



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Profesní problémy začínajících učitelů

Professional problems of beginning teachers

Vypracoval: Tereza Kůrková

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou adresou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

.....
Podpis studenta

V Českých Budějovicích 14. listopadu 2013.

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména vedoucímu své diplomové práce Mgr. Luboši Krninskému za cenné rady a odborné vedení této práce, trpělivost a vstřícnost. Dále bych chtěla poděkovat začínajícím pedagogům, kteří mi věnovali svůj čas, za ochotu a otevřenost.

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na problematiku obtíží, se kterými se musí vyrovnávat začínající učitelé. Teoretická část práce se zabývá charakteristikou vývoje profesní dráhy učitele s důrazem na stádium učitele začátečníka. Poskytuje náhled na specifické problémy začínajících učitelů. Praktická část byla realizována prostřednictvím metody hloubkového rozhovoru s vybranými začínajícími učiteli ZŠ. Cílem praktické části bylo zjistit, jakým problémům začínající učitelé v souvislosti s profesí čelí. Dotazování respondenti označili za hlavní problémy výuku neaprobovaných předmětů, časovou náročnost a nedostatečnou pedagogickou přípravu v oblasti metodicko-didaktické a diagnostické.

Klíčová slova:

Pedagogická příprava, profesní dráha, začínající učitel, uvádějící učitel, problémy začínajících učitelů

Abstract

The thesis is focused on the issue of difficulties which beginning teachers have to cope with. The theoretical part deals with characteristics of the career development of teachers with special emphasis on the stage of beginning teachers. It provides insight into the specific problems of beginning teachers. The practical part was realized through the method of in-depth interviews with selected beginning teachers. The aim of the practical part was to find out which problems beginning teachers face in their first years of teaching. The respondents marked as the main problem teaching subjects in which they have not got a degree, time demands and insufficient pedagogical training in didactic-methodological and diagnostic fields.

Keywords:

Pedagogical training, career development, beginning teacher, training teacher, problems of beginning teachers

Obsah

Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Pedagogická příprava	8
1.1 Volba učitelské profese a studium učitelství.....	8
1.2 Pedagogická praxe.....	11
1.2.1 Rozsah pedagogické praxe.....	11
1.2.2 Cíle pedagogické praxe.....	12
1.3 Kritika přípravy učitelů v ČR.....	13
2 Začínající učitel	14
2.1 Vymezení pojmu začínající učitel.....	14
2.2 Uvádění začínajících učitelů.....	15
2.2.1 Uvádějící učitel.....	15
3 Problémy začínajících učitelů	19
3.1 Některé nástupní podmínky.....	21
3.2 Obavy začínajících učitelů.....	22
3.3 Specifické problémy začínajících učitelů.....	22
3.3.1 Příprava na vyučování.....	24
3.3.2 Vyučování.....	26
3.3.3 Autorita a výchovný styl.....	27
3.3.4 Kázeň.....	29
3.3.5 Hodnocení a klasifikace.....	31
3.3.6 Klima třídy.....	32
3.3.7 Motivace žáků.....	33
3.3.8 Pedagogická komunikace.....	35
3.3.9 Komunikace s rodiči.....	37
3.3.10 Třídní učitel.....	38
3.4 Sebereflexe začínajícího učitele.....	39
3.4.1 Metody a techniky sebereflexe.....	40
3.5 Pracovní zátěž a stres.....	41

II. EMPIRICKÁ ČÁST	43
4 Metodologie výzkumného šetření	43
4.1 Výzkumný problém.....	43
4.2 Cíl výzkumného šetření.....	43
4.3 Metodika výzkumu.....	44
4.4 Základní výzkumná otázka.....	44
4.5 Výzkumný vzorek	44
4.6 Metoda sběru dat.....	46
4.7 Způsob zpracování a analýza dat	47
5 Výsledky analýzy rozhovorů	48
5.1 Volba učitelské profese	48
5.2 Pedagogická příprava	49
5.3 Vstup do praxe	52
5.3.1 Nástupní podmínky	52
5.3.2 Uvádějící učitel	55
5.4 Příprava na vyučování	57
5.5 Kázeň.....	58
5.6 Hodnocení.....	60
5.7 Komunikace se žáky.....	61
5.8 Komunikace s rodiči.....	62
5.9 Pracovní zátěž.....	63
5.10 Sebereflexe	65
6 Diskuse	66
Závěr	69
Seznam literatury	70
Přílohy	75

Úvod

Učitel je bezesporu jedním z nejdůležitějších činitelů působících na dítě v oblasti vzdělávání a výchovy. Mezi jeho hlavní úkoly patří zprostředkovávání poznatků a znalostí, zároveň však také předávání morálních a kulturních hodnot svým žákům. Učitel se výrazně podílí na formování osobnosti člověka, jeho místo ve společnosti je tak zcela nezastupitelné.

Já jsem jako téma své práce zvolila *Profesní problémy začínajících učitelů*. Důvodem, proč jsem si vybrala právě toto téma, je fakt, že se již pomalu, ale jistě blíží konec mých studentských let a čeká mě nástup do učitelské praxe. Rozhodla jsem se tedy zaměřit se na problematiku začínajícího učitele podrobněji.

Stejně jako i u jiných povolání je vstup do učitelské praxe spojen s řadou úskalí a problémů. Já se ve své práci pokusím zaměřit na hlavní problémy, se kterými se začínající pedagogové potýkají. Souvislá pedagogická praxe, kterou jsem již absolvovala, mi umožnila nahlédnout do této problematiky. Zjistila jsem, jak vysoké nároky jsou na profesi učitele kladeny a jak nelehké může postavení začínajícího učitele být.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V první části se zaměřím na pedagogickou přípravu, tedy na průběh samotného studia učitelství a na problematiku pedagogické praxe v rámci studia.

Druhá kapitola vymezuje pojem začínající učitel. Zvláštní pozornost je věnována uvádění začínajících učitelů do praxe. Snažím se zde poukázat na jednotlivé oblasti, ve kterých může být uvádějící učitel v prvním roce nápomocný a jak může přispět k rozvoji začínajícího pedagoga.

Ve třetí kapitole je poskytnut náhled na specifické problémy začínajících učitelů. Podrobně jsou pak popsány ty, které se v odborné literatuře objevují nejčastěji, jde především o přípravu na vyučování a vedení hodiny, hodnocení žáků, pedagogickou komunikaci, hodnocení a klasifikaci žáků, kázeň, motivaci, v závěrečné části kapitoly se pak věnuji problematice sebereflexe učitele.

Čtvrtá kapitola představuje empirickou část práce, jejím cílem je odpovědět na základní výzkumnou otázku: Jakým problémům začínající učitelé na 2. stupni ZŠ v souvislosti se svou profesí čelí? Praktická část diplomové práce je realizována prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Bylo provedeno osm rozhovorů se začínajícími učiteli 2. stupně různých základních škol. Získané informace jsou interpretovány pomocí analytického příběhu.

Práce může sloužit čerstvým absolventům učitelských oborů k získání náhledu do situace začínajících učitelů v současném školství a seznámení se s problémy, které je mohou na začátku učitelské praxe potkat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Pedagogická příprava

Pregraduální příprava učitelů je bezpochyby velice důležitým základem učitelské profese, neboť právě v jejím průběhu jsou rozvíjeny nejen odborné znalosti budoucích učitelů, ale i jejich profesní kompetence (Podlahová aj. 2007, s. 115).

Kvalita učitelských kádrů je určována tím, kdo si profesi učitele vybere za své budoucí povolání a také kdo a jak se na toto povolání bude během studia připravovat (Průcha, 2002a, s. 202).

Způsob a kvalita přípravy učitelů má značný vliv na kvalitu školní výuky a současně i na rozvoj národní vzdělanosti (Průcha, 2002b, s. 98).

1.1 Volba učitelské profese a studium učitelství

Počet zájemců o studium učitelství na pedagogických a dalších fakultách rok od roku stoupá, a to i přesto, že šance na přijetí je relativně malá. Ke studiu na pedagogických fakultách se každým rokem hlásí několikanásobně větší počet uchazečů, než je možné přijmout. V roce 2002 se ke studiu učitelství na vysokých školách hlásilo celkem 27 281 uchazečů, v roce 2006 to bylo 30 134 uchazečů a v roce 2010 pak 31 356 uchazečů (Statistická ročenka školství, 2002–2010).

Podle J. Průchy (2002a, s. 204) je zájem o studium na pedagogické fakultě u mnoha studentů klamný a přihlášku ke studiu učitelství chápou jako pouhou pojistku v případě, že by nebyli přijati na jinou, preferovanější fakultu.

Motivace k práci učitele se liší v závislosti na oboru a pohlaví. Více motivovaní jsou studenti, kteří se rozhodli studovat učitelství pro 1. stupeň základní školy než uchazeči o studium pro 2. stupeň základní školy. Větší motivace se také projevuje u studentů z menších lokalit než z velkoměst. Celkově je dle Průchy motivace ke studiu učitelství v České republice nízká a povrchní. Specifickým znakem zájemců o studium učitelství je výrazná převaha žen. Podíl žen mezi studenty učitelství se pohybuje okolo sedmdesáti procent a výše (Průcha, 2002a, s. 205).

Pro pedagogické pracovníky je závazný zákon č. 563/2004 Sb., který byl v roce 2012 novelizován zákonem č. 198/2012 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců, která taxativně vymezuje, jaké vzdělání musí pedagogický pracovník mít a jakým způsobem může tohoto vzdělání dosáhnout.

V České republice získávají všichni učitelé kvalifikaci ve vysokoškolském studiu určeném pro učitele primárních a sekundárních škol, včetně škol speciálních, které se uskutečňuje nejméně jako čtyřleté.

Pregraduální příprava budoucích učitelů probíhá v České republice na devíti pedagogických fakultách:

- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha,
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno,
- Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, Ústí nad Labem,
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové,
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc,
- Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, Plzeň,
- Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity, České Budějovice,
- Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava,
- Přírodovědně-humanitní a Pedagogická fakulta Technické univerzity, Liberec.

Kromě výše uvedených pedagogických fakult lze učitelství studovat také na dalších několika fakultách českých vysokých škol (fakulty filozofické, přírodovědecké, tělesné výchovy a sportu a další), kde se většinou jedná o začlenění pedagogiky v rámci studia učitelství pro střední školy a pro druhý stupeň základní školy.

Existují dva modely přípravného vzdělávání učitelů – souběžný a následný.

V souběžném modelu jsou předměty všeobecného základu, vybrané aprobační předměty, pedagogické, psychologické a didaktické disciplíny studovány paralelně. Studenti také v průběhu studia absolvují praktický výcvik ve školách. Tento model je uplatňován ve většině zemí EU včetně České republiky (Průcha, 2002b, s. 98).

Současná situace v učitelském vzdělávání je ovlivněna liberalizací po roce 1990. Každá instituce vzdělávající učitele má své vlastní pojetí učitelské přípravy. Společný je tak

pouze legislativně daný rámec, tedy vysokoškolský charakter a základní obsahové vymezení (aprobační předměty, pedagogika, psychologie, oborové didaktiky a pedagogická praxe) (Vališová; Kasíková, 2011. s. 46). Jednotlivé pedagogické fakulty mají odlišné studijní plány, formy a délky studia.

Na jaře roku 2004 začalo z iniciativy MŠMT pracovat grémium zabývající se problematikou učitelství na vysokých školách, jehož činnost se soustředila na vytvoření minimálních standardů učitelství. Grémium vydalo v roce 2005 materiál, ve kterém uvádí, že situace, kdy si všechny vysoké školy mohou samy stanovit rozsah, obsah, pojetí a požadavky na učitelské vzdělávání, je neúnosná. V rámci koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol navrhlo minimální požadavky na základní složky učitelské přípravy. Tato koncepce rozlišuje pět typů složek učitelské přípravy, které jsou společné pro učitele všech typů a stupňů škol. Stanovuje jejich vzájemné proporce, tak aby absolvent mohl být považován za profesně připraveného učitele, způsobilého k samostatnému výkonu učitelského povolání.

Tabulka č. 1: Navrhované minimální standardy pro učitelskou přípravu jako celek (Bc. + NMgr., event. Mgr.)

