného povědomí o práci s dětmi.

Dále také zmiňuje, že studium na gymnáziu považuje za nejlepší přípravu pro další vysokoškolské studium, což je samozřejmě relativní. Nejvíce podle ní záleží na člověku, zda z něho schopnost být dobrý učitel vyzařuje či nikoli. Eliška vzpomíná, že všichni nově příchozí praktikanti či učitelé byli pro práci s dětmi nadšeni a chtěli se posouvat dále. U Petra žádný výrazný posun jeho uvádějící učitelka nezpozorovala. Když to byl posun, tak ve smyslu snahy kopírovat její hodiny, což u něho považovala za úspěch.

Jeho nevýhodou bylo, že nedokázal pochopit stěžejní části přípravy na hodinu. Eliška to sice omlouvá tím, že možná didaktická příprava na vysoké škole nebyla pro Petra tolik přínosná. Neumí si však vysvětlit, že problémy stále přetrvávaly i přes její působení a působení ostatních kolegů, což vedlo k již zmiňovanému ukončení pracovního poměru. Nyní Petr pracuje mimo svůj obor v místním pivovaru, stále studuje, zadává si diplomovou práci. V pohovorech na dvou jiných školách neuspěl z důvodu nedokončeného vysokoškolského vzdělání. Toto tvrzení ho zaráží, jelikož jeho absence potřebné kvalifikace na předchozí škole paní ředitelce nevadila. Přesto má tedy v plánu nejdříve studium dokončit a poté se opět ucházet o místo učitele.

Učitelský kolektiv

Eliška slýchávala kritiku na Petrovy hodiny od všech kolegyň a také od vedení, se kterým se často radili na dalších postupech. Petr popisuje učitelský sbor jako výborný kolektiv, se kterým se radil, když řešil nějaký problém. Horší stín vrhá na vedení školy, které ho „bez důvodu vyhodilo“, a jednu paní učitelku, která ho „asi neměla ráda“. V její třídě si z důvodu špatné komunikace mezi nimi řešil záležitosti samostatně. Největší radost měl z dětí, které ho zpočátku zbožňovaly.

Eliška podotýká: „Aby také ne, byl to mužský element v pedagogickém sboru, nová a mladá tvář, byl velmi vstřícný, otevřený a pohodlný.“ Po čase ale každé počáteční okouzlení opadne a žáci se začnou v hodinách nudit. Konkrétně zde na škole se podle učitelky Elišky chce po dětech opravdu maximum (samozřejmě s ohledem na to, co to které dítě stačí obsáhnout v rámci svých možností, dovedností a inteligence). Proto si klade na závěr otázku, zda by v jiné škole jako učitel uspěl.

4.4 Diskuse ke studii 2

Z rozhovorů jsem získala přehled nad konkrétními situacemi, které se udály ve školním prostředí při profesním startu. Učitelé, se kterými byl proveden rozhovor, odpovídali upřímně a vykazovali kladný vztah ke své učitelské profesi.

Ludmilu i paní Danu znám osobně, avšak neznám je jako vyučující. Věřím však, a z výpovědí to lze i vypozorovat, že právě ony jsou stvořeny pro práci s dětmi. Mají přirozenou autoritu a vrozený pedagogický um. Ludmila je pokorná a chce přijímat rady, což se projevuje na kvalitní spolupráci s učitelkou Danou. Vzhledem k tomu, že učitelka Ludmila má kantořinu v krvi a od malička si nepřeje nic jiného, než vyučovat, bylo pro ni začlenění do procesu celkem přirozené. Od začátku si získala u dětí respekt a nyní si na nic nestěžuje. Samozřejmě ji ke snadnějšímu vstupu do profese pomohla svou podporou a ochotou její uvádějící učitelka Dana, která ji vnímala jako jednu z nejlepších praktikantek i začínajících učitelek. Tyto dvě kolegyně se obohatily navzájem.

Začínající učitelka Nikola je starší než já, proto mi nabídla před rozhovorem tykání. Je velmi sympatická, upřímná a uvědomělá. S její uvádějící učitelkou Jaroslavou jsem se viděla poprvé. Svými vlastnostmi se podobá Nikole. Na pozadí odpovědí obou učitelek je cítit určitá tvrdohlavost, což jim možná znesnadňuje cestu k lepší komunikaci a pochopení druhé. Na této dvojici, která k sobě „nenašla cestu“, se ukázalo tvrzení Šimoníka (1994) uvedené v teoretické části, že úspěšnost uvádění záleží na sympatiích a vztahu mezi učitelskou dvojicí. Nikola našla pomoc a podporu spíše v kolegyni, která má stejnou aprobaci. Otázkou je, z jakého důvodu nepřiřadila ředitelka školy Nikole uvádějícího učitele se stejným zaměřením, což je podle Tmeje (1980) vhodnější.

Pro spolupráci se mi podařilo zkontaktovat alespoň jednoho zástupce mužského pohlaví, a to studenta kombinovaného studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, který již rok a půl vyučoval, než dostal od ředitelky školy výpověď. Vzhledem k tomu, že je toto téma velice citlivé, bylo vedení rozhovoru s ním nejobtížnější. Své otázky jsem kladla s větší opatrností a pozorně sledovala jeho reakce (nechtěla jsem, aby mu byl rozhovor nepříjemný). Petr však odpovídal s poklidem, a když se k něčemu vyjadřovat nechtěl, změnila jsem směr našeho rozhovoru. Na straně druhé jsem v prostorách školy nahrála rozhovor s učitelkou Eliškou, která učitele Petra uváděla do praxe. Elišku znám již několik let. V rámci souvislé pedagogické praxe mi byla přidělena jako cvičná učitelka, za což jsem dodnes moc ráda. Její styl vedení hodin a reflexe byly pro mě největším přínosem

ze všech absolvovaných praxí. Uznávám ji nejen jako učitelku, ale i jako člověka. Stala se mým učitelským vzorem, a proto nesměla chybět ani v mých rozhovorech. Zarážející na této dvojici je, že Petr docházel do této školy již na praxi, přesto si nikdo nevšiml jeho „lajdáctví“ a „neznalosti“?

Shrnutím těchto šesti rozvorů docházím k závěru, že uvádějící učitel může začínajícímu učiteli radit a pomáhat, když je ochoten a schopen rady a pomoc přijímat. Čas strávený nad pomocí nelze stanovit, záleží na uvádějícím učiteli. Dále učitelé začátečníci očekávají pomoc od zkušených pedagogů, ale mnohdy si neuvědomují, že oni jsou hlavními iniciátory. Uvádějící učitelé se mladému pedagogovi věnují více spíše v začátcích, postupně konzultací ubývá. Důležitý pro spolupráci je vztah, jaký mezi sebou mají.

Dozvěděla jsem se, že prakticky není možné, aby uvádějící učitel hospitoval u nově nastupujícího učitele, má-li třídnictví. Z tohoto důvodu bych na základě týmové spolupráce zapojila do uvádění kromě uvádějícího učitele také vedení školy a další učitele, kteří mají možnost jít se do hodiny podívat. Podle mého názoru dochází u dvojice často ke komunikativnímu šumu. Uvádějící učitel si myslí, že by jeho přítomnost na hodinách začínajícího učitele stresovala. Naopak mladý pedagog si přeje být pozorován a hodnocen při své výuce. Obává se, zda vyučování správně uchopil. Myslím si, že učitel začátečník by měl být co nejdříve seznámen s prostředím školy, kolektivem pracovníků a se základními školními dokumenty. Smysl tohoto seznámení vidím v maximální míře zamezit stresu a pocitu beznaděje začínajícího učitele. Dále by měl být seznámen s pravidly ohledně třídnictví, komunikace, řešení problémů a sebeřízení. Z obou výzkumných šetření lze vyvodit dobrou zprávu, a to, že na zkoumaných školách je více než uspokojivá kolegiální podpora. Fungování spolupráce pedagogických sborů a příjemná atmosféra na pracovišti je pro vykonávání práce stěžejní.

Po provedení všech rozhovorů a následném zpracování jsem narazila na určitá pochybení, kterých jsem se během kvalitativního výzkumu dopustila. Zjistila jsem, že vedení rozhovorů je složitá disciplína, při které aktéři často odbíhají od tématu kladených otázek. Vzhledem k tomu, že jsem polostrukturované rozhovory vedla poprvé a jsem v této oblasti začátečník, nebyla jsem schopna v tu chvíli zareagovat a položit vhodné přímočaré otázky, které by konkretizovaly některé výpovědi. I přes uvedená pochybení, byla v rozhovorech odkryta zajímavá témata z oblasti uvádění, která vhodným způsobem doplnila výsledky kvantitativního šetření.

Závěr

V úvodu již bylo zmíněno, že školství je pro výchovu a vzdělávání důležité, a proto je důležitá také kvalita pedagoga. Již v přípravném vzdělávání by měl být nastaven nějaký systém „brzd a rovnováh“, díky kterému by se eliminovali studenti, kteří nesplňují standard pro vykonávání profese učitele. Nastolením požadované učitelské kvality by mohlo dojít ke zkvalitňování výuky a celkového vzdělávání. Teoretických poznatků z odborných výzkumů se k tomuto tématu váže mnoho. Otázkou je, do jaké míry mají vliv na realitu. Realizováním výzkumů a snahou zdokonalit pregraduální přípravu budoucích učitelů můžeme dosáhnout zkvalitňování učitelského studia, které poskytne studentovi základ pro následný vstup do učitelské profese. Mladí učitelé přichází do škol s poměrně kvalitní teoretickou výbavou. Jsou plní očekávání, energie a nových nápadů. Zároveň mají obavy, jak budou schopni své teoretické poznatky uplatnit v praxi, a jak zvládnou start v neznámém prostředí plném neznámých pedagogů a žáků. Je potřeba učitelům začátečníkům pomáhat, vést je, ale zároveň poskytovat prostor pro seberealizaci.

Vstup do profese učitelům začátečníkům mohou usnadnit ředitelé škol, a to tím, že jim poskytnou oporu, pomoc a podporu v podobě uvádějícího učitele. Uvedené výsledky výzkumů vypovídaly o značné odpovědnosti ředitelů v oblasti uvádění absolventů do praxe, jelikož většina považuje přidělení uvádějícího učitele za samozřejmé. Tuto pozici by měl ovšem zastávat schopný a zkušený pedagog. Přesto ale dotazníkové šetření u uvádějících učitelů odhalilo častý nezájem o svěřence. Dle mého názoru jedním aspektem, který by přispíval k vyšší kvalitě práce uvádějícího učitele, by mohlo být lepší finanční ohodnocení. Z rozhovorů vyplynulo, že ne každý uvádějící učitel pracující vlastně nad rámec svého povolání je finančně odměňován. Další vlastnosti uvádějícího učitele, které jsou začínajícími učiteli požadovány, vyplynuly rovněž z výsledků práce. Základním předpokladem při uvádění je ochota, zájem, empatie, vstřícnost, upřímnost, spolupráce a podpora ze strany uvádějícího učitele. Velmi důležité se také jeví množství času, které začínajícímu učiteli věnují.

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou uvádění začínajících učitelů do praxe a myslím si, že by bylo potřeba věnovat tomuto tématu větší pozornost nejen v rovině teoretické. Po prostudování článků z pedagogických časopisů jsem byla zklamána, že je tento fenomén výrazně podceněn. Potěšil mne teprve časopis Pedagogika, který v tomto roce chystá monotematické číslo o uvádění učitelů do praxe.

Tento proces vedoucí k lepší adaptaci svůj význam jednoznačně má, problémem ovšem je jeho aplikace v praxi. Výzkum ukázal, že uvádění učitelů začátečníků do praxe není na některých základních školách zcela vyhovující. V současné době chybí v legislativě školství ČR právní norma, která by upravovala proces uvádění začínajících učitelů do praxe. Vyhláška o funkci uvádějícího učitele existovala do roku 1989, kdy byla zrušena vzhledem k dobově politickým změnám. Důvodem zrušení bylo především výrazné ideologické zaměření. Myslím si, že pro pozitivní vliv na proces uvádění by bylo ovšem dobré určitou oporu v legislativě zachovat, aby byl proces uvádění více řízený a lépe uchopitelný pro samotné uvádějící učitele. Hledání cest a způsobů, jak se změnami začít, by mohlo být zajímavým námětem k dalšímu zkoumání.

Práce na této diplomové práci měla velký význam pro moji osobu. Již na začátku vyhodnocení dotazníku a následného studia odborné literatury mi byla vyvrácena domněnka, kterou jsem si v sobě nesla, a to, že na každé škole existuje uvádějící učitel. Postupně jsem nahlížela do dané problematiky a porovnávala teorii s výzkumným šetřením v praktické části. Cílem této diplomové práce bylo nalézt a popsat společné charakteristiky kvality uvádějících učitelů. Stanovený cíl se mi podařilo naplnit. Velice mne obohatily zkušenosti s realizací obou výzkumů. Některé mé předpoklady se mi provedenými výzkumy potvrdily, jiné nikoli. Bavilo mne vedení rozhovorů se zkušenými i začínajícími pedagogy a následné porovnávání odpovědí, které mě vedlo k častému zamyšlení. Avšak nyní mě napadají další otázky, na které bych chtěla znát odpověď. Také vím, že by v návaznosti na tuto problematiku mohla následovat další šetření, která bych dnes realizovala jiným o dosavadní zkušenosti obohaceným způsobem. Z uvedených výsledků není možné poznatky zevšeobecňovat a přisuzovat jim univerzální platnost. Nutno podotknout, že začínající učitelé podílející se na výzkumném šetření vnímají funkci uvádějícího učitele jako poměrně významnou a užitečnou vzhledem ke svému profesnímu rozvoji. Z tohoto důvodu se domnívám, že by bylo vhodné, kdyby ředitelé všech škol přidělovali uvádějícího učitele. Já sama bych ho při svém profesním startu velmi ocenila.

Možnost nahlédnout do problematiky uvádění začínajících učitelů do praxe a všechny zkušenosti, postřehy získané skrze tuto diplomovou práci považuji za jedinečný přínos mého studia na vysoké škole.

Seznam použitých zdrojů

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M., 2000. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. 1. vyd. Brno: Konvoj. ISBN 8085615959.

COVEY, S. R., 2014. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. 3. rozš. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-268-0.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2863-6.

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HELUS, Z., BRAVENÁ, N., FRANCLOVÁ, M., 2012. *Perspektivy učitelství*. 2. rozš. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-596-6.

HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

JANÍK, T., NAJVAR, P., 2011. *Fred A. J. Korthagen – Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů.* 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5.

KOTÁSEK, Jiří (ed.)., 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

KYRIACOU, Ch., 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.

PAŘÍZEK, V., 1988. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: SPN. Pedagogické studie.

PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K., 2011. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-518-8.

PODLAHOVÁ, L., 2004. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.

PODLAHOVÁ, L., 2002. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0444-3.

PRÁŠILOVÁ, M., 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PUNCH, K., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.

SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A., 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 94 s. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TMEJ, K., 1980. *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe: metodická příručka pro začínající a uvádějící učitele*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 14-586-80.

TRUNDA, J., 2012. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-62-0.

URBÁNEK, P., 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-942-2.

VAŠUTOVÁ, J., 2002. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-077-3.

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

VAŠUTOVÁ, J., 2008. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-405-2.

Internetové zdroje

Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education. In: *Eurydice* [online]. [cit. 2016-04-29]. ISSN 2443-5333. Dostupné z: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education#Entry_to_the_Profession

GAVORA, P., 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy): Prehľad problematiky. *Pedagogika* [online]. roč. 58, č. 3, s. 222–235 [cit. 2016-04-29]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1137&lang=cs

KALHOUS, Z., HORÁK, F., 1996. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika* [online]. roč. 46, č. 3, s. 245–255 [cit. 2016-04-29]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977&lang=cs

KOHNOVÁ, J., 2012. *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference* [online]. Praha: Kreace. [cit. 2016-04-29]. ISBN 978-80-7290-548-5. Dostupné z: http://docplayer.cz/2477728-Profesni-rozvoj-ucitelu.html

LAZAROVÁ, B., 2010. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika* [online]. roč. 60, č. 3–4 , s. 59–69 [cit. 2016-04-29]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906&lang=cs

Metodický portál RVP: *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2010 [cit. 2016-04-29]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/7707/jak-by-mela-vypadat-idealni-skola-a-ucitel.html/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [online]. 2006 [cit. 2016-04-29]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/

NEŠPOR, M., LUKÁŠ, V., Fakultní učitel – Mentor. *e-Pedagogium* [online]. 42–49 [29. 4. 2016]. Dostupné z: epedagog.upol.cz/eped4.2004/clanek06.pdf

Pedagogika [online]. [cit. 2016-04-29]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11220&lang=cs

PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K., et al. 2013. Mentoring v učitelství. [recenze]. *Pedagogika* [online]. č. 4, s. 560–563 [cit. 2016-04-29]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1323&lang=cs

SPILKOVÁ, V., 2007. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika* [online]. roč. 57, č. 4, s. 338–348 [cit. 2016-04-29]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1266&lang=cs

Supervize [online]. [cit. 2016-04-29]. Dostupné z: http://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/

STRAKOVÁ, J., SPILKOVÁ V., SIMONOVÁ, J., 2013. Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis Scholae* [online]. roč. **7**, č. 1, s. 79–100 [cit. 2016-04-29]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/2013/cislo-1

ŠVEC, V., 2012. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace* [online]. roč. 22, č. 3, s. 387–403 [cit. 2016-04-29]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/745

VÍTEČKOVÁ, M., GADUŠOVÁ, Z., 2015. Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. *Edukácia* [online]. roč. 1, č. 1, s. 266–275 [cit. 2016-04-29]. ISSN 1339-8725. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/292378158_Vysokoskolske_studium_z_pohledu_zacinajiciho_ucitele_a_identifikace_jeho_problematickych_oblasti

Vyhláška č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 1977, částka 24, [cit. 2016-04-29]. Dostupné z: aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=1880

Vzdělání.cz [online]. 2013. [cit. 2016-04-29]. Dostupné z: http://clanky.vzdelani.cz/byt-ucitelem-je-poslani-a-ne-zamestnani-citite-se-na-to-a5248

Seznam příloh

Příloha 1: Vyhláška č. 79/1977 Sb. Ministerstva školství České socialistické republiky

Příloha 2: Průvodní dopis k dotazníkovému šetření 1

Příloha 3: Průvodní dopis k dotazníkovému šetření 2

Příloha 4: Elektronická podoba dotazníku

Příloha 5: Rozhovor se začínající učitelkou Ludmilou

Příloha 6: Rozhovor s uvádějící učitelkou Danou

Příloha 7: Rozhovor se začínající učitelkou Nikolou

Příloha 8: Rozhovor s uvádějící učitelkou Jaroslavou

Příloha 9: Rozhovor se začínajícím učitelem Petrem

Příloha 10: Rozhovor s uvádějící učitelkou Eliškou

Příloha 1: Vyhláška č. 79/1977 Sb. Ministerstva školství České socialistické republiky

79/1977 Sb.
VYHLÁŠKA
ministerstva školství České socialistické republiky
ze dne 26. října 1977
o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků

Ministerstvo školství České socialistické republiky stanoví v dohodě s ministerstvem zdravotnictví České socialistické republiky, ostatními zúčastněnými ústředními orgány a Českou odborovou radou podle § 31 odst. 2 zákona č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon), § 37 zákona č. 89/1958 Sb., o výchově dorostu k povolání v učebním poměru (učňovský zákon), se zřetelem k § 27 odst. 3 téhož zákona a podle § 19 odst. 2 zákona č. 19/1966 Sb., o vysokých školách:

§ 1
Základní ustanovení

(1) Tato vyhláška upravuje jednotný systém soustavného dalšího vzdělávání učitelů, pedagogických a výchovných pracovníků. Vztahuje se na učitele škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání včetně mateřských škol, lidových škol umění, lidových škol jazyků a jazykových škol a škol pro mládež vyžadující zvláštní péči, na výchovné pracovníky školních družin a školních klubů, dětských domovů, domovů mládeže, výchovných a diagnostických ústavů, dále na mistry odborné výchovy, skupinové vedoucí Pionýrské organizace Socialistického svazu mládeže, pedagogické pracovníky domů pionýrů a mládeže (dále jen "učitele"), ředitele těchto škol a výchovných zařízení a jejich zástupce, na vedoucí kabinetů okresních pedagogických středisek, krajských pedagogických ústavů a Pedagogického ústavu hlavního města Prahy, na ředitele krajských pedagogických ústavů a vedoucí okresních pedagogických středisek, školní inspektory, ředitele krajských pedagogicko-psychologických poraden, ředitele okresních pedagogicko-psychologických poraden a pedagogické pracovníky orgánů školské správy (dále jen "ostatní pedagogičtí pracovníci").

(2) Další vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků v České socialistické republice uvedených v odstavci 1 ústředně řídí ministerstvo školství České socialistické republiky (dále jen "ministerstvo").

(3) Další vzdělávání pedagogických pracovníků jiných resortů neuvedených v odstavci 1, kteří zabezpečují výchovu učňů, provádějí příslušná ministerstva a ostatní ústředn í orgány.

§ 2
Systém dalšího vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků

(1) Úkolem systému dalšího vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků je obnovit, prohloubit, doplnit a rozšířit jejich znalosti a dovednosti získané v základním studiu v souladu s rozvíjejícími se potřebami socialistické společnosti a vědeckotechnickým rozvojem.

(2) Obsah dalšího vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků je jednotný a schvaluje ho ministerstvo; zahrnuje složku ideově politickou, pedagogicko-psychologickou a odborně předmětovou.

(3) Další vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků zabezpečují národní výbory, které odborně vedou školy a výchovná zařízení, v nichž působí pracovníci uvedení v § 1 odst. 1 (dále jen "národní výbory") a organizují je školy, okresní pedagogická střediska, krajské pedagogické ústavy, Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků v Praze (dále jen "Ústav") popřípadě i jiné odborné a vědecké instituce.

(4) Systém dalšího vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků tvoří:

a) další vzdělávání učitelů;
b) další vzdělávání vedoucích kabinetů krajských pedagogických ústavů a okresních pedagogických středisek;
c) další vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků;
d) průběžné další vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků;
e) ideově politické vzdělávání učitelů.

(5) Další vzdělávání učitelů má tři stupně:

I. stupeň - uvádění začínajících učitelů do praxe,
II. stupeň - pomaturitní a postgraduální studium učitelů,
III. stupeň - specializační studium.

(6) Dalším vzděláváním vedoucích kabinetů krajských pedagogických ústavů a okresních pedagogických středisek je funkční studium.

(7) Dalším vzděláváním vedoucích pedagogických pracovníků je cyklická průprava.

(8) Průběžné další vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků zahrnuje různé krátkodobé druhy a formy dalšího vzdělávání.

(9) Ideově politické vzdělávání je soustavné vzdělávání všech učitelů, které podle zvláštních pokynů ministerstva organizují národní výbory.

(10) Další vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků, včetně vedoucích pedagogických pracovníků, se uskutečňuje formami internátního, dálkového a externího studia, organizováním přednášek, seminářů, kursů, stáží apod. Těžištěm všech druhů dalšího vzdělávání je samostatné studium.

§ 3
Uvádění začínajících učitelů do praxe

(1) Uvádění začínajících učitelů do praxe (dále jen "uvádění") je určeno pro všechny začínající učitele.

(2) Cílem uvádění je pomoci začínajícímu učiteli překonávat počáteční těžkosti v práci a tvořivě uplatňovat osvojené vědomosti ze základní přípravy v praxi. Soustřeďuje se zejména na aktuální otázky školské politiky, na otázky praktické aplikace principů a metod výchovně vzdělávací práce, na dotváření soustavy základních pedagogických dovedností, na práci třídního učitele, na problémy výchovy žáků mimo vyučování, na práci se žákovským kolektivem, s rodiči, na bližší poznání podmínek a tradic školy a oblasti, v níž učitel působí.

(3) Uvádění zabezpečují národní výbory, u mistrů odborné výchovy organizace, u nichž jsou v pracovním poměru (dále jen "organizace"), ředitelé škol nebo výchovných zařízení, vedoucí odborných učilišť nebo učňovských středisek a uskutečňuje je uvádějící učitel. Uvádění sleduje příslušný školní inspektor.

(4) Uvádějící učitel, kterého ustanovuje národní výbor, u mistrů odborné výchovy organizace, vede začínajícího učitele, radí a pomáhá mu v práci.

(5) Při uvádění spolupracují metodické orgány na škole, okresní pedagogická střediska, krajské pedagogické ústavy, metodická střediska odborného výcviku a přípravy mistrů odborné výchovy, metodická střediska mimoškolní a mimopracovní výchovy příslušných resortů.

(6) Uvádění se uskutečňuje v prvním roce po nástupu učitele do pracovního poměru a trvá jeden školní rok. Uvádění se ukončí komplexním hodnocením začínajícího učitele, které vypracuje ředitel školy nebo výchovného zařízení, vedoucí odborného učiliště nebo učňovského střediska ve spolupráci s uvádějícím učitelem.