Označení složky	Podíl v % z celkové hodinové dotace	Podíl v kreditech
oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická	60 %	180 kreditů
Pedagogicko- -psychologická	Minimálně 15–20% celkového času učitelské přípravy	45–60 kreditů
složka univerzitního základu, např. biologie, práce s počítači, filozofie	7 % celkového času učitelské přípravy	20 kreditů
pedagogická praxe	4 týdny, tj. asi 3 % (při 14 týdnech v semestru)	70 kreditů

mezisoučet	85–90 %	255–270 kreditů
volný prostor pro potřeby fakulty	10–15 %	30–45 kreditů
celkem	100 %	300 kreditů

Zdroj: MŠMT

V důsledku výrazné kritiky některých akademických funkcionářů slouží tato koncepce jako pouhé doporučení (Spilková, 2011, s. 365).

1.2 Pedagogická praxe

Nezbytnou součástí pedagogické přípravy učitelů je pedagogická praxe. Díky ní dochází k propojení pedagogické teorie a učitelské činnosti. Student učitelství tak získává možnost poznat charakter práce, kterou bude po absolvování vysoké školy vykonávat. Dostane se do přímého kontaktu s žáky a získá možnost ověřit si, na jaké úrovni je jeho schopnost zprostředkovávat poznatky a vědomosti, které získal v průběhu svého studia. Má možnost poznat práci učitelského sboru, seznámit se s administrativními, organizačními či ekonomickými zákonitostmi fungování školy (Podlahová, 2002, s. 7).

Student si musí uvědomit, že aby bylo vyučování efektivní, je nutné vyučovat s cílem naučit a ne „odučit“. Student by, podle Podlahové (2002, s. 9), rozhodně neměl praxi chápat jako nezbytné odučení hodin za účelem získání zápočtu či jako nutný předpoklad pro získání závěrečného certifikátu o způsobilosti k učitelství. Naopak by se měl soustředit na vnímání školního klimatu, školy jako instituce, atmosféru při vyučování, vyučovací metody, mezilidské vztahy apod. Měl by se také zamyslet nad sebou samým v roli učitele, nad tím jak vystupoval, zda učil zajímavě, jak žáci reagovali na jeho osobu, co mohl nebo měl udělat jinak apod.

1.2.1 Rozsah pedagogické praxe

Pojetí a rozsah pedagogické praxe se na jednotlivých fakultách a univerzitách v České republice liší v počtu předepsaných náslechnů a výstupů a také v počtu dnů či týdnů, které má student na „cvičné“ škole strávit. Všechny české vysoké školy ale mají dva shodné rysy. První se vymezuje tím, že veškerá praktická pedagogická příprava je

jednostupňová a probíhá pouze v rámci řádného studia, po kterém už nenásleduje žádná další přípravná praktická fáze na počátku profesní dráhy. Druhým rysem pak je, že rozsah a bohužel i význam praxe je na českých vysokých školách velmi malý. Nedostatek praktické pedagogické přípravy se pak odráží na stavu české školské soustavy (Podlahová, 2002, s. 8).

Rozsah pedagogické praxe na českých fakultách připravujících budoucí učitele je odlišný podle místních zvyklostí a možností. Na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích se může student sám rozhodnout, zda bude souvislou pedagogickou praxi vykonávat v letním či zimním semestru posledního ročníku studia. Student si sám vybírá školu, kde bude praxi konat a absolvuje ji na tom stupni školy, který odpovídá jeho studijnímu programu. Praxe trvá 4 týdny. Student týdně vyučuje 6 hodin a 3 hodiny hospituje v každém svém aprobačním předmětu. Při nedostatku hodin některého aprobačního předmětu na škole je možné organizovat hodiny v příbuzném předmětu (hospitace) nebo zvýšit počet hodin ve druhém aprobačním předmětu. Student se také účastní rozborů a hospitačních pohovorů. Podmínkou pro konání souvislé pedagogické praxe je absolvování průběžné pedagogické praxe.

1.2.2 Cíle pedagogické praxe

Student učitelství by měl podle Podlahové (2002, s. 11) v rámci své pedagogické praxe zvládnout následující úkoly:

- poznat chod a charakter školy jako sociálního a organizačního celku,
- osvojit si základní dovednosti učitele,
- seznámit se specifikami svého i ostatních vyučovacích předmětů,
- naučit se nahlížet na žáky jako na jednotlivce a na třídu jako na sociální skupinu,
- naučit se zvládat základní didaktické a pedagogické metody, techniky a postupy,
- nahlížet na žáky nejen z vědomostního hlediska, ale také sledovat jejich osobnostní a lidskou stránku,
- pochopit základy pedagogické komunikace a vytvořit si základ svého vlastního budoucího vyučovacího stylu,
- proniknout do mechanismů mezilidských vztahů v učitelském sboru,
- vybudovat si nebo korigovat své představy o povolání učitele.

1.3 Kritika přípravy učitelů v ČR

Během několika posledních let se ozývá kritika ke stavu přípravného vzdělávání učitelů. Průcha (2002b, s. 102) uvádí, že problémem je již samotný výběr uchazečů o studium učitelství, neboť přijímací zkoušky na fakultách realizujících učitelské studium jsou orientovány zejména na faktické znalosti a na znalost pojmů. Řada pedagogicky talentovaných jedinců tak ztrácí možnost projevit jiné schopnosti než vědomostní. Kritizován je také charakter a obsah přípravy učitelů, co se týče pedagogicko-psychologické a didaktické složky. Studentům také není umožněn dostatečný kontakt s reálným prostředím školní praxe. Pedagogická praxe je nejen krátká, ale omezená i ve smyslu jejího obsahu. Studenti nejsou seznamováni s reálnými činnostmi učitele mimo vyučovací hodinu. Nedostatečná je celková didaktická vybavenost studentů a příprava na řešení problémových situací.

Nedostatky v pregraduální přípravě učitelů potvrzuje výzkum Kalhouse a Horáka (Kalhous; Horák, 1996, s. 248–249), kdy se v rámci šetření vyjadřovalo 187 začínajících učitelů ke kvalitě přípravy v jednotlivých složkách (pedagogické, psychologické, odborně předmětové a v didaktikách předmětů). Z výsledků šetření vyplývá, že absolventi jsou nejlépe připraveni po stránce odborné a nejméně pak po stránce předmětově didaktické.

Podobně dopadl i výzkum Havlíka z roku 2000, který se uskutečnil na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Studenti 3. a 5. ročníků studia učitelství hodnotili negativně zejména oborové didaktiky, pedagogicko-psychologickou přípravu, praktickou přípravu a přípravu na řídicí a organizační činnosti. Nejlépe pak byla studenty hodnocena odborná příprava vztahující se k aprobačním předmětům (Havlík, 2000 in Vašutová, 2004, s. 122–124).

2 Začínající učitel

2.1 Vymezení pojmu začínající učitel

Pohledy na to, kdo vlastně je začínajícím učitelem, se značně liší. Začínající učitel může být podle Podlahové (2004, s. 14) chápán jako „*mladý, nezkušený, nezralý, neovládající všechny techniky a postupy. Nebo také jako perspektivní, nadšený a nadějný.*”

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2001, s. 328) popisuje začínajícího učitele jako člověka s příslušným vysokoškolským vzděláním a pedagogickou způsobilostí, který je však teprve na samém začátku své profesní dráhy a postrádá tedy pedagogickou zkušenost.

O. Šimoník ve své práci “Začínající učitel” (1995) nahlíží na začínajícího učitele jako na absolventa pedagogické fakulty v prvním roce jeho pedagogického působení.

Jak dlouhé je období počátku profesní dráhy učitele a kdy se ze začínajícího učitele stane učitel zkušený? Odpovědi na tuto otázku se značně různí. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2001, s. 306) uvádí, že toto období nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku a individuálních zkušenostech učitele. Obvykle je tak učitel považován za začínajícího v prvních pěti letech své profesní praxe.

O. Šimoník (1995, s. 9) považuje za začátek profesní dráhy učitele, jak již bylo uvedeno výše, první školní rok pedagogického působení. Právě první rok totiž, podle O. Šimoníka (2004, s. 9), „*představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.*” V prvním roce školní praxe dochází také ke střetávání ideálů učitele a často velmi tvrdé reality, střetu teorie a praxe.

Délka začátečnického období učitele je individuální a učitelé se k roli experta propracovávají různě dlouhou dobu. V anglosaské literatuře je uváděna délka 3–5 let, naše literatura nejčastěji uvádí 5–10 let (Podlahová, 2004, s. 15).

Pro účel této práce budeme pojmem začínající učitel označovat učitele v prvním školním roce jejich pedagogického působení.

2.2 Uvádění začínajících učitelů

Cílem uvádění do praxe je vytvořit pro začínajícího učitele takové podmínky, aby v prvním roce své praxe převzal základní povinnosti, které z učitelského povolání vyplývají (Tmej et al., 1980, s. 9).

Termín “uvádění” se začal běžně používat po roce 1977, kdy byla ministerstvem školství vydána Vyhláška o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů (Sbírka zákonů č. 78 a 79/1977, částka 24), která proces uvádění rámcově vymezovala, a na ni navazující podrobná Instrukce uvádění MŠ ČSR k uvádění začínajících učitelů do praxe (Šimoník, 1995, s. 23). Funkce uvádějího učitele po roce 1989 v legislativní rovině zanikla a její realizace tedy závisí na kultuře jednotlivých škol (Průcha, 2009, s. 334).

2.2.1 Uvádějí učitel

Pojem uvádějí učitel je v Pedagogickém slovníku definován jako zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do učitelské profese. Pomáhá mu zvládat činnosti spojené s vyučováním. Seznamuje ho se školskou legislativou a administrativními činnostmi, které se pojí s fungováním školy (Průcha et al., 2001, s. 267).

Jak uvádí Podlahová (2004, s. 48), z hlediska vztahu uvádějí učitelů k nastupujícím absolventům lze vymezit dva krajní typy. Prvním typem jsou učitelé, kteří se na své nové kolegy těší, neboť jsou mladí, svěží a mají nové nápady. Druhým typem jsou pak učitelé, kteří na začínající pedagogy pohlíží poněkud skepticky, jako na nezkušené a neschopné převzít některé práce a funkce.

Uvádějí učitel by měl být zkušený pedagog, který dobře zná konkrétní školu, má dobré oborové znalosti a je ochotný začínajícího učitele plně podporovat, povzbuzovat a předávat mu své životní zkušenosti. Naopak by neměl v začínajícím učiteli vzbuzovat strach a napětí. Role uvádějího učitele je nesmírně důležitá, neboť může začínajícího pedagoga ovlivňovat po zbytek jeho učitelské kariéry. Měla by tedy být chápána jako role pomocníka či ochránce.

2.2.1.1 Uvádějící učitel – mentor

V současné době se v literatuře velmi často setkáváme s pojmem mentor. Mentorem je „osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi”¹ (Průcha et al., 2001, s. 120).

Mentoring nebo také mentorství je podle Lazarové (2010, 254–255) považován za jeden z nejstarších modelů pro lidský rozvoj. V profesní sféře je tímto výrazem označováno odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a k profesionálnímu růstu.

„Dobrý mentor musí být pro svého “chráněnce” snadno dostupný, mít pro něj čas, nesmí svou pomoc vázat na osobní sympatie a usilovat o přílišné napojení nováčků na sebe, nesmí se snažit vytvořit novou kopii sebe sama, nechat se zneužít pro protekci” (Průcha et al., 2001, s. 120–121).

V mentoringu jde především o kolegiální podporu či kolegiální učení, které jsou součástí profesního života učitelů. Dobrý mentor by měl začínajícímu pedagogovi poskytnout podporu a porozumění, přispět k jeho profesnímu a osobnímu růstu a pomoci mu dosáhnout pracovního uspokojení (Kajs, 2002). Měl by se snažit rozvíjet a udržovat u začínajícího učitele schopnost zvládat své úkoly ve škole a ve třídě.

Mentoring je dlouhodobý proces pomoci, jehož základní podmínkou je vztah založený na důvěře a respektu mezi uvádějícím a začínajícím učitelem.