(7) Pokud začínající učitel nedosáhne po jednom roce uvádění cíle uvádění podle odstavce 2, prodlouží mu ředitel školy (vedoucí výchovného zařízení) uvádění o další rok.

Tato vyhláška nabývá účinnosti dnem 1. ledna 1978.

Ministr:
Vondruška v. r.

Příloha 2: Průvodní dopis k dotazníkovému šetření 1

Vážený pane řediteli, vážená paní ředitelko, vážení začínající učitelé,

náš výzkumný tým z Technické univerzity v Liberci, Katedry pedagogiky a psychologie, si klade za cíl poznat lépe a komplexněji učitele začátečníky ZŠ v praxi, abychom mohli stále zlepšovat počáteční přípravu budoucích učitelů. K tomuto účelu jsme vytvořili dotazník, který naleznete na tomto linku: http://goo.gl/forms/4CdK9e4Uem.

Výsledkem našeho výzkumu bude řada studií a expertních diskuzí s cílem zařadit do stávající přípravy učitelů obsahy, o nichž jsme přesvědčeni, že posílí jejich připravenost pro profesní růst. Například se bude jednat o práci s vizí a cíli, rozvíjení proaktivních postojů nebo vhodné komunikativní principy a strategie pro cílenou komunikaci na různých úrovních jednání.

Prosíme Vás o laskavou spolupráci při tomto úkolu. Máme vizi posílit osobnostní a profesní růst mladých lidí, kteří se rozhodli být učiteli a vyrovnávat se s nároky této záslužné profese. Obdivujeme jejich odvahu, jejich zapálení a oddanost cíli vychovávat děti v tomto nelehkém prostředí, jímž dnešní svět je. Potřebujeme Vaši součinnost jako odborníků, neboť bez Vás nemůžeme vědět, co v praxi doopravdy začínající učitel potřebuje. Rádi bychom Vám všem byli nápomocni ve Vašem profesním úsilí.

Prosíme Vás, vážení ředitelé, o přeposlání tohoto emailu učitelům začátečníkům s praxí do 5 let ve Vaší škole, aby jej vyplnili. Za vyplnění dotazníku všem začínajícím učitelům srdečně děkujeme.

Realizační tým z FP TUL, Katedry pedagogiky a psychologie

Příloha 3: Průvodní dopis k dotazníkovému šetření 2

Vážený pane řediteli, vážená paní ředitelko, vážení začínající učitelé,

vám všem, kteří jste již věnovali pozornost a čas našemu výzkumu, srdečně děkujeme. Navrátilo se nám k tomuto datu asi 160 dotazníků a stále ještě přibývají. Naším cílem je celorepublikové šetření, které ukáže co nejúplnější obraz o adaptaci začínajících učitelů. Pokud nebudeme mít dostatek odpovědí, nebudeme schopni vyvozovat z výzkumu závěry a doopravdy podpořit pozitivní změny v přípravě učitelů. Prosíme vás všechny o účast s porozuměním tomu, jak časově náročné to pro vás je.

Cílem našeho výzkumného týmu z Technické univerzity v Liberci, Katedry pedagogiky a psychologie, si klade za cíl poznat lépe a komplexněji učitele začátečníky ZŠ v praxi, abychom mohli stále zlepšovat počáteční přípravu budoucích učitelů. K tomuto účelu jsme vytvořili dotazník, který naleznete na tomto linku: http://goo.gl/forms/4CdK9e4Uem.

Prosíme Vás, vážení ředitelé, o přeposlání tohoto emailu učitelům začátečníkům s praxí do 5 let ve vaší škole, aby jej vyplnili. Za vyplnění dotazníku všem začínajícím učitelům srdečně děkujeme.

Realizační tým z FP TUL, Katedry pedagogiky a psychologie.

Příloha 4: Elektronická podoba dotazníku

Dotazník pro začínající učitele

Vážení učitelé, vážené učitelky,

cílem tohoto šetření je z dlouhodobého hlediska napomoci podpořit některé vzdělávací oblasti v pregraduální přípravě učitelů. K dosažení tohoto cíle potřebujeme vás, učitele z praxe, kteří však nejsou dlouho po škole.

Děkujeme vám všem srdečně za vyplnění anonymního dotazníku.

Váš výzkumný tým z Katedry pedagogiky a psychologie Technické univerzity v Liberci.

*Povinné pole

Jste *
- muž
- žena

Na kterém stupni ZŠ vyučujete? *
- 1. stupeň
- 2. stupeň

Kolik let praxe máte? *
- 1 rok
- 2 roky
- 3 roky
- 4 roky
- 5 let

Chcete v profesi dlouhodobě působit? *
- ano
- ne

Napište prosím jméno kraje, ve kterém se vaše škola nachází *

Zaškrtněte prosím, na jak velké škole působíte *
- na škole, která má do 200 žáků
- na škole, která má mezi 200-500 žáky
- na škole, která má více než 500 žáků

Prosím zaškrtněte odpověď *

Vyjádřete míru svého souhlasu s následujícími výroky: 1 - vůbec nesouhasí, 7 - souhlasí úplně

	1	2	3	4	5	6	7
Měl/a jsem velká očekávání vůči uvádějícímu učiteli	○	○	○	○	○	○	○
Na začátku své učitelské praxe jsem se neměl/a na koho obrátit s žádostí o radu z důvodu časové vytíženosti kolegů	○	○	○	○	○	○	○
Uvádějící učitel mi objasnil pravidla komunikace s rodiči při řešení problémů	○	○	○	○	○	○	○
Uvádějící učitel se zajímal o moji pedagogickou vizi	○	○	○	○	○	○	○
Na začátku své učitelské praxe jsem se neměl/a na koho obrátit s žádostí o radu z důvodu nezájmu kolegů	○	○	○	○	○	○	○
Uvádějící učitel mi objasnil pravidla komunikace při řešení problémů s vedením školy	○	○	○	○	○	○	○
Uvádějící učitel splnil moje očekávání	○	○	○	○	○	○	○
Na začátku své učitelské praxe (již v zaměstnání) jsem si často musel/a poradit sama	○	○	○	○	○	○	○
Uvádějící učitel mě seznámil s postupy, jak se naučit řídit svůj čas vzhledem k organizaci výuky	○	○	○	○	○	○	○
Věděl/a jsem, na co se uvádějícího učitele zeptat	○	○	○	○	○	○	○

Na začátku své učitelské praxe (již v zaměstnání) jsem se často musel/a na mnoho věcí doptávat	○	○	○	○	○	○	○
Uvádějící učitel mi objasnil základní postupy při řešení problémů se žáky ve třídě	○	○	○	○	○	○	○

Co bych býval/a ocenil/a od uvádějícího učitele (co neproběhlo), když jsem začínal/a vyučovat? *

Na začátku své učitelské praxe (v povolání) bych býval/a ocenil/a brožurku s návody pro rychlejší orientaci ve školním prostředí. *

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ obdržel/a jsem

Na začátku své učitelské praxe (v povolání) bych býval/a uvítal/a školení v oblasti sebeřízení. *

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ absolvoval/a jsem

Jaké druhy školení byste na začátku své praxe v učitelství uvítal/a (jak to vidíte dnes z pohledu již praktikujícího učitele)?

Prosím jmenujte, která školení jste absolvoval/a v rámci své práce pro vaši školu.

Odeslat

Příloha 5: Rozhovor s Ludmilou – začínající učitelkou

Jaký máš názor na uvádění začínajících učitelů do praxe?

Nastoupila jsem na školu, vlastně s nulovou praxí, protože jsem měla nějakou praxi v rámci studia, ale to byly spíše náslechy a bylo málo hodin, co jsme odučili sami a většinou mi ten učitel ani nic k tomu neřekl. Takže ty praxe byly zvláštní. A když jsem nastoupila do školy, tak jsem se toho docela bála, protože jsem dostala třídnictví ve 4. třídě. Ale, co jsem netušila, že dostanu uvádějící učitelku, konkrétně Danu. To byla moje bývalá třídní učitelka, takže jsem věděla, jaká je učitelka, jaké má metody, jak vyučuje, takže jsem se toho už nebála. Věděla jsem, že mi dokáže pomoct, že za ní můžu kdykoli přijít. Začala jsem učit, a co se týče nějaké dokumentace nebo učení, tak mi se vším ochotně poradila.

Co se týče učení, měla jsi nějaké hospitace?

Tak já jsem jí řekla, jak jsem učila, jakým způsobem a ona mi řekla, jestli jo nebo ne. Hlavně každý učitel si zajede svoje metody a tak, takže uvádějící učitel ti do toho nemůže moc žvanit. On ti může poradit a ty si to buď vezmeš k srdci, nebo nevezmeš. A já jsem si veškeré rady vzala, protože jsem věděla, že je to úžasná učitelka a ráda si nechám poradit od zkušené učitelky.

Protože každý student nastupuje s novými myšlenkami a přístupy, které si osvojil na VŠ.

Přesně, ze školy mám nějaké novější metody, které ani třeba ti starší učitelé ani neznají. Stalo se, že ti starší učitelé koukali kolikrát, co dělám, co se týče internetu, nových pomůcek.

Jak se k tomu stavěli ostatní?

Byli tomu otevřeni, podívají se vždy, co je to za novinku, nová internetová stránka s inspiracemi, a zkusí ji třeba také. Už máme i v každé třídě interaktivní tabuli, takže zase pomáháme my mladí těm starším, takže si tak pomáháme navzájem.

Dostáváš tedy pomoc i od ostatních kolegyň?

Ano, to jsem chtěla říct. Uvádějícího učitele jsem dostala tu Danu, ale přijít můžu s čímkoli za kýmkoli. My třeba učíme matematiku podle Frause jako jediná škola ve Varnsdorfu, takže pro mě to bylo hodně složité, a když nejedeš od první třídy, tak nemáš takovou tu nit, vůbec nevíš. Tam máš třeba symboly: zvířátka. Každé zvířátko má nějaké body. Já z toho

byla v šoku, nevěděla jsem, že husa jsou tři body, nevěděla jsem, co to znamená. A tam je učitelka, která je machr na Frause, tak jsem chodila i za ní. Takže tam se nehraje úplně na uvádějící učitelku, že bych chodila jen za tou přidělenou učitelkou.

To jsem se chtěla zeptat, jestli ti byla přímo přidělena.

Ano, byla, mám to i v papírech napsané, že uvádějící učitel je Dana. Pak záleží na tom kolektivu, jestli ti bude chtít pomoct, nebo nebude. Ale u nás pomůžou všichni.

Takže sis nikdy nepřišla na něco sama?

Nevím, myslím, že třeba na ty svoje metody. Neřekla bych, že někoho kopíruju, že bych učila stejně jako Dana. Já jsem vlastně ani Danu na svých hodinách neměla.

Takže chyběly hospitace. Neocenila bys je?

Možná i jo. Protože mi potom přišla na hospitaci ředitelka a já jsem byla taková vykulená a vůbec jsem nevěděla, jestli to dělám dobře. Ta hospitace dopadla jako dobře, byla jsem pochválena, ale možná, že kdyby ta Dana ke mně chodila, byla bych jistější. Ale tam není kdy. Kdy by ona chodila, když ona má svoji třídu? Tam nebyl čas se jít podívat na mě, jak učím.

Možná by bylo dobré, kdyby tuto funkci uvádějícího učitele vykonával někdo, kdo nemá třídnictví.

Přesně, jenže tam nemáme takovou učitelku, která by z 1. stupně neměla třídnictví. Na 2. stupni máme, ale 1. stupeň a 2. stupeň je rozdíl. Je to škoda, protože si myslím, že by přišla ráda se na mě podívat. Bylo by to hlavně lepší, protože takhle mi neměla moc co poradit. Jen to, co jsem si zapamatovala z té hodiny, konkrétní problém. Asi by bylo fajn, kdyby uvádějící učitel neměl třídnictví. Možná by to mohl být i učitel z 2. stupně, protože poradit hlavně v didaktické části by měl zvládnout každý. Snad by přece viděl na těch hospitacích, co ten učitel dělá špatně.

Jak probíhalo seznámení s dokumenty? Viděla jsi je někdy předtím?

Jako neviděla. Nahlédla jsem na praxi jen do třídnice. Tady u nás ale každý píše jinak. Někdo píše jen téma hodiny, například shoda podmětu s přísudkem, já jsem se naučila psát aktivní slovesa. Pak nám inspekce sdělila, že stačí pouze téma hodiny.

Co ti dělalo největší problémy?

Zpracovávání tematických plánů, to byla pro mě španělská vesnice. S tím mi ale taky pomohla Dana. Musíš vzít učebnici a teď už vidíš, co budeš probírat a musíš si to rozdělit do měsíců. A to pro mě byla novinka. Potom třídní výkazy. Počítat žáky, kolik jich máš na konci roku, v pololetí. Jaká je úspěšnost apod.

Měla na tebe Dana dostatek času?

No, neměla kvůli tomu třídnictví a kroužkům, které vedla. Neměla na mě čas, aby se na mě přišla podívat do té hodiny, ale vždy si udělala čas odpoledne na zodpovězení otázek. Nemůžu říct, že by si ho nechtěla udělat.

Jak plnila funkci uvádějícího učitele?

Vzorně, ano, až na ty hospitace. Možná by měla chodit i třeba ředitelka. Přeci, když si vyberu nového učitele, tak bych chtěla vidět, jak učí, jestli má vůbec vztah k dětem.

Tak od toho tam má uvádějícího učitele, který tě hodnotí.

To nevím. Ale vlastně, já tam byla na souvislé praxi, takže Dana věděla, jak učím. A pak přišla na první inspekci ředitelka. Nebo jestli čeká, že se to odrazí u těch rodičů, že se když tak ozvou, nevím.

Radila ti Dana i jak komunikovat s rodiči?

To byl třeba problém – první „rodičák“, který proběhl někdy v listopadu. Tak já vykulená. Je to snazší si stoupnout před ty děti, než před jejich rodiče. A to víš, taky jsem se ptala Dany, co se tam řeší, jak si to mám rozvrhnout – individuální popovídání po „rodičáku“.

Nemají uvádějící učitelé sepsané nějaké body, s čím vším by tě měli seznámit?

To se zeptej spíš Dany, já si ničeho takového nevšimla.

A ocenila bys nějakou brožurku pro začátečníky?

Hm, možná ano, asi bych si ji přečetla, ale nemůžu říct, že bych se podle ní řídila. Ale je pravda, že vyjdeš ze školy a nevíš ani, na co se ptát.

Čerpáš ze školy?

Ne. My jsme se na naší škole neučili ani o žádné komunikaci apod.

Jaký byl pro tebe vstup do praxe?

Bylo to hodně těžké, hlavně proto, že tam mají toho Frause. Kdybych měla první třídu, tak bych se to učila jakoby s nimi od začátku, ale tím, že mám čtvrtou třídu, tak jsem do toho vpadla a kolikrát mi to úplně vypadlo a děti mi musely radit. Ale ta metoda profesora Hejného je úžasná, ačkoli o ní moc ze školy nevím. Věřím tomu, že kdybych se to učila jako dítě od první třídy, tak k té matematice budu mít dneska úplně jiný vztah. Čeština je taky pěkně dělaná, ale třeba Čítanka se mi nelíbí. Ale zase, to je čtvrtá, pátá třída, oni říkají, že v první třídě nic moc. Ale já si myslím, že člověk musí mít tu kantořinu v krvi. A já věděla od malička, že chci učit. Takže, když jsem si stoupla před ty děti, tak mi to přišlo přirozené. Od začátku jsem si získala respekt a celkově jsem je měla vycvičené, zlatíčka.

Čeho si na Daně vážíš?

Že jsem jí mohla kdykoli zavolat, i třeba večer. Neříkám, že jsem toho zneužívala, ale věděla jsem, že mi poradí vždycky. A nejen ona, ale i ostatní poradí.

A co bys ocenila navíc, co neproběhlo?

Možná tu brožurku. Uvítala bych, kdybychom si mohly jeden den v srpnu sednout a všechno si říct. Jenže ono nejde všechno říct dopředu, protože v průběhu roku se setkáváš s dalšími situacemi, které řešíš na místě. Ale takové ty základy, že nejdřív máš dítě pochválit, potom můžeš kritizovat, ale na závěr pochválit.

Věděla jsi o funkci uvádějící učitelky?

Ne, nevěděla vůbec o tom, že existuje uvádějící učitel. Byla jsem překvapena.

Na některých školách právě není a funguje to tak, že si radí a pomáhají všichni navzájem.

Tak tady to funguje podobně, akorát, že tu Danu mám napsanou v papírech, že je mi přidělena konkrétně. Ale kdybych měla uvádějící učitelku, u které bych viděla nezájem, šla bych určitě za někým jiným.

Děkuji za rozhovor.

Příloha 6: Rozhovor s Danou – uvádějící učitelkou

Jaký máte názor na uvádění začínajících učitelů do praxe?

Já si myslím, že smysl to určitě má, protože si dodnes pamatuji svůj začátek, když jsem přišla a byla jsem ještě navíc nevzdělaná, hned po maturitě. Takže mně uvádějící učitelka moc pomohla, protože se mi věnovala, se vším mě seznámila, dělala se mnou přípravy i na druhý den, protože ze začátku to bylo potřeba, byla jsem fakt jako nepolíbena. No a myslím si, že pro každého, i když přijde ze školy, je nabytý vědomostmi, tak potřebuje tu praxi si osahat přes někoho. Učíme se názorem nějakým, takže je dobré chodit na náslechy, nechat si poradit a je dobře, když se setkají dva – ten, kdo chce přijímat ty rady a ten, kdo je dává. Takže v mém případě s Ludmilou, jestli můžu mluvit konkrétně, si myslím, že jsme se sešly dobře, že ji znám jako žákyni, ona mě jako učitelku, zná moje návyky a já jsem se jí snažila předat, co nejvíc můžu. Určitě jsem nepoznala zatím nikoho, kdo by řekl, že může jít po škole rovnou učit a nepotřebuje žádné rady. Určitě to užitečné je, ale musí být iniciativa na obou stranách. Vždycky oceňuji, když ten začínající je pokorný, že chce přijímat rady, potom se dobře spolupracuje.

A jak dlouho uvádíte?

Ono to je takové nárazové. Nejsem určená jako jediná uvádějící učitelka, ale asi jsem to nejčastěji já, protože jsem tam nejdéle z těch učitelek, co tam učíme. Asi ale nedokážu rychle spočítat, kolik jsem měla učitelek přesně, přibližně 5–6.

Co máte konkrétně na starost? Máte nějaký seznam, s čím vším začátečníka seznámit?

No, možná jsem na začátku měla, ale teď už se vychází z toho, že vím, o co jde. Takže jde o to, ze začátku seznámit s chodem školy, pravidly, na co si dát pozor, například „nenechat si děti přerůst přes hlavu“, nastavit si pravidla, mantinely, protože děti oceňují hlavně spravedlnost, že je pro všechny stejný metr a to je důležité nastolit v té počáteční praxi. Mladí učitelé mají sklony k velké demokracii, chtějí být s dětmi kamarádi. Ono to je hezké, ale není to dobře. Vždy s mírou, ano, budeme kamarádi, ale musí vědět, že jsem spravedlivá. A hlavně si nehrát na neomylnou, jsem člověk, nevím vše a občas se spletu. Prostě takové ty staré rady, které nikde nevyčte a které ani neučí na VŠ. A potom se jít podívat na její hodinu, ona na mojí, zhodnotit, co je dobře, co je špatně, co zlepšit, na co si dát pozor, pomoct s přípravami. Poté si je už dělá sama, já jí je zkontroluji, poradím, ukážu pomůcky, kde co je.

Radíte i třeba, jak komunikovat s rodiči?

Taky, poradím během roku konkrétně, nebo si mě k tomu i přizve, jdu s ní, aby cítila nějakou oporu. Já byla ještě i v jednu chvíli zástupkyně, takže jsem mohla podpořit i z téhle pozice před těmi rodiči. No a je to hlavně o praxi, praktické věci, protože teorii načerpali ve škole.

Myslíte si, že si tu praxi ze školy nenesou?

Myslím si, že i sami přiznali, že je to trošku jinak než si představovali. Neříkám úplně všechno, samozřejmě si zkusili nějaké ty cvičné hodiny, ale vím, že ty holčiny si z praxe moc nenesou. I třeba dokumentaci jim musíme vysvětlovat.

Konkrétně k Ludmile. Jaká byla jako začínající učitelka?

U nás je dobré, že máme mezi sebou dávný vztah. Učila jsem ji, byla u mě na praxi, známe se vzájemně, ale vím o ní, že se na ni můžu spolehnout, že mi i pomáhala na té praxi, neseděla jen, je aktivní, nečeká na pokyny, je i sama kreativní, přichází sama, není to tak, že by čekala, co jí člověk poradí, k čemu ji ponoukne. Takže Ludmila určitě byla jedna z nejlepších praktikantek i začínajících učitelek. Přinesla svěží vzduch do té třídy, děti uvítají mladou učitelku s novými nápady. Myslím, že jsme se obohatily navzájem.

Takže jste tomu tedy otevřená?

Určitě. Je pravda, že u nás je taková soudržnost. Všichni se rádi dozvíme něco nového, pomáháme si navzájem, takže si myslím, že kdybych nebyla ve škole, tak Ludmila mohla přijít za kýmkoli a zeptat se ho na radu.

Na to jsme právě narazily. Není potom ta funkce uvádějícího učitele zbytečná?

Asi jak kde. U nás to chodí dobře, ale jinde třeba uvádějící opravdu čeká na to, až ho ředitel ohodnotí (i mezi učiteli jsou lidé, kteří pracují jen do výše svého platu) a pak teprve udělá něco navíc. Takže, kdyby narazila někde jinde, tak to mohlo být úplně jinak.

Měla jste nějaký arch s hodnocením?

No, vlastně to bylo u praxe. Naše ředitelka to nepožadovala. Ptala se mě na ni, ale písemně jsem nemusela nic odevzdávat. Možná to bude tím, že naše ředitelka si na papíry moc nepotrpí.

Během uvádění probíhaly nějaké hospitace?

Mně to splývá s tou praxí, ale kvůli rozvrhu to nevycházelo, myslím.

Neměl by tedy tu funkci vykonávat učitel, který nemá třídnictví?

Možná by to stálo za zvážení, ale teď jde o to, kdy se potkají tyto informace. Protože v červnu v některých školách je jasné, jak to od září bude s třídnictvím, rozvrhem atd., a může se stát, že ten nový učitel přijde nečekaně a potom vše překopávat, to je náročné. Ale kdyby se v červnu vědělo, že přijde nová, udělal by se rozvrh, abych se jí mohla věnovat. No, je to dobrý nápad, dobrý námět na zlepšení té funkce, však ne vždy reálný.

Protože začínající učitelé by ocenili více vzájemných hospitací.

Je pravda, že těch možností jí jít na hospitaci moc nebylo. Mě znala z té praxe, ale obráceně už to bylo těžší. Měla by i více chodit ředitelka či zástupkyně, ale já tehdy jako zástupkyně taky neměla snížený úvazek, byla jsem stejně vytížena.

Čeho si na sobě jako na uvádějící učitelce nejvíce vážíte?

Asi vstřícnosti, ochotě. Myslím si, že jsem nikdy neodmítla, když po mně něco chtěli.

A věděli, co chtěli, na co všechno se mají zeptat?

To asi přichází postupně. Člověk hned neví. Jak jsem říkala ten chod školy na prvním místě, ale ne všechno tě napadne v první chvíli. Najednou vidíš, aha, tohle ona vlastně ještě neví. My už to děláme automaticky a nedojde nám, že bychom jí to měli říct. A jí zase jako nezkušené nedojde, že by se na to měla zeptat. Takže jsou situace, které přijdou vývojem.

Nebo mít pro začínajícího učitele nějakou brožurku?

Určitě je na tom co dolaďovat, to by bylo dobré. Já ani nebyla na tuto funkci nějak školená. To je jen, že jsem zkušená, že jsem tam dlouho a přijde někdo, kdo k tobě má důvěru spíše, než k někomu jinému. Což je taky hlavní, protože když ti člověk bude nesympatický, tak ti bude zatěžko za ním přijít. Když budeš cítit odtažitost, tak se ho radši na nic nezeptáš. A ještě je dobré, když je stejně zaměřen, například na tělocvik, hudební výchovu jako já nebo na jazyky.

Děkuji za rozhovor.

Příloha 7: Rozhovor s Nikolou – začínající učitelkou

Jaký máš názor na uvádění učitelů do praxe?

Myslím si, že ten proces je hodně nedostatečný. Že by nás někdo uváděl, to moc nehrozí. Spíš, že tě hodí do vody a musíš se přizpůsobit.

Popiš svůj začátek – příchod do praxe.

Můj začátek byl zvláštní, dostala jsem prvňáky, takže hned 1. září jsem se musela postavit před rodiče, babičky, zastupitele města apod. Bylo to takové nervózní, co si připravit pro rodiče, jak na ně reagovat atd. Sice mám uvádějící učitelku, která mi byla přidělena ústně na první poradě pedagogů, ale ta mě na to nepřipraví. Ony, jak už učí dlouho, tak je to pro ně automatický. Takže tě uklidňují, že to nic není, ale stejně jsi nervózní.