2.2.1.2 S čím uvádějící učitel pomáhá

Jak uvádí Podlahová (2004, s. 51–54), uvádějící učitel pomáhá svému novému kolegovi nejčastěji v následujících oblastech:

- *Seznámení s provozem školy*

Uvádějící učitel poskytuje informace o materiálním zajištění výuky – kabinety, odborné učebny, knihovny, laboratoře, možnosti tělovýchovného, sportovního a zájmového vyžití žáků. Seznamuje začínajícího učitele s vedením nezbytné dokumentace a administrativy školy, zásadami pro sestavování rozvrhu, povinnostmi dozoru v jídelně, šatnách či na chodbách, organizačními povinnostmi

¹ Forma odborné přípravy na určitá povolání, kdy adept nebo začátečník pracuje v reálných podmínkách pod dohledem, popř. vedením zkušenější osoby. Jako tzv. uvádění se používá pro zdokonalování začínajících učitelů (Pedagogický slovník s. 236–237).

při činnostech probíhajících mimo školu (vycházky, exkurze, koncerty, divadla, výuky na bazéně, na stadionu a jinde mimo školu).

- *Pomoc při přípravě a realizaci výuky*

Do této oblasti řadíme pomoc při sestavování tematických plánů a plánů práce předmětových komisí, pomoc při přípravě na vyučovací hodinu a její realizaci. Seznámení s fungováním kurikula, standardy, osnovami, učebním plánem, odlišnostmi podle koncepce školy, podle typu gymnázia (osmileté, čtyřleté aj.), podle odbornosti (střední odborná škola, učiliště, integrovaná škola) či podle zřizovatele (soukromá, státní, církevní škola). Patří sem také seznámení s učebnicemi a jinými učebními pomůckami, pomoc při nejčastějších metodických a kázeňských problémech. Dále předávání zkušeností při aplikaci didaktických testů, analýze výsledků v jednotlivých předmětech a v paralelních třídách, mezipředmětové vztahy, projektové vyučování, supervize začínajícího učitele, podpora kladného sebehodnocení začínajícího pedagoga a vytváření jeho pedagogických kompetencí.

- *Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy*

Do této roviny patří seznámení s povinnostmi a činnostmi třídního učitele, širší problematikou práce celé školy. Pomoc při integraci handicapovaných žáků či žáků jiného etnika, diagnostice sociálního a rodinného prostředí žáků, přípravě a vedení třídnických hodin, při spolupráci a navazování kontaktů s rodiči žáků. Uvádějící učitel by měl také svého mladšího kolegu seznámit se způsoby, jak reagovat na konkrétní výchovné problémy ve třídě a možnostmi spolupráce s ostatními učiteli či výchovným poradcem.

- *Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči*

Začínající učitel by měl být také informován o formách kontaktu školy a rodiny na dané škole (besedy s rodiči, dny otevřených dveří, konzultační hodiny třídních učitelů i jiných výchovných pracovníků, klasické schůzky s rodiči či jiné akce) a o možnostech práce s rodiči talentovaných, handicapovaných a problémových žáků.

- *Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy*

V neposlední řadě by se měl začínající učitel naučit orientovat ve veřejném, politickém a společenském životě obce. Měl by být informován o zvláštích lokálního prostředí školy a jeho vlivu na kvalitu výsledků školy, o ekonomických,

finančních a provozních podmínkách školy a její pozici na vzdělávacím trhu, dále o možnostech spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, výchovnými a poradenskými centry, diagnostickým ústavem, orgány sociální péče, policií, lékařskými pracovišti, zájmovými organizacemi. Mělo by mu být dále poskytnuto dostatečné množství informací o možnostech dalšího vzdělávání učitelů a stanoviscích vedení školy k profesnímu a kvalifikačnímu růstu učitelů.

2.2.1.3 Možné formy spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele

Mezi hlavní formy spolupráce řadí Podlahová (2004, s. 55–56) následující:

- vzájemné hospitace, které jsou spojené s rozborů pozorovaných hodin,
- pravidelné konzultace mající předem určené obsahové zaměření,
- neformální kontakty ve sborovně nebo v kabinetu, příležitostná setkání s učiteli svého i jiných předmětů, diskuse o práci, učivu, žácích a metodách,
- společná účast na metodických akcích školy a na ostatních programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- spolupráci při organizaci akcí pro žáky v rámci mimoškolní činnosti nebo v rámci eventuálního projektového vyučování,
- společné organizování akcí pro rodiče a veřejnost.

3 Problémy začínajících učitelů

Začínající učitele bychom mohli rozdělit do dvou skupin. Na jedné straně jsou začínající učitelé, kteří mají obavy, že každodenní náročnou práci učitele nezvládnou a pochybují, zda vůbec budou ve svém pedagogickém působení na žáky úspěšní. Na druhé straně jsou ale i začínající učitelé, kteří jsou přesvědčeni, že jsou dobrými učiteli a ve škole žádné problémy mít nebudou.

Počátky učitelského povolání jsou spojeny s řadou problémů, se kterými se začínající učitelé budou vždy potýkat. Na samém začátku by mělo být řečeno, že s určitými problémy se, ať už v jakékoli míře, setkávají všichni učitelé. Zkušenosti učitelé však, na rozdíl od těch začínajících, dovedou již řadu problematických situací předvídat a připravit se na ně. Pro začínajícího učitele je plnění běžných učitelských povinností časově mnohem náročnější.

Řada problémů, se kterými se mladí učitelé potýkají, vyplývá ze skutečnosti, že byli na fakultách připravováni na něco jiného, než s čím se setkávají v praxi. Výkon základních pedagogických činností je pak spojen s nejistotou, pochybnostmi a často také s omyly a chybami. Od žádné vysoké školy nelze očekávat, že připraví dokonalého odborníka, a tak „dotváření“ odborného profilu absolventa probíhá až v prvních letech jeho praxe, kdy učitelé získávají zkušenosti a učí se své teoretické poznatky aplikovat (Šimoník, 1995, s. 8).

Nelze však tvrdit, že každý začínající učitel má velké problémy. *„Jsou i takoví, kteří od počátku učí na velmi dobré úrovni. Mají předpoklady, mimořádný cit a smysl pro učitelství“* (Šimoník, 1995, s. 11).

Specifikem, které činí práci začínajících učitelů o mnoho těžší, je fakt, že zatímco u jiných profesí je náročnost jednotlivých úkolů a požadavků na zaměstnance zvyšována postupně, učitelé musí již od prvního dne, kdy nastoupí do školy, zvládat všechny povinnosti spojené s profesí učitele. Čerství absolventi jsou od samého začátku bráni jako zkušení pracovníci, musí řešit náročné situace a obvykle se jim nedostává žádné plánované podpory (Le Maistré; Paré, 2008).

V souvislosti s profesními problémy začínajících učitelů se v literatuře hovoří o tzv. „profesním nárazu“ někdy označovaném jako „šoku z reality“ (reality shock), kdy učitel musí často okamžitě řešit řadu komplikovaných výchovně vzdělávacích situací

(Veenman, 1984; Šimoník, 1995). Mladému učiteli tak může vše připadat jiné, než si představoval a má pocit, že na řadu pedagogických činností není připraven.

Co způsobuje šok z reality? Mezi hlavní příčiny patří dle Průchy (2002a, s. 210) následující tři:

- *Příčiny spjaté s osobností učitele* – někteří začínající pedagogové shledávají teprve na začátku své profesní dráhy, že na tuto práci nejsou dostatečně psychicky vybavení, nezvládají nedisciplinovanost žáků. Nejsou dostatečně hlasově vybaveni, aby byli schopni ve třídě mluvit několik hodin denně.
- *Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitele* – velká část začínajících učitelů uvádí, že předchozí studium jim neposkytlo takové vědomosti a dovednosti, které pro běžnou práci učitele potřebují. Typickým příkladem může být obstarávání nejrůznější administrativní práce.
- *Příčiny spjaté se situacemi ve školách* – sem bychom mohli zařadit například nevybavenost odborných učeben pomůckami, nedostatek učebnic apod.

Podle Podlahové (2004, s. 27) jsou nejčastější příčiny „šoku z reality“ tyto:

- obsah školního předmětu a jeho uspořádání,
- různost školních programů (konceptí),
- složení úvazku a rozvrh hodin,
- přístup uvádějícího učitele,
- rozdíl mezi vlastními metodami a metodami starších kolegů,
- materiální vybavení školy,
- rozsah administrativních a dalších povinností,
- časová náročnost učitelské práce,
- zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin,
- vztahy na pracovišti,
- výše učitelské platu a jeho skladba,
- kázeň (nekázeň) žáků,
- postoj rodičů ke škole,
- vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků,
- celková odlišnost představ začínajícího pedagoga od skutečnosti.

3.1 Některé nástupní podmínky

Nástupní okolnosti výrazně ovlivňují profesní život a pedagogické problémy začínajících učitelů. Častým problémem bývá negativní postoj veřejnosti k učitelům a škole vůbec a stále nižší společenská prestiž učitelství. Ke specifickým problémům patří také dojíždění učitele do vzdáleného místa školy, což může mít negativní vliv na jeho práci. Učitel, který dojíždí, nemá možnost poznat obec či město, ve kterém se škola nachází a absence znalosti lidí, vztahů a událostí ho tak ochuzuje o možnost jejich využití při práci s žáky i v kontaktu s rodiči (Šimoník, 1995, s. 17).

V současné době je také stále diskutovaným problémem nedostatečné finanční ohodnocení učitelství. Přestože v roce 2011 došlo k navýšení platů začínajících učitelů, mzdové podmínky českých pedagogů patří mezi zeměmi OECD k nejhorším. V České republice pobírá 70–90 % zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním vyšší plat než průměrný učitel. Struktura a výše učitelství je významným nástrojem, kterým stát ovlivňuje kvalitu vzdělávání, neboť platy hrají zásadní roli při rozhodování, zda být učitelem a zda v profesi učitelství dlouhodobě setrvat. Nízké platové ohodnocení je často důvodem odchodu z této profese (Münich; Straka, 2012, s. 1).

Výrazný vliv na práci začínajícího učitele má bezpochyby také výše jeho pracovního úvazku, skladba přidělených vyučovacích předmětů a další mimovyučovací povinnosti. Jestliže učitel pracuje na vyšší pracovní úvazek a vyučuje jiné předměty, než které odpovídají jeho aprobaci, pak se jeho „nástupní problémy“ stupňují.

Začínající učitelé jsou také velmi často pověřeni třídnictvím, správou kabinetů či knihoven, výzdobou školy apod. Na začínající pedagogy bývají v prvním roce kladeny nepřiměřené nároky, což se následně může nepříznivě odrážet v jejich výchovně-vzdělávací práci (Průcha, 2009, s. 420).

Nástupními podmínkami začínajících učitelů se ve svém výzkumu zabýval O. Šimoník (1995). Z výsledků šetření, kterého se zúčastnilo 141 začínajících učitelů, vyplývá, že většina z nich (73 %) byla nucena vyučovat i jiné předměty, než na které měli aprobaci. Museli také vyučovat v tzv. nadúvazku, konkrétně o jednu až čtyři hodiny týdně více. Téměř sedmdesát procent učitelů bylo kromě výuky pověřeno i dalšími povinnostmi.

3.2 Obavy začínajících učitelů

J. Vašutová (2004) provedla výzkum mezi studenty učitelství za účelem zjistit, čeho se ve své budoucí profesi nejvíce obávají. Studenti nejčastěji uváděli obavy, že:

- nebudou umět navázat kontakt se žáky,
- ve škole nebudou přijaty inovace, které se naučili na vysoké škole,
- nestihnou probírat látku v hodině,
- nebudou si umět poradit ve standardních školních situacích,
- nebudou mít respekt u kolegů v učitelském sboru,
- nebudou mít respekt u žáků s jejich rodiči,
- žáci nebudou v hodině dávat pozor,
- žáci nebudou plnit zadané úkoly,
- žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí,
- žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami,
- žáci budou neukázněni apod.

Dle Vašutové jsou některé obavy začínajících učitelů oprávněné a vyplývají z jejich profesní nezralosti, která je postupně během dvou až tří let během profesní praxe odbourávána (Vašutová, 2004, s. 130).

3.3 Specifické problémy začínajících učitelů

Problematikou začínajících učitelů se u nás v poslední době zabývá řada autorů. V. Pařízek ve své práci *Učitel a jeho povolání* (1988, s. 36) uvádí potíže, se kterými se začínající učitelé obvykle potýkají. Z výzkumu vyplynulo, že mezi hlavní problémy patří zvládnutí třídy, udržení pozornosti a kázně žáků, komunikativní dovednosti, vystupování před třídou, správná formulace otázek a přesnost vyjadřování, kontakt se žáky a vhodný přístup ke třídě, přijetí role učitele. Dále to jsou obtíže spojené s výběrem a uspořádáním učiva, s volbou vhodné vyučovací metody, s reakcí na chyby a dotazy žáků, konkretizace učiva apod.