Jak tedy vnímáš její funkci?

Momentálně úplně zbytečně. Ač vím, že je to moje uvádějící učitelka, tak na hodině se nebyla nikdy podívat, aby mi třeba poradila. Asi mám za ní přijít já v momentě, kdy už nebudu vědět. Zatím se to naštěstí nestalo, vždy si poradím. Ona sama aktivitu nevyvíjí, jestli potřebuješ poradit, jestli potřebuješ půjčit materiály, takže mi ta funkce přijde zbytečná.

Takže v začátcích, že by ti řekla základní údaje o chodu školy?

To vůbec.

Ale třeba dokumenty ti musel někdo ukázat, představit? Nebo to jsi věděla z VŠ?

Dokumenty jsme vůbec nevěděli z VŠ. Ale to zjišťuješ v průběhu, co a jak se vyplňuje, co musíš mít, a od různých lidí, než od toho jednoho uvádějícího.

A ty jsi neměla potřebu za ní přijít?

Neměla. Čerpám hodně z metodik, z praxe a chodím si pro rady ke kolegyni, která je stejně stará jako já. S tou si říkáme, co pomohlo jí, co mně. Spíš mám blíž k ní než k uvádějící.

A když jsi vítala 1. září děti a rodiče, kdo tě na to připravil?

No, nikdo právě. Akorát, že ředitelka mi řekla, že půjde se mnou a to bylo celé. Ona tě uvede, že jsi třídní učitelka, poté má proslov ten ze zastupitelstva a pak se přivítáš ty s dětmi a rodiči, a to vymýšlíš na místě podle toho, co ona řekne, tak abys to neopakovala. Reaguješ na to, co se odehraje v tom momentě. Takže improvizace.

Ani žádné hospitace během uvádění neprobíhaly?

Ne to vůbec ne. Akorát jsem měla hospitaci od paní ředitelky – jednu hodinu. Hned ze začátku, asi v říjnu. A hned na to jsme měli inspekci, takže od inspekce. Obojí v pohodě. Ale od uvádějící jsem hospitaci neměla.

Dalo by se říci, že cítíš od uvádějící učitelky nezájem?

Určitě. Například, že nic navíc dělat nebude. A já se jí tím pádem také vnucovat nebudu. Když nechce ona, tak já si nějak poradím.

Absolvovala jsi na této škole souvislou praxi?

Na praxi jsem nebyla, ale loni jsem tu už učila a měla jsem jen angličtiny na celém 1. stupni, ale třídnictví jsem dostala po roce. Takže jsem tu teď druhý rok.

Aha, takže v prvním roce jsi poznala chod školy apod.?

Určitě.

Ale neměla jsi ještě uvádějící učitelku?

To jsem měla stále tu stejnou, ale ona je ještě ke všemu němčinářka, takže by mi ani v té angličtině nemohla pomoct.

Nabídla ti, že za ní můžeš přijít s čímkoli, kdykoli?

No to mi sice nabídla, ale bylo vidět, že to nabízí spíš jen formálně, jako, že to musí nabídnout. Ale zájem z té strany není. Kdybych přišla s matematikou, že si neumím poradit, tak tu ovládá perfektně, to by poradila, ale u zbytku cítíš, že ji tím otravuješ. Takže se domlouváme s ostatními mezi sebou.

Myslíš, že jsi tedy čerpala z VŠ?

Asi něco málo, třeba přípravy na hodiny. Že jsem z praxe věděla, jak je vytvořit. Díky rozborům jsem věděla, co dělám špatně a co dobře.

Na praxi jsi měla zpětnou vazbu. Chybí ti teď?

Tady máš vazbu na těch dětech, jestli umí nebo neumí. A v poslední době chodí i hezké zpětné vazby i od rodičů, že si to chválí, že jsou spokojeni. Tak to mě potěší. Asi nejvíce.

Jaký je na škole kolektiv?

Když za nimi přijdeš, tak ti samozřejmě poradí, pomůžou, ale jak říkám, ony to mají všechno tak zautomatizovaný, že je ani nenapadne, že ty to nevíš. Kolikrát se i diví, že tohle nevíš a tak.

Do funkce uvádějícího učitele se právě vybírají zkušení, ostřílení pedagogové.

A nevím, jestli to je úplně dobré. Kdyby to byl někdo mladší, tak si myslím, že je to přínosnější. Protože on ti řekne: „Hele, já vím, když jsem nastupovala, potřebovala jsem tyhle pomůcky a tamto." Řekne ti toho možná víc než učitelka, která tu učí více jak 20 let a už si své začátky nepamatuje.

Nebo by mohli mít nějaký seznam, s čím vším tě mají seznámit. To jsi nedostala?

Ne, to jsem si musela nad tím přemýšlet, co bych měla mít připraveného. A já jsem byla ještě na školní praxi první týden v září, takže jsem měla od paní učitelky nějaké zápisky, tak ty jsem použila. Například, že potřebují děti přinést ručníky, šťávy, kapesníky apod. To mi nikdo neřekl.

To je zajímavá myšlenka, že by uvádějící funkci měla vykonávat možná mladší učitelka.

Myslím si, že bych radši mladší. Ty starší to mají zažité a berou vše automaticky. Nepotřebují si dělat přípravy, zatímco ty nad tím sedíš dlouho.

Takže ani přípravu jsi s ní nekonzultovala?

Ne, to ne. Ale to není potřeba, máš metodiky a ty jsou podrobně napsané. Je tam cíl, metodika, pomůcky, takže to ti hodně pomůže.

Cítím dobře, že k sobě nemáte vztah?

Moc nemáme, no.

U koho tedy vyhledáváš pomoc?

Ostatní kolegyně jsou milé a přívětivé. Samy třeba přijdou s nápadem: „Hele, tohle se mi osvědčilo, teď jsme dělali toto a toto." Dají ti námět k práci, ale uvádějící moc ne.

Jsou otevřeni i tvým nápadům?

Ano, určitě, obohacujeme se tak nějak navzájem.

Vzpomeneš si na okamžik, kdy sis připadala na všechno sama?

Co se týče učení, tak ne. Spíš válčím s tím, že mám sice 17 dětí, ale mám tu dva hyperaktivní kluky. Oba narušují hodinu tím, že spolu komunikují nahlas během hodiny, prochází se po třídě. A já jsem nejistá a nevím, jak to řešit, protože je na ně naštvaný i kolektiv, že je ruší při práci. Nevím, jestli mi poradí nějaká učitelka, to spíš musím já sama zkusit jim porozumět, přijít na to, co to dítě potřebuje, jaké je a najít nějaké kompromisy, aby se i ono dokázalo vyjádřit v té hodině.

Hledáš radši řešení sama?

Ano, nechci na děti jenom křičet, ale pochopit je. A uvádějící učitelky jsem se na to ptala a ona mi řekla: „No, to má po tatínkovi, já jsem ho učila a taky jsem s ním nehnula, to nepůjde.“ To je její odpověď, takže nemám snahu dál zjišťovat, protože s ní nesouhlasím.

A konflikty s rodiči řešíš jak?

Tak zatím s rodiči vycházím výborně. Jsou naprosto skvělí a dětem se věnují, což jsem zdůrazňovala toho 1. září. Takže spolupracují, dělají s dětmi úkoly – i dobrovolné. Naštěstí nemám konfliktní rodiče.

Jak jsi získala autoritu?

Hlavně důsledností. Nastavíš si pravidla. Máme třídní pravidla a ty se musí dodržovat. Za odměnu sbíráme papírové smailíky, a když pravidlo poruší, smailíky odevzdají. Je to jakoby soutěž, kdo jich bude mít nejvíce na konci týdne. Někdo říká, že je soutěž špatná. Podle mě to ale špatné vůbec není, protože soutěžíš celý život s někým. Slouží i jako motivace, aby děti nezlobily a poslouchaly. Když nepomáhají už ani smailíci, tak dostane do žákovské knížky smutného smailíka za chování s tím, že musí vysvětlit rodičům, co se stalo. A už to, že to musí říct rodičům, není těm dětem nejpříjemnější.

Byl tvůj nástup do praxe těžký?

Bylo to těžké. Já jsem ještě malá, takže jsem se bála, jestli budu mít autoritu. Naštěstí jsem zvládla v pohodě. Už na první hodině se musí nastolit pravidla, která se budou dodržovat. Také jsem byla hodně unavená, i když si řekneš, že jsi v práci jen dopoledne, ale vlastně pořád mluvíš, jsi v pohybu, putuješ po škole. Když jsem přišla z práce, tak jsem si sedla úplně vyždímaná na gauč. Teď si většinu práce dělám ve škole, dříve jsem si to nosila domů a mám to za chvíli hotové. Je to o té praxi.

Co by si v těch svých začátcích ocenila? Je potřeba uvádějícího učitele?

Jako, potřebuješ ho na takové ty základní informace. Například, přišla jsem a děti sbíraly kaštany, PET lahve apod. Pomůcky, kde jsou a i třeba tipy na dobré internetové stránky, poté bych ocenila nápady pomůcek, co se jim osvědčilo ve výuce. A pak ti vyplynou další informace během roku, jdete do divadla, budou třídní schůzky atd.

Měla jsi možnost jít se podívat někomu jinému na hodinu?

Moc neměla, když mám třídnictví. Není tam žádné okno, abych se mohla jít podívat.

A ocenila bys to?

Občas nad tím uvažuji, chtěla bych vidět, jak se chovají moje děti u někoho jiného. Jestli taky ti kluci budou běhat po třídě. Zatím mají s někým jiným jen tělocvik, ale tam se to moc nepozná, tak snad to půjde časem.

Děkuji za rozhovor.

Příloha 8: Rozhovor s Jaroslavou – uvádějící učitelkou

Jaký máte názor na uvádění začínajících učitelů?

V podstatě je to dobrá myšlenka. Aby to bylo oficiální, to asi žádný zkušený učitel nechce, ale chce pomoct. Uvádějící učitelku bych nechala, je to takový pomocník na první krůčky do té kantořiny. Hlavně záleží na osobnosti té mladé učitelky, vzájemné spolupráci a kontaktu. Je potřeba, aby některé věci viděli v praxi a přímo na škole, protože každá škola je něčím specifická. Na druhou stranu si myslím, že neškodí, když si poznatek získají svojí vlastní činností ve třídě nebo mimo v kroužcích. Jsem ochotna pomoci, ale konkrétně u Nikoly mám pocit, že ani tu pomoc nechce.

Jak dlouho uvádíte?

To už je několik let, měla jsem několik mladých učitelek, nikdy to nebyl učitel. Myslím si, že pracují dobře, někteří jsou už mimo město, ale mám dobré zkušenosti.

Co má uvádějící učitel na starost?

Náplň by měla být hlavně seznámit se zápisy do třídních knih, výkazů, pomoci s přípravami do hodin, ukázat pomůcky, kde jsou, poradit, jít se podívat do hodiny. Ono toho je dost a při plném úvazku je to docela náročné.

Vedete si nějaký seznam s tím, co všechno máte začínajícímu předat?

Ne, nevedu, protože si myslím, že to vyplyne z praxe v průběhu. Jsou věci, které se mně zdají, že jsou jednoduché, pro ni třeba ne. Nebo zase naopak. Musíme se dohodnout.

A dohodly jste se vždy?

V podstatě ano. Myslím si, že její vědomosti jsou hodně všeobecné, já jsem zase velký praktik, tak se to musí skloubit.

Přijde za vámi Nikola pro radu?

Velice málo, chodí spíše za svými vrstevnicemi a já se taky nechci vnucovat.

Čím si myslíte, že to je?

Nevím, možná jsme k sobě úplně nenašly cestu, nebo se stydí, nebo mě ani nepotřebuje, protože vědomosti má, takže toho hodně ví. Chybí mi z její strany zájem. Není takový, jaký bych si já představovala. Nevím, čím to je, možná, že už má pocit, že to ví. Takže já se nevnucuji, jen pozoruji z povzdálí. Samozřejmě jsem ochotna jí poradit.

Nikola je na škole druhým rokem. Myslíte si, že se v prvním roce už „otrkala“?

Ano, to byl asi dobrý rok pro ni. Měla jen angličtiny. Já tedy mám němčinu, takže nemohu mluvit o angličtině.

To je taky zajímavé, že vás přiřadili, když máte každá jiný jazyk, to jí poté moc nepomůžete?

No, to ne. Spíše jen metodicky. Během 1. roku tu poznala prostředí, kolegyně, pomůcky, a to si myslím, že jí pomohlo k tomu, aby mohla druhý rok pracovat naplno.

Myslíte si, že vás rozdělily právě ty dvě rozdílná zaměření?

V tom to nebude. Já si myslím, že kdyby něco potřebovala, tak bychom oslovily druhé kolegyně. Možná oslovila někoho ohledně té angličtiny, ve které jsem ji pomoct nemohla, ale k tomu jsem ani nebyla určena.

Jaká je Nikola?

Já si myslím, že je sebevědomá, suverénní. Děti ji mají rády, dokonce si myslím, že i rodiče jsou spokojení. Co pozoruji z povzdálí, nabývám té myšlenky, že je to v pořádku, že už nepotřebuje poradit. Víte, při mém plném úvazku a dalších kroužcích mimo školu, co mám, je prakticky nemožné chodit na náslechy do hodin. Samozřejmě, že si můžeme spolu popovídat, ale abych se s ní připravovala na hodinu, to už se neděje. Nikola je z učitelské rodiny, myslím, že otec je učitel, takže i to jí dává větší jistotu, možná se radí i se svým tatínkem. Na mě dělá dojem, že si ví se vším rady, zvládá to, je suverénní, což je dobře.

Jak dlouho trvá uvádění?

Tam se to nijak nelimituje. Pokud je učitelka už zkušená, tak se od toho většinou už opouští. Ale to neznamená, že jí nemůžu kdykoli pomoct, poradit. Ale taková ta vzájemná propojenost musí být. Nejde, abych za ní chodila a doptávala se. Myslím si, že většinou po roce se na té škole vyzná a že to stačí.

Jak hodnotíte Nikolu, když nechodíte na náslechy do hodin?

Paní ředitelka se ptá, jak si Nikola vede. Sama jí šla na hospitaci, protože má na to čas, má hospitační plán. Já říkám ty své poznatky, že mě ani moc nepotřebovala. A v jejím případě už ani jako uvádějící učitelka nejsem potřebná.

Přejdeme k vám, jako k uvádějící učitelce. Čeho si na sobě vážíte?

Tak dělá mi to radost, že mohu poradit ze své praxe, ze svých zkušeností. Ale i čerpám ze svých začátků, na které si vzpomínám. Jak to bylo dříve – bez uvádějícího učitele. Za nás to totiž nebylo, museli jsme se doptávat sami. Myslím si, že funkce uvádějícího učitele je dobrá myšlenka, ale záleží jednak na něm samém a zároveň, jestli chce začínající učitel být vůbec uváděn.

Narazily jsme na vaše začátky. Jak na ně vzpomínáte?

Vzpomínám si moc dobře, že kolem mě byli samí staří pedagogové, všichni na mě koukali a nikoho nezajímalo, co ve své hodině dělám. Když jsem poprosila o radu, tak se vždy někdo nabídl, ale činnost v hodině a navázání kontaktu s dětmi záleží na osobnosti učitele a vztahu k práci a dětem. To si myslím, že stejně žádný uvádějící učitel nemůže naučit, aniž by chtěl. Je to už v tom člověku, jestli bude dobrý učitel nebo ne, tam není možné ho to naučit podle nějaké šablonky, brožurky.

Když máte dobrý námět, který se vám osvědčil, ukážete ho Nikole?

Tak poradila jsem jí, ale většinou mi řekla, že už ho zná nebo ho už dělala, takže jsem se zase stáhla. Hlavně, co se osvědčí vám, nemusí se osvědčit jiným. Já hodně střídám metody v hodině, aby děti nebyly otrávené, unavené. Podaří se mi třeba učivo naučit pomocí téhle metody, ale ona to zvládne pomocí jiné metody. Hlavní je, aby to děti bavilo, a aby uměly.

Z toho, co jste říkala, vyplývá, že Nikola dobře vplula do profese? Dá se říci, že ji dobře připravila VŠ?

Ano, je obdivuhodné, že dostala hned 1. třídu. Z vysoké školy si přinesla hodně poznatků, teď je musí přetavit do praxe. Metodiku tam také probírají, ale zase ne v takovém množství, v jakém bychom si my představovali. Vše je jen otázka času, zkušenosti.

Děkuji za rozhovor.

Příloha 9: Rozhovor s Petrem – začínajícím učitelem

Jaký máte názor na uvádění začínajících učitelů do praxe?

Obecně říct nemůžu, konkrétně si myslím, že uvádějící učitelka byla jmenována jen, aby byla, ale nepotřeboval jsem pořád chodit jenom za ní. Pomáhaly mi i ostatní učitelky, kdykoli. Kolektiv byl výborný, chodil jsem za kýmkoli. Kdyby výborný nebyl, tak bych asi chodil jen za tou uvádějící učitelkou. Jelikož jsem nastoupil v průběhu roku, tak to pro mě bylo hektické. Učil jsem ve všech třídách, takže jsem vždy s problémem šel za danou třídní učitelkou.

Aha, neměl jste třídnictví?

Ne, neměl. Podle mě, kdyby měl člověk nastoupit čerstvě po škole do 1. třídy, tak je to pro ředitele sebevražda. Chce to nejdříve nějaké zkušenosti. Hlavně v 1. třídě učíte děti úplné základy, čtení, psaní, kontrolovat sezení, do toho člověk přijde až časem, praxí.

Byl jste na této škole předtím na praxi?

Já jsem tam byl na praxi a ptal jsem se do budoucna, jestli by se tam časem našlo nějaké místo. A najednou odcházela jedna učitelka na mateřskou, takže po mně hned skočili, a dá se říct, že hned druhý den mi volala ředitelka, jestli můžu nastoupit. Bylo to někdy v listopadu.

A jak probíhalo uvádění?

Jelikož jsem na tu školu chodil jako dítě a pak jsem tam byl na té praxi, tak jsem to prostředí, učebny znal a o to jsem to měl jednodušší. Předtím jsem tam byl vlastně po tři roky na praxi, takže s těmi učiteli jsem nějaké kontakty měl.

Co seznámení s dokumenty?

Samozřejmě. Při těch praxích bylo, že se člověk má seznámit s dokumenty, žáci integrovaní, třídní kniha, takže jsem nahlédl a už z těch praxí jsem to měl v malíčku.

Dostáváme se k hospitacím, chodil jste k někomu na náslechy a naopak někdo k vám?

Zase se budu opakovat. Chodil jsem v rámci praxe na náslechy. Když jsem potom učil, měl jsem hospitace od ředitelky a zástupkyně, dokonce vím, že víc než kterýkoli jiný začínající. A potom jsem chodil, když mi něco vytýkali, za konkrétní učitelkou, která v tom byla dobrá, například v hudební výchově, tak jsem se šel podívat na její hodinu. Dá se říct, že jsem to měl i nařízené.

Čím to, že jste měl víc hospitací, než kdo jiný?

Nevím, chtěli se ujistit, že jsem dobrý. Určitě jim záleží na tom, aby ta škola měla nějakou úroveň a já tam byl nový. Všechny ostatní už znají, proto chodili hodně ke mně.

Čerpal jste hodně ze školní praxe tedy?

Ano. Dá se říct, že skoro pořád jsem byl u někoho nebo někdo u mě.

Čerpáte ještě něco z vysoké školy?

Z vysoké školy, abych řekl pravdu, ani moc ne, protože to je samá teorie. A když jsem začínal a ještě jsem nebyl na praxi, ani jsem neučil, tak to byly věci, které mi nic neříkaly. Studuji dálkově, a když tam mluvily spolužačky o těch problémech, tak jsem to neznal. Ony se s tím už setkaly, protože učily. Až teprve, když jsem začal chodit na tu praxi, tak jsem začal na tu vysokou školu pohlížet trošku jinak nebo věděl, o čem se mluví. Můj způsob učení byl takový intuitivní, snažit se to dětem vysvětlit, podat tak, aby to chápaly. Z vysoké školy jsem si odnesl možná nějaké inspirace na hry, ale spíše mi pomáhaly učitelky, protože to měly vyzkoušené. Takže spíš pomáhal kolektiv, ke konkrétním předmětům konkrétní učitelky.

Co jste učil za předměty?

Já jsem měl výtvarnou výchovu, pracovní činnosti, hudební výchovu, vlastivědu, přírodovědu a prvouku.

Výtvarnou výchovu?

No, problém nebyl v tom, co dělat, na internetu je spousta inspirace, ale přizpůsobit to věku dětí. Učil jsem všechny ročníky 1. stupně. Hodně jsem se proto radil s kolegyněmi.

Dělal jste si přípravy?

Paní učitelka, co šla na mateřskou, mi tam nechala tematické plány, takže jsem se snažil držet toho. Ale dělal, ze začátku určitě. Vlastně pak jsem to měl i povinný, chodil jsem s nimi ráno k ředitelce. Původně jsem si přípravy dělal formou, že jsem si zhruba načrtnul, co a jak budu dělat. Ale pak, když jsem to nosil k té ředitelce, tak jsem tam musel vypisovat i pomůcky a tak. To mě moc nebaví, to se mi nechce dělat, přijde mi to zbytečné. Kolikrát jsem nad tím seděl do ranních hodin.

Uvádějící učitelka vám přípravy nekontrolovala?

Taky, ale pak jsem spíše chodil za ředitelkou. Ze začátku to po mně nechtěl nikdo, až časem ke mně začali chodit na ty hospitace. Když se jim něco nezdálo, tak mi to řekli, poradili, přišli se podívat. To nechápu, že najednou u mě byli pořád.

Psala na vás uvádějící učitelka nějaké hodnocení?

Myslím, že ne. Já bych řekl, že to bylo jen v rámci toho, aby na mě dávala pozor, poradila, ale že by na mě psala nějaké hodnocení, to si nemyslím.

Jaká byla vaše uvádějící učitelka?

Zodpovědná. Brala to hodně zodpovědně, když byl nějaký problém, tak se angažovala. Chtěla vědět co, proč, i o svých volných hodinách chodila za mnou. Nebrala to tak, že to dostala za úkol, snažila se pomoct.

Měla na vás dostatek času?

Určitě, byla mi kdykoli k dispozici. Sama se starala.

Na druhou stranu, co byste při nástupu ocenil, co neproběhlo?

Těžko říct. Já bych ani nechtěl, aby týden se mnou někdo chodil po škole a ukazoval mi všechno, kde co je.

Ne? Ani například žádnou brožuru s informacemi a popisem k tvoření příprav?

Ani žádná brožurka s informacemi. Vždyť přijdeme ze školy, kde do nás hustí samou teorii a nechcete zase něco číst. Navíc každý učí jinak a nelze se to naučit podle nějaké brožurky.

Připadal jste si někdy na něco sám?

V jedné třídě, nebudu říkat kde, ale komunikace se třídní učitelkou byla horší. Tam jsem si připadal, že bych se asi u ní pomoci nedočkal, takže jsem to spíš řešil samostatně. Tam jsem si trošku sám připadal, ale děti to vynahradily. Ona mě asi neměla ráda.

Jak dlouho jste byl na této škole?

Rok a půl a pak jsem skončil a pracuji, ale ne v oboru. Ani vlastně nevím, z jakého důvodu mě vyhodili. Nepochopil jsem to. Ředitelka mi najednou řekla, že mi ukončuje pracovní poměr. Říkám kolektiv dobrý, ale vedení hrozné.

Z jakého důvodu pracujete mimo obor?

Já jsem sháněl práci, byl jsem na pohovorech, ale všude mi řekli, že nemám dokončené vzdělání. Přitom mám pocit, že by to nemělo vadit, když studuji a dodělávám si to. Takže s tím, že jsem neměl dodělanou školu, s tím byly problémy. Nastoupil jsem do práce jinam a až dodělám školu, tak se pokusím znovu, tady někde v okolí. Ale zjistil jsem, že by mě bavil spíše 2. stupeň než 1. stupeň, protože jsem zjistil, že s těmi dětmi (4. – 5. třída) je ten rozhovor úplně jiný, než s těmi menšími. Ptají se více na věci ze života a dá se s nimi lépe mluvit. Zvolil jsem ten 1. stupeň kvůli tomu, že tam nejsou ty děti ještě drzé, ale já jsem neměl problém ani na tom 2. stupni. Měl jsem tam nějaké dozory, suploval jsem tam a dodnes mě ty děti zdraví, přitom jsem je ani třeba neučil. Takže, kdybych sehnal místo na 2. stupni, tak bych byl možná radši.

Děkuji za rozhovor.

Příloha 10: Rozhovor s Eliškou – uvádějící učitelkou

Jaký máš názor na uvádění učitele do praxe?