V roce 1995 publikoval O. Šimoník ve své empirické studii „Začínající učitel“ výsledky šetření, kdy bylo 141 začínajícím učitelům předloženo 24 činností spojených s učitelskou profesí s tím, aby vybraly ty, které jim činí největší obtíže. Nejčastěji byly uváděny potíže spojené s udržením kázně a pozornosti žáků při vyučování, dále potíže s motivací žáků, jejich diagnostikováním, hodnocením a další.

Také v zahraničí se učitelé v profesním startu potýkají s řadou obtíží. Vedle již zmíněných problémů Veenman (1984) uvádí, že začínajícím učitelům obvykle činí potíže práce s pomalejšími žáky, organizování práce ve třídě či komunikace s rodiči. McCaň a Johannessen považují za problematické zejména vztahy na pracovišti a celkové pracovní zatížení začínajících učitelů (McCaň; Johannessen, 2004). Etapa začínajícího učitele je často popisována jako tzv. „*boj o přežití*“ (survival concern phase) (Nias, 1986).

Podle J. Průchy mají začínající učitelé problémy ve všech oblastech učitelské profese. „*Nemají zkušenosti, nejsou schopni objektivní sebereflexe, hodnocení vlastní práce a posouzení chyb, kterých se při svém působení dopouští; některým z nich chybí zásadovost, důslednost, pořádkumilovnost, společenské vystupování a projevují malou náročnost k sobě i jiným*“ (Průcha, 2009, s. 422).

Vašutová popisuje problémy začínajících učitelů z pohledu ředitelů (Havlík, 2002 in Vašutová 2004, s. 131). Ředitelům škol nejčastěji vadí, že absolventi mají potíže s administrativní činností a vedením školní dokumentace, neznají legislativu (zákoník práce, pracovní řád, práva a povinnosti pedagogického pracovníka, školský zákon atd.). Mezi další výtky ředitelů patří nízká psychická odolnost, nepřipravenost na komunikaci s žáky, nevhodné chování vůči rodičům, potíže při řešení kázeňských přestupků, nedostatky v práci s didaktickou technikou apod.

Jak vidíme, problematických oblastí v práci začínajícího pedagoga je opravdu mnoho. My se nyní zaměříme na několik z nich podrobněji. Pro účel této práce byly vybrány ty, které jsou v odborné literatuře (Vašutová, 2004; Průcha, 2009; Šimoník, 1995; Pařízek 1988) uváděny jako nejčastější.

3.3.1 Příprava na vyučování

Pracovní řád pro učitele stanovuje povinnost připravovat se na hodinu. Není ale přesně stanovena forma přípravy a je tedy pouze na učiteli, jakým způsobem se na hodinu bude připravovat, ať už písemně, myšlenkově, psychicky, s využitím techniky či bez ní, podrobně či stručně. Jediné, co je opravdu důležité, je vlastní výsledek přípravy – zda hodina zdárně proběhla a měla pro žáky přínos. Neméně důležitým je osobní pocit spokojenosti učitele.

V závislosti na postoji k profesi, délce učitelské praxe a míře pedagogických a didaktických dovedností se příprava liší i časově. Pro začínající učitele bývá obzvlášť náročná, neboť jsou v učitelském prostředí krátce a teprve zjišťují, jaké metody a postupy jim vyhovují a učí se, jak si co nejlépe rozvrhnout čas.

Před začátkem školního roku musí každý učitel zpracovat tematický plán, kde si plánuje, co by měl v daném ročníku naučit, větší písemné práce, exkurze, projekty apod. Sestavování tematického plánu může být pro začínající učitele problematické. Nezkušenost a nedostatečná znalost vzdělávacího kontextu může vést k sestavení plánu, který bude maximalistický a nereálný (Podlahová, 2004, s. 66).

3.3.1.1 Plánování vyučovací hodiny

Příprava na vyučovací hodiny zahrnuje dle Kyriacoua (1996, s. 36) čtyři základní prvky:

- stanovení výukových cílů, kterým bude vyučovací hodina věnována,
- výběr činnosti a rozvržení hodiny,
- příprava pomůcek, které má učitel v úmyslu využít,
- rozhodnutí, jakým způsobem bude učitel sledovat a hodnotit postup práce žáků a jejich výsledky v průběhu hodiny ale i po jejím skončení, aby mohl zhodnotit, zda žáci dosáhli zamýšlených výukových cílů.

Podlahová (2004, s. 68–69) pak ještě přidává další dva prvky:

- motivační momenty,
- adekvátní domácí úkol.

Při výběru výukových cílů by měl učitel věnovat zvláštní pozornost tomu, zda tyto cíle navazují na předchozí i budoucí práci žáků a zda jsou vhodné k rozšíření jejich

dosavadních dovedností, postojů a zájmů. Návaznost učiva je velmi důležitá, neboť pokud mají žáci možnost vnímat nové učivo v návaznosti na předchozí, zvyšuje to efektivitu jejich učení.

Výběr činnosti a rozvržení hodiny zahrnuje volbu náplně hodiny, výběr typu a charakteru činností, které učitel použije, dále pořadí a časové rozvržení jednotlivých činností a výběr pomůcek, které budou potřebné. Při volbě postupů učitel musí vycházet z charakteru učiva, dále musí brát ohled na věk žáků, počet žáků ve třídě, čas, který má k dispozici, své vlastní schopnosti apod. Podle Podlahové (2004, s. 72) je pro začínajícího učitele výhodné, aby si volil takové metody, které odpovídají jeho vlastnímu temperamentovému typu a založení. Při výběru náplně hodiny, je nutné, aby byl učitel schopný rozdělit téma na několik odlišitelných prvků a při jejich probírání zvolil takový postup, který bude logický a ucelený a bude napomáhat k efektivnímu učení žáků. Právě tento úkol bývá pro začínající učitele velmi obtížným. Aby ho učitel zvládl, musí znát velmi dobře svůj předmět, potřeby žáků a musí být schopný rozdělit a seřadit jednotlivé prvky tématu.

Dalším problémem začínajících učitelů bývá takové správné časové rozvržení hodiny, neboť každá hodina je zcela odlišná, závisí na momentálním psychickém rozpoložení žáků ale i učitele, situaci ve třídě, obtížnosti probíraného učiva apod. Je tedy vhodné, aby si učitel vytvořil orientační časový plán a vyhnul se tak nedostatku času nebo naopak jeho přebytku.

Při přípravě pomůcek je nutné vycházet z jejich dostupnosti a praktičnosti. Učitel by měl pomůcky vždy doprovázet mluveným projevem.

Při volbě motivačních momentů se učitel musí zamyslet, co z daného učiva by u žáků mohlo vzbudit zájem a upoutat jejich pozornost.

Smyslem domácího úkolu je upevnění probraného učiva. Za adekvátní úkol je považován takový, který žáci budou schopni zvládnout bez cizí pomoci, a nezabere jim hodiny času (Podlahová, 2004, s. 69–73).

Hlavní problémem začínajících učitelů je, že při plánování vyučovací hodiny v první řadě přemýšlí o tom, co budou dělat v hodině oni sami a neuvažují nad tím, co budou ve stejnou dobu dělat žáci. Učitel by měl zvolit takový přístup, kdy bude projektovat vlastní vyučovací aktivity paralelně s žakovskými učebními činnostmi. To začínajícímu

učiteli umožní lépe si uvědomit přítomnost žáků v hodině a zároveň také jejich vzdělávací potřeby a možnosti (Podlahová, 2004, s. 74).

Učitel si musí uvědomit, že není reálné, aby plán vyučovací hodiny obsahoval všechny výše uvedené složky. Naopak se doporučuje, aby zahrnoval pouze důležité složky průběhu výuky a umožňoval tak učiteli variabilitu a změnu v jednání. Má sloužit jako pomůcka při řízení učební činnosti žáků (Solfronk, 2000, s. 29).

3.3.2 Vyučování

V průběhu vyučovací hodiny dochází k realizaci učitelovy přípravy. Na začátku každé hodiny by učitel měl seznámit žáky s vyučovacím cílem. Žáci by měli být informováni o tom, co a v jakém sledu se v hodině bude dělat, a čeho by měli dosáhnout. Pro žáky je nesmírně důležité, aby znali program hodiny, neboť tak získávají představu o jejím smyslu a obtížnosti. Začínající učitelé však často neví, zda se jim podaří splnit vše, co si naplánovali a mají strach program na začátku hodiny oznámit (Podlahová, 2004, s. 81).

Během hodiny i v jejím závěru může učitel za pomoci vhodně volených otázek, opakováním, procvičováním nebo pozorováním výkonů žáků ověřovat, v jaké míře jsou stanovené cíle naplňovány. Jestliže se cíl v průběhu hodiny ukáže jako obtížně dosažitelný či nereálný, je nutné včas zareagovat a cíl přeformulovat. Přestože je plán hodiny nesmírně důležitý, každý učitel musí být schopen ho upravovat podle aktuálních potřeb.

Vyučovací hodina by měla mít plynulý průběh, pokud ho nemá, může působit jako nepřipravená a následně vést k nervozitě a nejistotě žáků. Učitel by měl být schopný zvolit individuální přístup, pro případ, že by se tempo žáků rozcházel a někteří by nestíhali.

Začínajícím učitelům může činit potíže udržet si přehled o všech žácích, o jejich činnosti, kázni, kvalitě výkonu apod. Svou pozornost se začínající učitel musí naučit rozdělovat na všechny žáky a nevěnovat ji pouze těm, kteří na sebe při hodině upozorňují. Je nutné, aby reagoval na to, co se v hodině právě děje. Jestliže chce učitel získat kvalitní zpětnou vazbu, která by mu mohla posloužit i v dalším průběhu hodiny, měl by být schopen neustále vyvíjet diagnostickou činnost a rozeznávat aktivitu žáků, únavu, souhlas či nesouhlas, roztržitost, nekázeň, nudu nebo posměch (Podlahová, 2004, s. 86).

Učitel by se měl do hodiny dostavit včas a včas by měl také skončit. Vhodné je také žáky na konci hodiny pochválit za vykonanou práci a shrnout výsledky hodiny (Kyriacou, 1996, s. 66).

3.3.3 Autorita a výchovný styl

Autorita je bezpochyby hlavním předpokladem úspěšné práce učitele. Učitel, který postrádá autoritu, žáky těžko něčemu naučí. Autorita může být chápána jako: „*dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti*“ (Kalhous; Obst, 2002, s. 398).

Autorita učitele se dělí na formální a přirozenou. Formální autorita je dána každému, tedy i začínajícímu učiteli. Vyplývá z jeho pozice ve vyučování a ve škole, je zajišťována pracovním řádem, školním řádem, klasifikačním řádem a hierarchií vztahů nadřizený–podřizený. Její míra je závislá na vzdělávací koncepci školy, která ovlivňuje role učitelů a žáků ve vyučování (Vašutová, 2002, s. 33).

Přirozená autorita učitele vyplývá z jeho vlastností, talentu, vzdělání, kvalifikace, schopností či oblíbenosti a učitel ji musí získat vlastním úsilím (Kalhous, Obst, 2002, s. 399). Je znakem profesionality. Začínající učitelé by měli svou autoritu stavět právě na té přirozené, která by měla být autoritou formální pouze podporována. Vašutová (2002, s. 33) uvádí možnosti, jak přirozenou autoritu vystavět na základě projevů a činů. Učitel by dle Vašutové měl:

- mít dobrý vztah a respekt k žákům,
- mít úctu k rodičům,
- být spravedlivým,
- mít rád svůj vyučovaný předmět,
- vytvářet takové podmínky, které budou podporovat učení žáků,
- zajistit ve škole a ve třídě klima důvěry a jistoty,
- stanovit jasné cíle vyučování,
- stanovit nároky na učení a výkon žáků a kritéria hodnocení,
- zajímat o žáky i mimo školu,
- učit se od žáků,
- být trpělivým,
- být žákům příkladem,
- mít všeobecné znalosti a dovednosti (kultura, sport, umění, politika), záliby,

- být flexibilním a objektivním a schopným řešit konfliktní situace,
- mít dobré organizační schopnosti.