Určitě je to prospěšná věc pro obě dvě strany. Ten, kdo přijde jako nový učitel, tak si myslím, že díky náslechům, ale i určitému způsobu vedení může mít určité výhody oproti těm, kteří uvádějícího učitele nemají. Pro uvádějícího učitele je to zase výhoda, že načerpá energii a inspiraci od těch lidí, kteří mu přijdou buď na praxi v rámci studia, nebo na začátku své profesní praxe.

Jak dlouho jsi uvádějící učitelkou?

Řekla bych, že je to určitě již dvanáct let. Minimálně.

Dá se tedy říci, že funkce uvádějícího učitele je pro zkušeného pedagoga?

Určitě. Na druhou stranu si myslím, že s tím jak se neustále kladou podmínky, že určité věci můžou dělat lidi pouze s určitou praxí od pěti, šesti, nebo někdy dokonce i od sedmi let, je to relativní. Myslím si, že spousta mladých lidí i přesto, že ty zkušenosti, co se týče letitých zkušeností, nemá, by měla, co předat. Neřekla bych, že je to dané tím, že musí mít určitý počet let praxe. Ale to jsou věci názoru.

V jednom rozhovoru jsme narazili na otázku, zda by pozici uvádějícího učitele neměl zastávat mladší učitel, protože si možná lépe pamatuje na svoje začátky. Není tomu tak?

Svoje začátky si pamatujeme každý. Konkrétně mě také ovlivnila ve velké míře uvádějící učitelka, která byla skvělá praktička a ona byla pro mě i více méně vzorem. Takže i přesto, že to bylo před několika desítkami let, tak vlastně do dneška ji vnímám jako určitou inspiraci a určitý vzor. Ale na druhou stranu chápu, že pro mladé lidi, kteří přijdou do školy, tak by byla výhoda mít mladšího uvádějícího učitele.

Může to být tím, že ti starší mají hodně věcí zautomatizovaných a nenapadne je, že některé věci nejsou pro mladé učitele takovou samozřejmostí?

Určitě. Proto přicházíte vy mladí, kteří máte na učení jako takové jiný pohled. Je to i takové omlazení pro nás a jak říkám, je to oboustranný přínos pro obě strany, v ideálním případě samozřejmě. Je jasné, že ne každému vyhovuje zrovna můj přístup konkrétně, protože si myslím, že díky tomu, že ta hodina je poměrně rychlá a náročná, tak ne každému může můj způsob výuky vyhovovat, na druhou strany si myslím, že pokud mi někdo přijde na praxi, tak se samozřejmě snažím brát v potaz i jeho způsob a pohled

na výuku jako takovou. Na druhou stranu samozřejmě formální část té hodiny a výuky by tam měla být zachovávána v každém případě.

Rozumím.

Já můžu být vodítkem, ale v žádném případě nemůžu vyžadovat to, aby hodina probíhala striktně podle mě. Jednak není záruka, že já to dělám všechno správně. Já mám určitý pocit, že děti mají výsledky a na mě reagují tak, že jsou vstřícné, mají vědomosti, znalosti, to může být i jeden úhel pohledu, ale neznamená to, že to co já dělám, je úplně stoprocentně správně.

Jak potom to uvádění probíhá? Co máš všechno na starost?

Kromě metodické přípravy na vyučování by to měla být i formální stránka vedení agendy třídy. Seznamování se také s tím, jakým způsobem funguje chod školy jako takové a při různých těch organizačních záležitostech, které jsou mimořádné, jako školní akademie, dny otevřených dveří, tak vlastně vždycky navodit ten problém a pak to nechat na tom člověku samotném.

To se tedy dělá pak až v průběhu?

Záleží na tom, jestli skutečně je se mnou v paralelce nebo jestli ho mám jako uvádějící učitelka s tím, že tedy začínáme úplně od začátku. I když byl na praxi, tak na každé škole je to jinak, co týče psaní třídnic, vedení záznamů, příprav na hodinu a podobně. Řekla bych, že se to snažím nějakým způsobem uvést tak, aby to tomu člověku vyhovovalo. Záleží také na dohodě, protože ne vždycky je to, co já předestřu, akceptováno, ale snažím se od počátku, aby ten dotyčný viděl, jakým způsobem to u nás na škole funguje, a snažím se ho zatáhnout do všech těch věcí, které s výukou a školou souvisí.

Nemáš napsané nějaké body, co všechno s uváděním souvisí, aby se na něco nezapomnělo?

To nemám. Vždycky to je v souvislosti s tím člověkem, který přijde na praxi nebo do profese.

Jak je to s hodnocením začínajícího učitele?

Určitě si vedu záznamy, když s dotyčným mám nějaké hodiny. O Petrovi, který tady byl, mám celý sešit doma.

Musí se potom hodnocení odevzdávat vedení školy?

V jiných případech ne. Já jsem si vedla poznámky, protože došlo k určitému problému, takže jsem si záměrně dělala poznámky o tom, jakým způsobem on se připravuje. Já jsem mu chodila na hodiny a tam jsem si dělala poznámky pro sebe, tzv. plusy a mínusy. Vzhledem k tomu, že ty problémy se hromadily, tak vlastně jsem to měla jako podklad pro další porady, kdy se řešilo s vedením, jakým způsobem se tedy jeho setrvání u nás na škole bude řešit, takže vlastně já jsem měla podklad pro to, co vlastně bylo dobře a co nebylo dobře. Ale jinak pokud problémy jako takové nejsou, tak si žádné systematické poznámky nevedu. Na druhou stranu někdo prostě přijde a z toho člověka to číší, jestli bude dobrý a jestli jako učitel bude fungovat, tak aby ho měly děti rády a byl dobrým učitelem. Myslím si, že se to pozná. Ne vždy se proto u nás na škole dává uvádějící učitel. U Petra se vědělo, že je to student, tak se mu dala uvádějící učitelka, aby se mu to tedy usnadnilo. Největší průšvih ale byl, že já za něho zodpovídala.

Můžete nyní mluvit konkrétně o problémech, které jste zmínila?

Pokud budeme mluvit konkrétně, tak tam jsem hodně dlouho věděla, že to půjde, ale…

Nešlo to.

Potom už ne.

Takže probíhali vzájemné konzultace, že on chodil k tobě na hodiny a ty jemu?

On byl tady na praxi, vlastně dvakrát. Nejdříve byl u kolegy, potom vlastně byl i u mě na praxi. Potom, když k nám nastoupil jako učitel, tak začal učit s tím, že já jsem po něm chtěla, aby mi ukazoval přípravy. Měla jsem představu, že spolu vždy rozebereme didaktickou i metodickou část hodiny a vlastně nějakým způsobem spolu budeme rozebírat tu hodinu, kterou on odučil. Ale ne vždycky to vyšlo. Z jeho strany chyběla iniciativa, chyběly i systematické přípravy, a ačkoliv si nemyslím, že to, že někdo udělá velmi podrobnou přípravu, tak to znamená, že to dobře odučí, ale na druhou stranu pokud tam jsou chyby, co se týče vedení hodiny, tak si myslím, že je to jako podklad a vodítko. Ale on to opomíjel, protože měl za to, že díky své benevolenci mu ty děti půjdou naproti. Že se to naučí více méně sami podle toho, co jim připraví. Jako nápad je to určitě dobré, ale tady na škole to naráželo na to, že děti jsou vedeny jiným způsobem a vlastně vědí, že teda nějakým způsobem musí i svou práci odvést. Zpočátku byly děti velmi nadšené, protože vlastně o hodinách bylo hodně volna. Záleželo na nich, co budou chtít dělat, prověřování bylo minimální, takže dětem se to líbilo. Potom ale vlastně najednou

i on zjistil, že se začínají nudit, protože je to vždycky to počáteční okouzlení, jednak byl mužský element, co se týče pedagogického sboru a jednak i pro děti nová mladá tvář, jak říkám, tohle byly všechno jeho plusy, navíc on byl vůči dětem velmi vstřícný, otevřený, pohodlný, tam jako nebylo vůbec nic z toho, že by byl vyloženě restriktivní, takže děti ho vnímaly pozitivně. Ale jak říkám, po těch třech měsících se to vlastně začalo snižovat k tomu, že děti se začaly při hodinách nudit a bohužel začaly být i stížnosti ze strany rodičů, takže hned po roce po prvním rodičáku byla první stížnost, to bylo v září a pak po tom druhém rodičáku se to začalo řešit ve velké míře.

Pak jsi mu tedy začala chodit na hospitace?

Hned po prvním rodičáku v září, kdy tedy konkrétně u mě ve třídě si rodiče stěžovaly v tom smyslu, že při hodinách vlastivědy mají děti takové volno, že se vůbec nemusí učit. Což je samozřejmě relativní. Děti to mohou ze svého pohledu podat tak, že se nic neučí, takže já jsem se rodičům snažila vysvětlit, že když tam není důsledné prověřování v podobě pětiminutovek v nějaké části hodiny, že když ta struktura hodiny není totožná s mými hodinami, tak to neznamená, že je to špatná výuka ze strany toho učitele. No a vlastně my jsme měli dohodu, že ten počátek toho měsíce on bude učit s tím, že se mnou projde některé ty hodiny a případné pomůcky na hodiny a nějakým způsobem to probereme a vzhledem k tomu, že jsem vlastivědu vlastně učila v páté třídě před tím, tak jsem měla i nějaké pomůcky, takže jsem mu je na tu vlastivědu dávala a pak jsem se tedy po dohodě šla podívat na tu hodinu. A je fakt, že ta hodina nebyla taková, jak by měla vypadat. V úvodní části vlastně nebyl dán cíl hodiny, nebylo tam určeno nic, co se děti mají naučit. Průběh hodiny byl pouze naznačen a bylo to hodně volný, takže vlastně pak, když přicházely jednotlivé činnosti, tak to nebylo systematicky řazené za sebou, ale vyloženě nahodile.

Nemělo to hlavu ani patu.

To v žádném případě. Vědělo se, že se bude probírat určité téma, ale nebylo to po didaktické stránce vůbec zpracované. Dohodli jsme se, že budu chodit ve svých hodinách volna na jeho hodiny pravidelně a psát si plusy a mínusy. Těch plusů přibývalo, na druhou stranu bohužel to bylo jen u mě ve třídě. Věřila jsem, že tahle výrazná změna nastala i v jiných třídách, ale ne. Petr mi musel ukazovat ty svoje přípravy nebo mi aspoň říct, co v té hodině bude, jakým způsobem tu látku dětem předestře, jaké metody se v průběhu hodiny použijí, tak vlastně to bylo minimálně, kdy před hodinou byl schopen mi tohle zodpovědět. Opravdu minimálně. Jak říkám, u mě ve třídě to bylo v pořádku,

protože to bylo většinou ve čtvrtek, kdy já jsem měla volno, takže jsem se šla podívat. Někdy jsem se šla podívat i na jinou hodinu, ale zase vzhledem k tomu, že u mě učil dost hodin, tak jsem neměla tolika možností jít do jiné třídy. A vzhledem k tomu, že se počet stížností zvyšoval, tak do toho sáhlo v listopadu i vedení, a to velmi razantním způsobem a potom v lednu došlo k ukončení pracovního poměru, protože ty problémy přetrvávaly dál a Petr neakceptoval to, co mu vedení dalo jako podmínku na jeho setrvání.

Takže i přes to, že ho napomenulo vedení, tak to nezlepšil?

Ne, jak jsem říkala, stížnosti se dostaly i k vedení, měly jsme poradu ze strany zástupkyně, která se byla také mimochodem několikrát podívat na hodině, ředitelky a mě jako uvádějící učitelky. S tím, že jsme každá mohla říct svůj názor a svůj úhel pohledu na to, jakým způsobem Petr vyučuje. Co tam bylo potěšující, bylo to, že mu zástupkyně řekla to totožné s tím, co jsem mu říkala já. Takže já jsem ho na to upozornila, že vlastně uslyší to, co slyšel po celou dobu, kdy jsme se na hodiny připravovali. On to odkýval, souhlasil s tím. S tím, že nyní nastane náprava, ale vzhledem k tomu, že to bylo v půlce října, kdy vlastně byla tahle první porada a potom po druhém rodičáku na konci listopadu, kdy tedy jsme mu daly vyloženě ultimátum, jestli razantně nezmění svůj přístup k výuce, tak tedy s ním ukončíme pracovní poměr. Žádná vlastně výrazná změna ale nenastala, a to i přesto, že jsem mu dávala možnost, ať mi klidně posílá své přípravy na mail, já se na to v noci podívám, a i když jako ten čas může být pro někoho nevýhodný, tak na druhou stranu ta možnost tady byla, abychom to prošli, a i tak to opomíjel. Vlastně přesto, že ten tlak vedení, ale i ode mě byl poměrně dost velký, tak prostě on to neakceptoval a to pro mě bylo velkým zklamáním. Já jsem nevěřila, že pod systematickým nátlakem, kdy to už byl opravdu nátlak, kdy já jsem přišla do školy a chtěla jsem po něm, aby mi ukázal přípravy, to nešlo. Předtím to bylo do těch stížností pouze jako, ukaž mi přípravy, on říkal, já to mám tady na papíře, tak se na to podívej, tak už to bylo posun, že on vůbec něco napsal na papír. Na druhou stranu stěžejní části přípravy tam chyběly, ale byly tam detailní rozbory, jak se budou rozdávat papíry na pětiminutovky nebo jak dlouho se budou rozdávat sešity, takže to byla velká jeho nevýhoda, ale na druhou stranu je možné, že co se týče didaktické přípravy na vysoké škole, to nebylo zase až tak možná pro něho přínosné.

Kde studuje?

V Ústí. On chodil i na praxi, na druhou stranu já jsem mu na začátku roku dala podklady, jakým způsobem vlastně se má na hodiny připravovat, takže vlastně ty podklady jako takové jako měl.

Nedá se tedy říci, že by to byla chyba v tobě jako uvádějící učitelce.

Je to relativní, protože já jsem potom v tom listopadu šla za vedením s tím, ať zkusí změnit uvádějící učitelku, že prostě je možné, že mu nevyhovuje můj způsob výuky a vlastně možná i díky tomu on k tomu je tak benevolentní. Vedení to odmítlo s tím, že tohle nepřipadá v úvahu a několikrát mu předeslalo, že tenhle servis, který tady má, neměl nikdo z těch lidí, co přišli. Zkrátka není možné, že když někdo chce učit a jsou tady ty děti, které čekají na to, že to bude učitel, který bude fajn a on jako osobnost sympatický a fajn byl, ale co se týče poznatků a učitele jako takového tak bohužel ale nikoliv.

Školu měl dodělanou?

Ne. On to dělal dálkově a i to se promítalo do jeho způsobu výuky, protože vlastně, když byl u mě na praxi, tak já jsem samozřejmě chodila na jeho hodiny ve větší míře češtiny a matematiky. Prostě jsem si vyměňovala hodiny, abych se šla podívat na ty hlavní předměty a mně tam chybělo vzdělání jako takové, protože pak jsme se tedy bavili o tom, že má odborné učiliště s maturitou a třeba konkrétně při matematice to bylo fakt evidentní, že tam matematické pojmy typu definic úsečky, polopřímek, čtverců, tam to tedy bylo zásadní.

Takže tam možná byla ta chyba.

Určitě. Na druhou stranu vysoká škola má na prvním stupni čtyři předměty – matematika, čeština, přírodověda, vlastivěda, kde vlastně se kromě didaktiky učí student i vysokoškolské matematice, není to jenom o didaktice, že jo. Takže nevím, jakým způsobem probíhají zkoušky a jestli se obsah výuky matematiky vysokoškolské změnil, ale zásadní nedostatky tady bohužel byly. A jak říkám nejednalo se o nespisovnou češtinu nebo hovorovou, to dělá každý z nás, buď nedostatkem zkušeností, nebo stresem jako v podobě vás začínajících, ale vzhledem k tomu, že na hodině matematiky jsem byla několikrát, tak tam to bylo evidentní, bohužel ano. Ty pojmy jako takové tam chyběly a vlastně on stavěl na laickém úhlu pohledu.

Chyběly tam i vědomosti?

Ano, dá se to tak říct, chyběly tam vlastně i vědomosti. Možná jsem ovlivněná tím, že gymnázium považuji za přípravu na vysokou školu a na tom gymnáziu prostě průprava vysokou školu je. Zvláště co se týče těchto hlavních předmětů na prvním stupni, ale je to můj úhel pohledu. Může to být relativní.

Jaký máš názor na začínající učitele, kteří přichází z vysoké školy? Znají už něco z praxe?

Určitě, ale je to vždycky o lidech. Co jsem měla lidi, kteří přišli, tak z nich číší to, že chtějí učit a dělají pro to maximum, a jak jsem říkala na začátku, ti jsou pro mě inspirací, díky tomu vlastně, že přichází s novými věcmi, s novými metodami v průběhu některých hodin, takže to bych řekla, že nesouvisí jen s přípravou na vysoké škole. Samozřejmě určitě je tam velkou podpůrnou částí vysoká škola jako taková, co se týče vědomostí, znalostí a vlastně rozšiřování toho povědomí, ale i samozřejmě odborného vzdělání o práci s dětmi. To v každém případě, to nezpochybňuji. Na druhou stranu to z toho člověka číší, jestli bude dobrý učitel, nebo ne a vzhledem k tomu, že občas jako při té praxi udělá člověk nějaké chyby, které jsou dílčí, tak to je naprosto normální a na druhou stranu, kde je záruka, že já po padesáti letech praxe ty chyby nedělám. Ale celkově ti praktikanti, co přišli, tak já jsem vlastně vždycky z nich hodně nadšená, protože mi přijde, že ti lidé to chtějí dělat, jsou tou prací nadšeni a chtějí se posouvat dál, i co se týče sebe samotných, tak i co se týče práce s dětmi.

A on nechtěl?

On měl pocit, že chce. A když vlastně jsme šli z obou dvou těch porad, tak já jsem cítila jako fakt velký osobní selhání i přesto, že mě vedení ujišťovalo, že to tak není. On byl první, u kterého jsem neviděla žádný posun a pokud to byl posun, tak to byl vyloženě takový ten, který jsem nastolila jí. On vlastně, když kopíroval, možná to zní nadneseně, ale já jsem potom považovala za úspěch i to, že se snažil kopírovat moje hodiny, protože už to byl pro něho posun a já jsem to považovala za úspěch. Bylo to subjektivní, protože, jak říkám, kolegyně mě upozorňovala, že to je opravdu jen v mých hodinách, protože díky tomu, že učil v pátých třídách, tak ta kolegyně, která má vedle kabinet, tak byla součástí a několikrát musela do těch hodin zasáhnout, protože ta hodina přerůstala v přestávku, takže ona musela několikrát zasáhnout a já jsem se ho permanentně zastávala, že je zodpovědnější vůči své práci a že jeho je znát. Bylo pro mě velkým zklamáním, když potom na jedné malé poradě u nás nahoře na prvním stupni několik kolegyň řeklo, že tomu tak není v jejich hodinách. To byl poslední moment, kdy já jsem se ho přestala zastávat, protože jsem si říkala, že byl neohleduplný i vůči mojí práci, protože věděl, že mi záleží na tom, abychom nějakým způsobem fungovali společně.

Kolik času ti to zabralo?

Moře času, ale nepřišlo mi, že by to bylo zbytečné, protože jednak si myslím, že mě lidi také věnovali poměrně dost času a zase neřekla bych, že jsem časově až tak vytížená, abych se nemohla věnovat tomu, když někdo potřebuje nějakým způsobem pomoct v jeho práci. Ten čas bych řekla, že bylo to poslední. Vadil mi jeho laxní přístup a o to spíš, že se snažil, nebo já nevím, jestli se snažil, možná viděl, že já ho nějakým způsobem prověřuju, když to mám takhle nazvat, a možná se proto snažil vůči mně nějakým způsobem svůj přístup k práci zlepšit. Je možné, že on to tak nevnímá, protože my, když jsme se spolu bavili, tak on se vším souhlasil, ke všemu byl svolný, uznával i kritiku, co se týče jeho práce a on vlastně paradoxně někdy některé věci vnímal úplně jinak než my. Paní zástupkyně pro první stupeň mu jednou na jeho hodinu reagovala poměrně dost temperamentně a vytkla mu věci, které v té hodině prostě být neměly, tak on to vzal, že ano, že tohle bylo velmi špatné a poté za měsíc udělal to samé. Zástupkyně nevěřila, že je něco takového možné a to už reagovala klidně s tím, že viděla to, co viděla a odmítá se o tom dále bavit. Vlastně to bylo neustálé omílání stejných věcí dokola. On to bral tak, že ona byla nesmírně spokojená, protože mu vlastně nic neřekla. Nicméně on byl pro mě velkým vodítkem, protože vlastně v dubnu, kdy Ministerstvo školství dalo na web stránky s koučingem a mentoringem, tak jsem se okamžitě přihlásila s tím, že půjdu na toto školení a zjistím, kde jsem udělala chybu. Ale bohužel ne. Kurz byl pro mě přínosný, co se týče mentoringu, ale bohužel opravdu je to o lidech.

Já jsem slyšela, že jsi byla na nějakém kurzu. Jaký to byl kurz?

To byl několikadenní, více blokový kurz po dobu 54 hodin, kdy jsme vždycky byly na dva až tři dny v Praze u lidí, kteří buď dělají koučing jako svůj obor v praxi, nebo učí na Univerzitě Karlově v Praze mentoring jako takový.

Dostává se to teď do škol?

Ne. Nebo takhle, mělo by se dostávat. Ještě loni to bylo v souvislosti s kariérním řádem s tím, že učitelé, kteří budou dělat mentoring, což vlastně laicky řečeno je člověk, který vede člověka, když přijde nejenom v průběhu jeho začínající praxe, ale v průběhu praxe jako takové. Pokud se vyskytne nějaký pedagogický problém, tak ten člověk působí jako mentor a s tím člověkem rozebere tu situaci podle určitých pravidel, aby se dostali k určitému závěru. S tím, že mentor tedy neradí, ale vede.

A jaký je rozdíl mezi mentoringem a koučingem?

U koučingu se ty rady dávají a hned od počátku jde o to, že ty rady se mohou podsouvat, zatímco u mentorování se zásadně neradí, ten člověk by si k těm závěrům měl dojít sám.

Ale není to tedy pouze u začátečníků.

Ne, mentorování není jen pro začínající, ale mělo by být pro učitele, kteří se ocitnou v určitém problému. Problém je v tom, že ještě předloni, jak říkám, to souviselo s tím, že Ministerstvo školství na toto chtělo uvolnit spoustu peněz s tím, že na každém pracovišti měl být mentor, který by měl být i finančně ohodnocován a měl by být pro lidi, kteří se nachází v určitém problému. Skončilo to hned v červenci, kdy jsme udělali jakousi práci a oni nám řekli, že kariérní postup je smeten ze stolu, protože nejsou peníze, ale pro mě to byla určitě zajímavá zkušenost.

Ještě k tomu uvádění. Čeho si na sobě vážíš jako na uvádějící učitelce?

Jednak tím, že jsem oslovená, abych mohla ze své praxe předávat zkušenosti.

Čerpáš tedy především ze své praxe, nemáš nějaké školení uvádějícího učitele?

Ale ano, určitě. My máme různá metodická školení.

Ale konkrétně jako uvádějící učitelé?

Ne. To čerpám z těch školení, které já sama absolvuji. Nějakým způsobem se pak snažím zapracovat sama na sobě. Tato školení pak používám i při učení jako takovém sama pro sebe, ale neřekla bych, že u uvádění je potřeba těch zkušeností předat hodně, já si myslím, že na to není nikdo zvědavý, proto každý si chceme začít po svém a já můžu být jako vodítko, v žádném případě nemůžu někoho kritizovat a někomu striktně nařizovat, co má a nemá dělat. Jednak vy na to máte vysokou školu, takže jste vysokoškolsky vzdělaní, podobně jako já. Spíše je to o tom zatáhnout toho člověka do chodu té školy, informovat ho o formálních záležitostech. Můžu mu pomoci, pokud on chce a posoudit svým úhlem pohledu jeho způsob výuky. Ale pokud on to nebude akceptovat, tak samozřejmě je to samozřejmě jeho věc. Nikdo neříká, že můj způsob výuky je právě ten správný. To, že já mám důvěru, je jedna věc, ale na druhou stranu tomu člověku to nemusí vyhovovat. Zatím bych řekla, že ohlasy jsou pozitivní i podle toho, jak reagují lidi po praxi nebo po skončení toho období, kdy ten člověk přestává být začínajícím učitelem. Takže to bych řekla, že byly oboustranné pozitivní reakce. Na druhou stranu je to vždy o lidech. Konkrétně u toho Petra bych řekla, že co se týče toho uvádění do praxe, on to kvitoval, ale asi to nedokázal

akceptovat v té míře, jak bychom si představovali. Jak říkám, on spoustu věcí vnímal jinak. Je otázkou, jestli by na jiné škole, kde to nefunguje takovým způsobem jako u nás na škole, kdy, troufám si tvrdit, se po těch dětech chce opravdu maximum, samozřejmě s ohledem na to, co to které dítě stačí obsáhnout v rámci svých možností, dovedností, inteligence, jako učitel uspěl.

Děkuji za rozhovor.