Je také důležité, aby byl učitel optimistickým, měl smysl pro humor, byl upřímný, klidný, aby jeho hodiny byly pestré a poutavé apod. (Štefanovič, 1967 in Průcha, 2009, s. 400).

Autorita učitele není nikdy definitivní, neboť učitelé stárnou, mění se a do škol přicházejí stále noví žáci. Vytváření a upevňování autority je tedy celoživotním a nepřetržitým procesem (Průcha, 2009, s. 400).

Podle způsobu jakým učitel uplatňuje svou autoritu, rozlišujeme typy výchovných stylů. Výchovný styl lze podle Pedagogického slovníku definovat jako „*souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému*“. Výběr správného výchovného stylu je v profesi učitele velice důležitý. Začínající učitel by si tedy měl nejprve sám pro sebe formulovat své pojetí učitelského stylu a následně si z jednotlivých stylů vybrat vhodné prvky a přístupy a vytvořit si tak styl vlastní.

Podlahová (2004, s. 91) rozlišuje šest základních výchovných stylů:

- *Autoritativní či autokratický výchovný styl* – učitel má moc a výhradní právo na určování učebních aktivit. Žákům předkládá úkoly, udílí pokyny a rozkazy. Předpokládá nesamostatnost a závislost žáků. Vyžaduje naprostou poslušnost. Výchovu chápe učitele jako prostředek stabilizace své moci.
- *Patriarchální výchovný styl* – učitel se cítí za žáky zodpovědný, chce se o ně starat a chránit je.
- *Byrokratický výchovný styl* – učitel se striktně drží předpisů a vyžaduje jejich plnění. Odmítá demokratické přeformulování pravidel.
- *Demokratický výchovný styl* – učitel si uvědomuje svou výchovnou kompetenci a odpovědnost, nevyžaduje však od svých žáků podřízenost a závislost na své osobě. Dává přednost samostatnosti a dobrovolné spolupráci. S žáky se s ohledem na jejich věk a zralost snaží radit a zapojuje je do rozhodování. Pravidla společné činnosti jsou dodržována, neboť se na jejich vytváření žáci mohou sami podílet. Učitel se chápe spíše jako poradce.
- *Liberální výchovný styl* – u tohoto stylu zasahuje učitel pouze v případech, kdy je to nezbytné. Charakteristickým znakem je lhostejnost a bezvládní, učitel nechává

věci plynout. Aktivitu ve třídě pak vyvíjí jen několik jedinců, kteří si sami kladou cíle.

- *Antiautoritativní výchovný styl* – učitel vlastně odmítá roli vychovatele a výchovné zásahy chápe jako násilí na dítěti. Zastává názor, že pokud je dítěti dána volnost, dojde k rozvoji jeho individuality. Přestupky žáků chápe jako projev jejich síly osobnosti. V krizových situacích je pak nucen uchýlit se k autoritativnímu zásahu, který však působí spíše zmateně, neboť nevyplývá z celkového pojetí výchovné práce, ale z okamžité situace a odporuje tedy tomu, na co jsou žáci zvyklí.

3.3.4 Kázeň

Kázeň představuje jakýsi řád či pořádek, který je zcela nepostradatelný k tomu, aby se žáci mohli efektivně učit. „*Kázeň je úhelným kamenem výchovy, momentem mravní výchovy, pevnou osou a základní kostrou školního života, zárukou bezpečnosti žáků i učitelů, podmínkou efektivního učení*“ (Bendl, 2005, s. 11).

Jestliže mají činnosti, které se ve třídě odehrávají, vést k efektivnímu učení žáků, je zcela zřejmé, že pořádek ve třídě je nutný. V souvislosti s kázní si musíme uvědomit, že zajišťování a následné udržování nezbytného pořádku ve třídě souvisí daleko více s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat, než se samotným přístupem učitele k nevhodnému a nežádoucímu chování žáků. Potřebný pořádek v hodinách je zajištěn, pokud má učitel učební činnosti dobře naplánované a připravené, tak že jejich realizací lze navodit a udržet žákovu pozornost a zájem a jsou-li tyto činnosti dostatečně podnětné a nabízejí tak žákovi reálnou šanci na úspěch. Přesto se i ti nejzkušenější učitelé čas od času potýkají s nežádoucím chováním žáků a je tedy nutné na toto chování nějakým způsobem reagovat (Kyriacou, 1996, s. 95).

Mezi nejčastější projevy porušování kázně během vyučovací hodiny patří například neklid, nevěnování pozornosti učiteli, hlasité bavení a mluvení bez učitelova vyzvání, provádění činností, které nesouvisí s vyučováním, neposlušnost, nevhodné poznámky, zesměšňování učitele, dopisování si s kamarády, pošklebky, pozdní příchody do hodiny apod. Mimo vyučovací hodinu se pak učitel může setkat s rvačkami na chodbách, šikanou, záškoláctvím, krádežemi apod. (Podlahová, 2004, s. 95).

Nejčastější chybou začínajících učitelů, která následně vede k porušování kázně, je buď příliš volný, nebo naopak příliš přísný přístup. Začínající učitel může mít obavy

z nedostatku respektu a rozhodne se tedy pro přísné a někdy až nekompromisní vystupování. To ale často není dostatečně věrohodné a působí nepřírozně. Za účelem zalíbit se svým žákům může učitel také zaujmout až příliš přátelský postoj, který bývá pro udržení kázně také nevhodným, neboť žáci nad sebou nepocítují žádnou autoritu a zkoušejí tedy, co vše si mohou dovolit a kde jsou hranice učitelovy trpělivosti. Příčinou vzniku nekázně může být také monotónní a nezajímavý projev pedagoga, opomíjení kontrolování a hodnocení průběžné činnosti žáků, nepochopitelná, neúčelná či příliš obtížná učební činnost.

3.3.4.1 Postup při projevech nekázně

Při projevu nekázně by se měl učitel pokusit zjistit příčinu a situaci s žákem řešit, a to nejlépe mezi čtyřma očima. Žák by měl mít možnost své chování zdůvodnit. Učitel může užít slovního napomenutí, přerušit výklad, zvýšit nebo naopak snížit intenzitu hlasu, využít aktivizujících metod. Dalším možným postupem při projevech nekázně je udělení trestu, který však musí odpovídat míře provinění a nesmí být závislý na aktuální náladě učitele. Žák může být například vyloučen z atraktivních třídních aktivit nebo mu může být zakázána oblíbená činnost. V krajních případech je učitel často nucen využít administrativních kázeňských opatření (napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, důtka ředitele školy či snížená známka z chování) (Podlahová, 2004, s. 98–99).

3.3.4.2 Prevence nekázně

Pro udržení kázně je rozhodující stanovení jasných pravidel chování a vzájemná komunikace. Všichni žáci by měli vědět, co se od nich očekává a zároveň i co oni mohou očekávat od svého učitele. Jestliže toto pravidlo funguje, žák se pak nesnaží určovat svá vlastní pravidla, soustředí se na hodinu a nemá potřebu věnovat se jiné mimoučební činnosti. Učitel by měl ve třídě vytvořit pozitivní klima, začlenit všechny žáky do práce tak, aby nikdo nezůstal stranou nebo pozadu. Žáci by měli být neustále motivováni a povzbuzováni tak, aby neměli čas věnovat se jiným aktivitám. Učitel by měl respektovat pracovní šum, který je nezbytný při samostatných činnostech. Požadavky na žáky by měly být formulovány srozumitelně a jasně. Učitel může také žáky přesazovat, je-li to nezbytné, měl by také chválit žádoucí chování žáků a naopak někdy ignorovat nežádoucí chování (tedy za předpokladu, že není nebezpečné). Žádný přestupek by neměl být trestán dvakrát (Podlahová, 2004, s. 101–102).

Kompetence udržet kázeň a budovat autoritu se dá podle Podlahové (2004, s. 103) získat ve větší míře pouze praxí a kontaktem s žáky. Nelze tedy očekávat, že ji učitel získá v rámci seminářů na vysoké škole.

Žáci považují učitelovu schopnost nastolit kázeň a pořádek za samozřejmost. V současné době však řada učitelů školy opouští právě kvůli rostoucí nekázní a násilí, jejichž terčem v poslední době nejsou „jen“ žáci, ale i samotní učitelé (Bendl, 2005, s. 38).

3.3.5 Hodnocení a klasifikace

Jedním z profesních problémů začínajících učitelů bývá také hodnocení. Pravidelné hodnocení prospěchu je nedílnou součástí učení a vyučování žáků ve škole (Kyriacou, 1996, s. 121). Hodnocení dává učiteli možnost posuzovat úspěšnost vyučování, plánovat další cíle vyučování a s tím související obsah vyučování, metody a organizační formy. Pro žáka představuje informace o jeho vlastním postupu v učení. Je velmi důležité pro motivaci žáka k učení a ovlivňuje jeho aspirace (Vališová; Kasíková, 2011, s. 249).

Hodnocení by mělo být co možná nejvíce objektivní, optimistické a mělo by žákovi pomoci uvědomit si nedostatky v jeho výkonu a vést ho ke snaze je odstranit.

Z výzkumu O. Šimoníka (1995) jasně vyplývá, že hodnocení a klasifikace žáků se řadí mezi činnosti, které začínající učitelé shledávají obtížnými a necítí se na ně být dostatečně připraveni.

Jak uvádí Vašutová (2007, s. 59), začínající učitelé při hodnocení s oblibou nasazují „vysokou laťku“ a neberou v úvahu možnosti svých žáků pro jejich učení a výkon. Jiní se naopak obávají přetížení žáků a jejich nároky na učení jsou tak velmi nízké a hodnocení se stává pouhou formalitou. Chybou je také příliš mírné hodnocení, způsobené strachem, že by se žák mohl cítit poškozen nebo že by učitel ztratil přízeň svých žáků.

Problémy v hodnocení na druhém stupni základní školy jsou způsobené odlišnými požadavky různých učitelů v jedné třídě a v praxi převažujícím negativním hodnocením. Je tedy důležité, aby učitel o hodnocení diskutoval se svými kolegy a aby byla nastavena společná kritéria. Velmi vhodné jsou i vzájemné hospitace, společné

přípravy na vyučování a společné hodnocení například projektového vyučování (Dořáková, 2011, s. 258).

3.3.5.1 Cíle hodnocení

Základní otázku, kterou si každý učitel musí při hodnocení zodpovědět je, za jakým účelem bude hodnocení prováděno. Hodnocení může mít řadu různých cílů, mezi ty nejčastější patří podle Ch. Kyriacoua (1996, s. 121–122) následující:

- hodnocení jako zpětná vazba pro učitele o prospěchu žáka,
- hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku – žáci mají možnost porovnat svůj výkon s očekávaným standardem. Je jim poskytována zpětná vazba, aby mohli odstranit nedostatky ve své práci,
- hodnocení má žáky motivovat,
- hodnocení má sloužit jako podklad pro vedení záznamu o prospěchu žáků,
- hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka,
- hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

3.3.5.2 Metody hodnocení a klasifikace

Podlahová (2002, s. 61) řadí mezi metody hodnocení a klasifikace žáků

- soustavné diagnostické pozorování,
- písemné, ústní, grafické, praktické a jiné typy zkoušek,
- kontrolní písemné práce a praktické zkoušky většího rozsahu,
- analýza výsledků činnosti žáka,
- rozhovory s žákem a jeho zákonnými zástupci,
- konzultace s ostatními učiteli a v případě potřeby i s pracovníky pedagogicko-
-psychologických poraden a zdravotních zařízení.

3.3.6 Klima třídy

„Klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci“ (Mareš; Křivohlavý, 1995, s. 147).

Klima třídy má zásadní vliv na motivaci a postoj žáků k učení. Učitel by se měl snažit navodit cílevědomé, uvolněné, vřelé, na úlohy orientované a žáky povzbuzující klima. Takové klima výrazně podporuje proces učení, neboť vytváří a následně také udržuje kladné postoje žáků k výuce a k jejich vnitřní motivaci.

Třídní klima je, podle Průchy (2002a, s. 344), utvářeno za pomoci následujících mechanismů:

- komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel používá,
- strukturami participace žáků ve vyučování,
- preferencemi a očekáváními učitelů k žákům,
- klimatem školy.

Kladné klima ve třídě je také závislé na tom, jaké vztahy učitel se žáky naváže. Aby se žáci učili efektivně, je důležité, aby výuka probíhala v prostředí, kde jsou vztahy založené na vzájemné úctě a kontaktu mezi učitelem a žáky. Učitel by měl dát svým žákům najevo, že si jich váží jako jednotlivců a respektuje jejich názory. Je však nezbytné, aby i žáci měli úctu k učiteli a chápali jeho potřeby.

Vytvoření kladného klimatu ve třídě může být také podpořeno přiměřeným používáním humoru. Začínající učitelé se však často potýkají s problémem, kdy a jak použít humor a do jaké míry může být jejich vztah k žákům přátelský. Častým používáním humoru a příliš přátelským přístupem si učitelé obvykle podkopávají svoji autoritu (Kyriacou, 1996, s. 85–86). Zásadní význam pro vytvoření pozitivního klimatu má bezesporu i podpora žákovy sebeúcty.

3.3.7 Motivace žáků

S třídním klimatem úzce souvisí motivace žáků. „*Motivace je předpokladem úspěšného průběhu celého vyučování a učení*“ (Pařízek, 1988, s. 68). Kyriacou (1996, s. 82) rozlišuje tři hlavní vlivy, které na motivaci žáků ve třídě působí:

- vnitřní motivace,
- vnější motivace,
- očekávání úspěchu.

Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry se žáci do činnosti zapojují s cílem uspokojit svůj zájem o probírané učivo nebo získat schopnosti nezbytné při plnění požadavků, které na ně učitel klade.

Vnější motivace představuje účast na činnostech za účelem dosažení určitého cíle a s ním spojené odměny (například pochvala od učitele či rodičů apod.).

Očekávání úspěchu znamená, do jaké míry žáci cítí, že budou v určité činnosti úspěšní. Jestliže se žák domnívá, že je pro něj činnost příliš obtížná a nemá šanci ji zvládnout, nebude se ani snažit v ní uspět. Ch. Kyriacou uvádí, že žáky motivují nejvíce takové úkoly, které chápou jako výzvu, jsou obtížné, ale dosažitelné (Kyriacou, 1996, s. 82).

Každý učitel si musí uvědomit, že jednotliví žáci se značně liší v tom, kdy a jakým způsobem u nich dochází k aktivizaci vnitřní a vnější motivace a očekávání úspěchu. Žáci by měli být k učební činnosti povzbuzováni a měla by jim být předávána vysoká kladná očekávání. Učitel může vzbudit zájem u žáků tak, že jim dá možnost vybrat si téma či úkol, který pro ně bude zajímavý. Vnitřní motivaci lze podpořit také pravidelně poskytovanou zpětnou vazbou o rozvoji jejich dovedností a schopností.

Za účelem vzbudit u žáků vnější motivaci, učitelé často využívají hmotné odměny a výhody či odměny související s prestiží (například dobré známky). Učitel by měl být však opatrný, aby u žáků nevyvolal soutěživost a nedošlo tak k jejich vzájemnému odcizení. Motivace může být také povzbuzena upozorněním, že právě probírané učivo je důležité pro další studium, nebo že bude například vysoce bodově ohodnoceno v plánovaném testu.

Motivace by měla prostupovat celým vyučováním. Jestliže má být vyučování efektivní, musí být žáci k učení dostatečně motivováni.

Kalhous a Obst rozlišují šest základních incentive, které mohou motivaci ovlivňovat:

- novost situace, činnosti či předmětu,
- žákova činnost a uspokojení z ní,
- úspěch v činnosti,
- sociální momenty (zejména sociální hodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech, společná činnost, soutěžení),
- souvislost nového předmětu nebo činnosti s žákovými předchozími znalostmi a zkušenostmi,

- souvislost předmětu s životními perspektivami.

Negativní vliv na vývoj motivace k učení pak mají rušivé vlivy prostředí, nadměrné zabývání se jedním předmětem bez střídání činností, opakované neúspěchy žáka, nedostatky v emoční sféře, nedostatky ve výchovném působení a v metodě výuky (Kalhous; Obst, 2000, s. 133–135).

3.3.8 Pedagogická komunikace

Pojem pedagogická komunikace lze vyložit jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Její obsah je obvykle vymezený, jsou dohodnuta komunikační pravidla a role jednotlivých účastníků jsou stanoveny (Mülerová, 2002, s. 8).

Do pedagogické komunikace řadíme způsob dorozumívání mezi učitelem a žáky, ale i komunikaci mezi žáky. Vašutová (2002, s. 40) rozlišuje tři základní typy komunikace:

- verbální,
- nonverbální (mimoslovní),
- komunikaci činem.

Úroveň verbální komunikace učitele je charakterizována obsahem, stylistickou stavbou a mluvní stránkou projevu. Učitel by měl dbát na správné používání jazyka, ve kterém vyučuje a měl by dokonale ovládat odborný jazyk vyučovaného předmětu. Učitel musí mluvit spisovně, výrazně a plynule. Měl by se také vyvarovat nadměrného užívání cizích slov. Důležitou roli v mluveném projevu učitele hrají hlasitost, dynamika, tempo, intonace, frázování a emocionalita. Hlasitost projevu je nutné přizpůsobit podmínkám ve třídě tak, aby všichni žáci měli stejné možnosti vnímání. Osobnostním předpokladem je pak síla hlasu, jestliže má učitel příliš slabý hlasový fond, nelze čekat, že při vyučování uspěje (Vašutová, 2002, s. 40).

Učitelův projev by měl působit vyrovnaně. Musí být promyšlený, logicky uspořádaný a sladěný s nonverbální komunikací. Obsah a metody sdělení je nutné přizpůsobit věku žáků, jejich intelektu a dosavadním znalostem (Dytrtová; Krhutová, 2009, s. 77–80).

„Kvalita mluveného projevu je jedním z nejdůležitějších aspektů efektivní

výuky“ (Kyriacou, 1996, s. 49). V mluveném projevu učitele se odráží jeho osobnost, charakter, kultivovanost, všeobecný přehled a odborné znalosti, nálada, zdravotní stav apod. (Dyrtová; Krhutová, 2009, s. 77).

Velice důležitou roli hraje v projevu učitele také nonverbální komunikace, neboť jejím prostřednictvím učitel žáky chválí, kárá, vyjadřuje své pocity a psychické stavy, své vztahy k žákům. Mezi složky nonverbální komunikace patří mimika, pohledy, proxemika, posturologie, gestika a kinesika (Vašutová, 2002, s. 41). J. Krivohlavý (1988) řadí k nonverbální komunikaci také sdělování úpravou zevnějšku. Právě prostřednictvím učitelova zevnějšku získávají žáci informace o jeho osobnosti. Je to důležitý prostředek kultivovaného působení pedagoga na žáky.

Další oblastí pedagogické komunikace je komunikace činem, která zahrnuje jak verbální tak nonverbální komunikaci. Souvisí s pedagogickým myšlením a rozhodováním a projevuje se zejména při řešení pedagogických situací (Vašutová, 2002, s. 42). Komunikaci činem chápeme jako způsob chování učitele k žákům a naopak. Učitel sděluje svým žákům, jak si jich váží prostřednictvím svého chování, dává jim najevo své uznání a úctu nebo naopak neúctu (Kalhous a Obst, 2002, s. 263).

Pedagogická komunikace zahrnuje také kladení otázek učitele žákům a naopak. Otázky jsou nejčastěji pokládány za účelem zjištění vědomostí, diagnostiky účinnosti učitelovy práce, motivace či usměrňování žáků apod. Učitelovy otázky by měly být pro žáky srozumitelné, jednoznačné, nesugestivní a logicky formulované. Učitel by měl dát žákům dostatečně dlouhou dobu na rozmyšlení odpovědi.

Komunikační aktivity žáků jsou v současné době na velmi špatné úrovni. Ve standardních hodinách na základní škole výrazně převládají komunikační aktivity učitele nad komunikačními aktivitami žáků (Průcha, 2009, s. 191). Žáci se stále více vyhýbají otázkám na učitele. Dle Kalhouse a Obsta jsou hlavními příčinami obavy z projevů neznalosti, obavy, že by se mohli zesměšnit před spolužáky, nezájem o předmět apod. Příčinou může být i špatný přístup učitele, který o dotazy žáků nemá zájem.

Dobrý učitel by měl být schopný povzbuzovat žáky v kladení otázek a komunikaci vůbec a měl by umět na dotazy žáků odpovědět (Kalhous; Obst, 2000, s. 142).

3.3.9 Komunikace s rodiči

Komunikaci mezi učiteli a rodiči není na školách ani v odborné literatuře věnováno příliš pozornosti. Přestože je to velice důležitá součást učitelské profese, studenti pedagogických fakult obvykle nebývají na práci s rodiči vůbec připravováni. Právě absence přípravy na spolupráci s rodiči v průběhu studia a zvýšená kritičnost veřejnosti a rodičů vůči práci školy a učitele má za následek, že většina mladých učitelů pociťuje z jednání s rodiči žáků obavy (Průcha, 2009, s. 422).

Úspěšné vzdělávání žáků nemůže fungovat bez dobrých vztahů a kooperace mezi rodiči a školou. Spolupráce rodičů a učitele má na dítě a na jeho vztah ke škole výrazný vliv. Rodiče by neměli být jen pasivními pozorovateli, ale měli by s edukací svých dětí pomáhat. V současné době bohužel považuje velká část rodičů školu za jakousi samozřejmou servisní službu, často odmítají se školou spolupracovat a jsou přesvědčení, že by sami učili své děti mnohem lépe. Na druhé straně jsou však i rodiče, kteří jsou vstřícní a jsou ochotni s učitelem a se školou spolupracovat. Pro začínajícího učitele může být velmi náročné jednotlivé typy rodičů rozeznat (Podlahová, 2004, s. 41).

3.3.9.1 Možné formy komunikace s rodiči

Komunikace mezi učitelem a rodiči může probíhat například prostřednictvím:

- návštěvy rodičů ve škole – třídní schůzky, individuální schůzky,
- písemného kontaktu – na druhém stupni základní školy je písemná komunikace vedena zpravidla prostřednictvím žakovských knížek, případně zvláštních dopisů,
- telefonického kontaktu nebo emailu,
- návštěvy třídního učitele v rodině apod.

Z výzkumu, který se v roce 2004 uskutečnil na českých školách, vyplývá, že mezi nejčastěji využívané způsoby komunikace mezi učitelem a rodiči patří třídní schůzky a záznamy v žakovských knížkách (Šedřová; Čiháček, 2004).

3.3.9.2 Zásady komunikace učitele s rodiči

Při přípravě na komunikaci s rodiči by si měl začínající učitel podle Holečka (2001, s. 17) promyslet následující otázky:

- jaká je míra zájmu rodiče o dítě – od přehnaně starostlivých až po nezodpovědné,
- jaký postoj rodič zaujímá k neúspěchu svého dítěte – od tvrdých reakcí přes přiměřené až k omlouvajícím a ochránářským postojům,
- jaký vztah má rodič k učitelům a ke škole – od přehlížejícího vztahu k významu školy, přes vyčítavý postoj až k respektujícímu.

Třídní schůzky, individuální schůzky a jakákoli nepříjemná jednání s rodiči či sdělení nežádoucích skutečností působí na učitele velmi zátěžově. Může dojít k určitým střetům a neshodám, neboť rodiče jsou ke svým dětem obvykle velmi málo kritičtí a snaží se je za každou cenu obhajovat. Při pohovoru s rodiči by se měl učitel snažit vytvořit klidnou atmosféru. Rozhovor by měl být rovnocenný a měl by probíhat v soukromí. Je důležité, aby se učitel vyvaroval používání dispozičních termínů („nedávat nálepky“), ponižujících vyjádření apod., neboť jestliže kritizuje dítě, kritizuje tím zároveň i jeho rodiče. Na začátku je vždy potřeba dítě pochválit (Holeček, 2001, s. 19–20).

Hlavní snahou učitele by mělo být získat od rodiče co nejvíce informací o žákovi. Měl by se ptát na zkušenosti rodiče s dítětem a pokusit se zjistit, jak se jeho chování liší doma a ve škole. Učitel by se měl snažit hodnotit žáky jako jedinečné individuality a vyvarovat se srovnávání žáků. Rodiče je nutné vnímat jako „experta“, který zná své dítě nejlépe (Feřtek, 2011, s. 55).

Je třeba, aby učitel používal jasnou a zřetelnou řeč. Pro začínající učitele, kteří ještě dostatečně neznají své žáky, je vhodné, aby si zajistili přítomnost zkušenějšího kolegy (Kalhous; Obst, 2002, s. 171).

3.3.10 Třídní učitel

Začínajícímu učiteli se může přihodit, že bude hned s příchodem do školy pověřen funkcí třídního učitele. Třídní učitel by měl být podle Podlahové (2004, s. 137) zralý a zkušený pedagog, což o začínajících učitelích nelze vždy tvrdit. Začínající učitel by měl být na funkci třídního učitele po teoretické stránce velmi dobře připraven, neboť téma *osobnost učitele* je detailně zpracováno ve všech skriptech a učebnicích pedagogiky a didaktiky. Začínající učitel by měl zejména vědět, jaké povinnosti tato funkce obnáší a jak je má plnit. Je nezbytné, aby se v povinnostech a činnostech třídního učitele co nejrychleji zorientoval.

Podlahová (2004, s. 140–150) rozděluje práci třídního učitele do tří základních rovin:

- *Diagnostická činnost* – třídní učitel musí usilovat o poznání svých žáků v širších souvislostech. Měl by se snažit sledovat žáky z hlediska sociálních vztahů, motivace, kognice, psychosomatických zvláštností, vývoje profesionální orientace a také z hlediska psychického zatížení a odolnosti.
K získání informací ze všech těchto oblastí může učitel využít osobních pohovorů, dotazníků, anket, rozhovorů s ostatními vyučujícími a s rodiči, pedagogických her apod.
- *Administrativní činnost* – tato činnost bývá pro začínající učitele často velmi obtížná. Zahrnuje péči o třídní knihu, třídní výkaz, katalogové listy, vysvědčení, zprávy pro jednání pedagogické rady a další.
- *Informační činnost* – zahrnuje povinnost informovat rodiče, a to zejména pokud dojde ke zhoršení prospěchu žáka nebo k problémům v chování. Informovat ostatní pedagogy o školních a osobních problémech žáků, o závažných skutečnostech týkajících se třídy apod. Učitel má dále povinnost informovat třídu o organizaci školního roku, třídních schůzkách, školním a vnitřním řádu apod.

3.4 Sebereflexe začínajícího učitele

Reflektování vlastní práce je přirozenou součástí povolání učitele. Schopnost sebereflexe má značný vliv na úspěšnost začínajícího učitele a na jeho uspokojení z práce. L. Podlahová vysvětluje profesionální sebereflexi jako situaci, „*kdy se učitel zamýšlí nad jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti*“ (Podlahová, 2004, s. 105).

Švec chápe sebereflexi jako zamýšlení se učitele nad jeho vlastním jednáním a činy v interakci s žáky a jejich rodiči a kolegy ve škole. V sebereflexi si učitel uvědomuje způsoby svého jednání, odezvy žáků na jeho jednání apod. (Švec, 2005, s. 78–79).

Sebereflexe plní řadu významných funkcí. Dle Kalhouse a Obsta (2002, s. 108) jde především o tyto:

- poznávací – učitel si uvědomuje svoje problémy, způsob, jakým je řeší apod.,
- zpětnovazební – učitel se zamýšlí nad reakcemi žáků, rodičů a kolegů na jeho zásahy,
- rozvíjející – sebereflexe poskytuje náměty k dalšímu sebezdokonalování,
- preventivní – učitel si může promýšlet svoje budoucí reakce v určitých situacích,
- relaxační – připomenutí kladných prožitků z pedagogických situací přináší učiteli pocit uspokojení.

Sebereflexe hraje důležitou roli v rozvoji pedagogického pracovníka při zkvalitňování jeho vlastní práce, neboť mu umožňuje předvídat určité náročné výchovné situace, ověřovat si účinnost jednotlivých postupů, korigovat některé metody práce a dopracovat se tak k vlastnímu pracovnímu uspokojení (Bajtoš; Honzíková, 2007, s. 75). Sebereflexi lze chápat jako vnitřní dialog, který vede učitele ke změnám v jeho myšlení a jednání (Švec, 1997, s. 3).

Obsah a úroveň sebereflexe učitelů závisí zejména na vnitřní motivaci, stylu myšlení a vyučování (Švec, 1997, s. 9).

Pro začínajícího učitele může být zamýšlení se nad svou prací často obtížné „vyžaduje jistou lidskou zralost, upřímnou snahu dělat svoji práci co nejlépe...“ (Kalhous; Obst, 2002, s. 108).

3.4.1 Metody a techniky sebereflexe

Sebereflexe může mít podobu otázek, na které si učitel sám odpovídá. Učí se tak lépe popisovat jednotlivé pedagogické situace, zhodnotit své postupy, zlepšit své vzdělávací a výchovné působení, změnit negativní postoje žáků apod. (Podlahová, 2004, s. 107).

Učitel může také pozorovat svou pedagogickou činnost za pomoci videozáznamu nebo zvukového záznamu, který mu umožní hlubší rozbor. Velice užitečné jsou pro sebereflexi vzájemné hospitace začínajícího a uvádějícího učitele, které jsou zakončené rozbohem hodiny. Přínosné jsou také neformální rozhovory se žáky, kolegy či vedením školy (Kalhous; Obst, 2002, s. 109).

Možnou technikou sebereflexe je i deník, který je užitečný zejména pro začínající pedagogy. Umožňuje učiteli uspořádat a pojmenovat jeho pedagogické zkušenosti, vracet se k nim a rekonstruovat tak jeho dosavadní poznatky a způsoby jednání a uvažování o pedagogické realitě (Švec, 2005, s. 81). Dle Švece se také

osvědčuje, když má uvádějící učitel možnost nahlédnout do deníkových záznamů začínajícího učitele a může k jeho sebereflexím vpisovat svoje doporučení, otázky, náměty k hlubšímu zamyšlení apod. Tato forma sebereflexe je pro profesionální rozvoj začínajícího pedagoga velmi účinná, zejména pokud je doplněna diskusí začínajícího a uvádějícího učitele (Švec, 1997, s. 12).

3.5 Pracovní zátěž a stres

Práce učitele je duševně mnohem náročnější než jiné profese a zaměstnání. Učitel musí být neustále v pohotovosti, usilovat o pořádek ve třídě a dobré vztahy mezi žáky, zodpovídat za výsledky učení svých žáků apod. To vše velmi vyčerpává lidský organismus (Vašutová, 2002, s. 22).

Začínající učitelé se potýkají s řadou problémů a nesnází, které na ně působí zátěžově a značně ztěžují jejich profesní start. Je zcela jasné, že to vše musí mít nějaký dopad. Důsledkem náročných situací, se kterými se učitelé denně střetávají, může být stres.

Ch. Kyriacou (1996, s. 151) definuje učitelský stres jako situaci, kdy „*se učitelé cítí rozzlobení, deprimovaní, nervózní a zklamaní, když cítí úzkost nebo napětí v důsledku nějaké skutečnosti, která souvisí s jejich pedagogickou prací.*“

Mezi možné fyzické projevy stresu patří vysoký krevní tlak, zvýšená srdeční kapacita, bolesti hlavy, únava a celková vyčerpanost. Projevuje se také nervozitou, podrážděností, zvýšenou úzkostí a může vyústit až depresi, frustrací, pocitem méněcennosti apod.

Stres může mít negativní vliv na kvalitu práce učitele. Obvykle má za následek nedostatečné uspokojení z práce a může také vést ke ztrátě zájmu o tuto činnost. Vlivem stresu často také dochází ke snižování kvality vztahů mezi učitelem a žáky. Učitel, který pociťuje stres, není schopen dostatečně povzbuzovat a podporovat žáky a na problémy často reaguje podrážděně či dokonce nepřátelsky (Kyriacou, 1996, s. 152–153). V krajním případě může stres u některých jedinců dosáhnout takových rozměrů, které vyvolávají tzv. vyhasínání (*burnout*) (Vašutová, 2002, s. 22).

Učitel by se měl snažit stresu předcházet a snažit se svoji psychickou odolnost co nejvíce posilovat. Dle Vašutové je důležité, aby měl učitel zdravé sebevědomí, snažil se jednat asertivně, byl hrdý na svou profesi a měl zájmy a koníčky i mimo školu. Nezbytné je dobré zázemí v rodině a opora v učitelském kolektivu. K prevenci stresu může také přispět účast na programech dalšího vzdělávání či na podpůrných protistresových programech (Vašutová, 2002, s. 22).

Začínající učitelé si musí uvědomit že „je nemožné ze sebe vydávat neustále vše, je nemožné přestat jednou pro vždy chybovat a je nemožné vždy pochopit, proč se žáci chovají určitým způsobem. Je nemožné naučit každého žáka všechno a je nemožné si zachovat vždy klidný, rozumný a profesionální přístup“ (Petty, 2006, s. 374).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumného šetření

Tato kapitola se zabývá metodologickým pozadím realizovaného výzkumu. Je zaměřena na výzkumné cíle, metodu a techniku sběru dat a představuje konkrétní postupy, které byly v průběhu výzkumu použity.

4.1 Výzkumný problém

Ve svém výzkumu se zabývám tématem profesních problémů začínajících učitelů na druhém stupni základní školy. Zaměřila jsem se přitom na problémy, kterým začínající učitelé čelí, na okolnosti, které jim při zvládnání těchto problémů napomáhají, a na skutečnost, jak jednotliví vyučující toto profesní období prožívají. Zkoumám také problematiku pedagogické přípravy, jak ji hodnotí samotní začínající učitelé.

Zkoumat problematiku začínajících učitelů jsem se rozhodla zejména z důvodu, že i já jsem nyní na samém začátku své profesní dráhy a zajímalo mě tedy, jaké těžkosti mě na počátku mé kariéry čekají, a zda se jim lze vyhnout.

4.2 Cíl výzkumného šetření

Jak již bylo naznačeno, problematika začínajících učitelů je mi velmi blízká. Hlavním cílem této práce je odhalit činnosti, které začínající učitelé vnímají jako nejnáročnější. Objasnění toho, jak učitelé tyto činnosti zvládají a co je hlavní příčinou jejich počátečních obtíží.

Ráda bych, aby tato práce byla podnětná zejména pro začínající učitele, kteří se potýkají s řadou problémů. Vedla je k zamyšlení a sebereflexi, samostudiu a následnému zlepšení pocitu z práce ve školství.

4.3 Metodika výzkumu

Pro účel této práce jsem se rozhodla využít kvalitativní přístup zkoumání. Kvalitativní přístup umožňuje hlubší zkoumání sociální reality než kvantitativní metodologie. Cílem mé práce je pokusit se odhalit pozadí problémů začínajících učitelů, jak je vnímají a jak se s nimi vyrovnávají. Z toho důvodu jsem se rozhodla využít kvalitativní přístup zkoumání, který považuji pro tento záměr za vhodnější.

Kvalitativním výzkumem se rozumí jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje za pomoci způsobů kvantifikace. Některé údaje lze kvantifikovat, ale samotná analýza je vždy kvalitativní (Strauss; Corbinová, 1999, s. 10).

Kvalitativní přístup umožňuje zkoumat danou problematiku z pohledu subjektu, což je nezbytné k pochopení motivů jednání jedince. Díky kvalitativnímu výzkumu máme také možnost sledovat celý proces jevu a ne pouze jeho výsledek (Švaříček, 2007).

4.4 Základní výzkumná otázka

Položila jsem si tuto základní výzkumnou otázku: **Jakým problémům začínající učitelé na 2. stupni ZŠ v souvislosti se svou profesí čelí?** Tuto otázku jsem následně rozložila do několika specifických výzkumných otázek:

- **Jak hodnotí začínající učitelé pedagogickou přípravu?**
- **Jak probíhá uvádění učitelů do praxe?**
- **Jaké jsou specifické problémy začínajících učitelů a jak je začínající učitelé řeší?**

4.5 Výzkumný vzorek

Pro účely své práce jsem se rozhodla provést rozhovory se začínajícími učiteli na 2. stupni základní školy. Hledala jsem učitele s učitelskou praxí do jednoho roku, což nebyl zrovna jednoduchý úkol. Velmi mě překvapilo, jak málo je na základních školách

začínajících pedagogů. Měla jsem však velké štěstí, neboť téměř všichni učitelé, které jsem oslovila, byli ochotni se mnou rozhovor uskutečnit.

Snažila jsem se, aby v mém vzorku byli zastoupeni jak představitelé mužského, tak ženského pohlaví. Usilovala jsem o to především z důvodu, že mě velmi zajímalo, zda se profesní problémy a jejich zvládnání liší v závislosti na pohlaví.

Oslovila jsem přes dvacet základních škol v Jihočeském kraji a na Vysočině. Zpátky se mi dostalo 18 odpovědí, z nichž v 11 mi bylo oznámeno, že na dané škole žádný začínající pedagog nepůsobí. Ve zbývajících 7 jsem obdržela kontakt na začínající pedagogy, které jsem ihned oslovila s žádostí o rozhovor. Mé žádosti ochotně vyhovělo šest učitelů. Na základě doporučení jsem pak oslovila ještě další tři potencionální respondenty, všichni z oslovených s rozhovorem souhlasili.

Rozhovor byl nakonec realizován s osmi respondenty, z nichž pět bylo učitelů a tři byly učitelky. Charakteristika jednotlivých respondentů je uvedena v následující tabulce.

Tabulka č. 2: Seznam respondentů

<i>Učitelé</i>	<i>Délka praxe</i>	<i>Vystudovaná aprobace</i>	<i>Vyučuje</i>	<i>Velikost a lokalizace školy (malá X velká, město X venkov)</i>
<i>Jan</i>	7 měsíců	Anglický jazyk – Dějepis pro 2. st. ZŠ	Dějepis, Informační technologie 2. st. ZŠ	malá škola, venkov, mimo bydliště
<i>Eva</i>	1 rok	Anglický jazyk – Matematika pro 2. st. ZŠ	Dějepis, Matematika, Fyzika 2. st. ZŠ	velká škola, město, v místě bydliště
<i>Alena</i>	6 měsíců	Zeměpis – Tělesná výchova pro 2. st. ZŠ	Český jazyk, Tělesná výchova 2. st. ZŠ	malá škola, venkov, v místě bydliště
<i>Markéta</i>	11 měsíců	Anglický jazyk – Občanská výchova pro 2. st. ZŠ	Anglický jazyk, Chemie 2. st. ZŠ	malá škola, venkov, v místě bydliště
<i>Jiří</i>	4 měsíce	Anglický jazyk – Matematika pro SŠ	Zeměpis, Dějepis, Matematika 2. st. ZŠ	velká škola, město, mimo bydliště

<i>Jakub</i>	7 měsíců	Společenské vědy – Zeměpis pro 2. st. ZŠ	Zeměpis, Český jazyk 2. st. ZŠ	malá škola, venkov, mimo bydliště
<i>Tomáš</i>	1 rok	Zeměpis – Společenské vědy pro 2. st. ZŠ	Zeměpis, Dějepis, Tělesná výchova 2. st. ZŠ	velká škola, město, mimo bydliště
<i>Radek</i>	8 měsíců	Český jazyk – Společenské vědy pro 2. st. ZŠ	Dějepis, Český jazyk, Informační technologie 2. st. ZŠ	velká škola, město, v místě bydliště

S každým respondentem jsem si nejprve domluvila konkrétní termín schůzky. Se třemi jsem se sešla přímo na jejich pracovišti po skončení pracovní doby a se zbývajících pěti jsem rozhovor provedla u nich doma. Všechny rozhovory probíhaly v naprostém soukromí a nezúčastnily se jich žádné další osoby.

Už po třetím rozhovoru jsem si všimla, že učitelé uvádí téměř totožné problémy. Rozhovory s dalšími respondenty byly stále více podobné, témata se neustále opakovala a kostry jednotlivých rozhovorů se téměř shodovaly. Po 8. rozhovoru, který už nepřinesl k tématu žádné zásadní nové informace, jsem se tedy rozhodla pro ukončení sběru dat.

4.6 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem se rozhodla zvolit polostrukturovaný hloubkový rozhovor. „Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159). Kvale (in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159) definuje hloubkový rozhovor jako metodu sloužící k vyličení žitého světa respondenta. Hloubkový rozhovor tedy zkoumá členy určitého prostředí a specifické sociální skupiny za účelem pochopení jejich jednání.

Na samém počátku sběru dat jsem si připravila seznam otázek a témat, ze kterého jsem pak při vedení jednotlivých rozhovorů vycházela. V závislosti na podobě a průběhu jednotlivých rozhovorů jsem pořadí a podobu otázek průběžně upravovala.

Rozhovory jsem si nahrávala na diktafon a jejich délka se pohybovala v rozmezí 40–90 minut.

4.7 Způsob zpracování a analýza dat

Získané nahrávky jsem přepsala v textovém editoru a následně jsem provedla otevřené kódování, kdy jsem do vytištěných rozhovorů vepisovala kódy. Okódované rozhovory jsem pak pročítala, přezkoumávala a postupně jsem si také ujasňovala budoucí podobu výzkumné zprávy. Po zrevidování všech kódů jsem je seskupila do kategorií, které mi posloužily jako základ pro vytvoření kostry analytického příběhu. Celkem jsem vytvořila 10 kategorií. Níže uvedená tabulka zobrazuje přehled kategorií ve stejném pořadí, v jakém se objevují v analytickém příběhu.

Tabulka č. 3: Kategorie analytického příběhu

Pořadí	Kategorie
1	Volba učitelské profese
2	Pedagogická příprava
3	Vstup do praxe
4	Příprava na vyučování
5	Kázeň
6	Hodnocení
7	Komunikace se žáky
8	Komunikace s rodiči
9	Pracovní zátěž a stres
10	Sebereflexe

Po seskupení kódů do jednotlivých kategorií jsem sestavila analytický příběh a začala pracovat na výzkumné zprávě. Popsáním vazeb mezi jednotlivými kategoriemi jsem připravila kostru analytického příběhu, která je uvedena v příloze.

5 Výsledky analýzy rozhovorů

Na následujících stránkách představím výsledky analýzy rozhovorů s učiteli základních škol. Má práce je zaměřena na profesní problémy začínajících pedagogů, hlavním těžištěm zprávy je proto jejich pohled na jednotlivé činnosti spojené s prací učitele, jak je hodnotí z hlediska náročnosti a jak je zvládají.

5.1 Volba učitelské profese

První vytvořenou kategorií byla **volba učitelské profese**. Na otázku, co je vedlo ke studiu učitelství, odpověděli všichni dotazovaní učitelé s výjimkou jednoho, že přihlášku na pedagogickou fakultu si podávali s cílem stát se učitelem. Markéta uvedla, že učitelství pro ni bylo při rozhodování o budoucím povolání jasnou a jedinou volbou: *„Dávala jsem si přihlášky jen na školy s pedagogickým zaměřením, od začátku jsem věděla, že nic jiného dělat nechci. Myslím si, že učitelství je povolání, které má smysl a nechtěla bych v životě dělat něco, co by mě nebavilo.“* Pro práci ve školství se rozhodla mimo jiné také z důvodu lásky k dětem: *„A taky mám ráda děti a líbí se mi ve škole.“*

Studium učitelství bylo jednoznačnou volbou i pro Jana. V rozhodování ho navíc významně ovlivnila jeho učitelka z první třídy: *„Já jsem chtěl být učitelem už na základní škole, vždycky se mi to povolání líbilo, chtěl jsem předávat vědomosti. Nejvíce mě motivovala moje úplně první učitelka. Hrozně se mi líbilo, že byla dětma chápaná jako nějaký vyšší člověk, prostě jsme na ni vzhlíželi. Naše učitelka, to byl pro nás bůh.“*

Pro učitelství se už v raném věku nadchla i Eva: *„Proč učitelství? To je jasný, byl to můj dětskej sen. Už někdy ve třetí třídě jsem chtěla být učitelka. Přestože zpočátku uvažovala i o studiu na jiné fakultě, nakonec zvolila pedagogiku: Sice jsem si ještě podávala přihlášku na fyzioterapeuta, ale nakonec jsem se stejně rozhodla pro učitelství.“*

Jiří navíc odmítá mezi veřejností hojně rozšířené přesvědčení, že by studium učitelství bylo oproti studiu na jiných fakultách snadnější: *„Hrozně mě štve ten názor,*

že pajdák je jednoduše, že se tam dostane každá a každá tu školu taky udělá. To je přece hloupost, já jsem musel hodně makat, abych to zvládl.“

Tomáš jako jediný z dotazovaných uvedl, že studium na pedagogické fakultě nebylo jeho primární volbou. Ke studiu ho motivovala touha po rozvíjení znalostí v oboru zeměpisu : *„Já jsem nevěděl kam po gymplu jít, tak jsem to jen tak zkusil, podal jsem přihlášku na pajdák a dostal jsem se... nikdy mi děti nevadily, ale o učitelství jsem neuvažoval. Jen jsem chtěl studovat zeměpis a bylo mi celkem jedno kde.“*

Z uvedených výpovědí je zřejmé, že oslovení učitelé nevnímají studium na pedagogické fakultě jako záložní plán, kdyby nebyli přijati na jinou fakultu. Většina z dotazovaných se pro tuto profesi rozhodla už v raném věku. Nesouhlasí ani s obecně rozšířeným přesvědčením, že studium pedagogické fakulty je v porovnání s jinými fakultami poměrně snadné.

5.2 Pedagogická příprava

Další vytvořenou kategorií byla **pedagogická příprava**. Ta je v posledních letech, jak již bylo uvedeno v teoretické části, poměrně často kritizována a hodnocena jako nedostatečná. Jak ji vnímají samotní začínající učitelé?

Eva poukazuje především na nedostatek praxe: *„No určitě bylo málo praxe. Člověk je do toho vhozen a neví o tom nic. Znáám plno definic, ale skutečnost je úplně jiná. A škola mě nepřipravila na to, že ty děti to neumí a že já jsem tam, abych jim dala ty základy.“*

Stejný názor má i Jiří: *„Ta praxe je prostě krátká. Nejdřív je ta souběžná, kdy se chodí jen na náslechy a pak jednou nebo dvakrát za semestr učíš, no a pak je ta souvislá, ta trvá asi tři týdny, ale je to málo.“*

Jako nedostatečnou vnímá praxi i Markéta: *„Co mi hodně vadilo, že bylo málo praxe. Když jsem vstoupila do školy, tak jsem prakticky věci vůbec nevěděla. Myslím si, že učitel by měl znát hodně z teorie svých aprobačních předmětů, ale v reálu ta výuka a život ve škole je úplně něco jiného a na to nás škola vůbec nepřipravila.“*

Alena a Jakub navíc navrhují, aby byla praxe zavedena hned na samém začátku studia:

„Jako největší mínus chápu praxi, nedostatek praxe. Zavedl bych ji hned od prvního ročníku, alespoň náslechy, aby člověk věděl, do čeho jde“ (Jakub).

„Praxe v té škole bylo minimum, ta by se měla zavést hned od prvního ročníku. Pořád jsme se jen učili znalostní věci, co se týkaly naší aprobace, ale neviděla jsem za tím vůbec tu školu, ty děti, to úplně nějak vyšumělo. Je tam předmět jako didaktika, ale tam přišel učitel a stejně o tom sám nic nevěděl, takže nám to nic nedalo“ (Alena).

Z uvedených výpovědí lze snadno vyzorovat, že dotazovaní učitelé se cítí doslova přesytni teorií, která, jak se shodují, je pro výkon učitelské profese bezesporu nezbytná. V rámci studia však postrádali propojení se samotnou realitou. Praxi, jež jim byla poskytnuta, vnímají jako nedostatečnou. S tímto názorem však nesouhlasí Jan, který nechápe nedostatek praxe jako chybu fakulty, nýbrž samotného studenta. Je přesvědčen, že škola poskytuje studentům dostatek možností: *„Já si myslím, že kdo chce, tak si tu praxi udělá. Můžeš si zapsat hromadu praxí téměř na každém oboru. Takže kdyby lidi chtěli, tak si je vybrat určitě můžou, ta možnost tady je. Nedostatek praxe není chybou fakulty, lidi prostě musí chtít...“*

Jako další nedostatek uvádí dotazovaní učitelé nedostatečnou přípravu na administrativní a didaktické činnosti:

„Škola mě vůbec nepřipravila didakticky a na administrativu. To byl pro mě hroznej šok. Příprava na administrativní činnosti, ta neproběhla vůbec. A pak ty didaktický činnosti, jak si rozdělit hodinu, aby se to všechno stihlo, jak se přizpůsobit žákům a jak celkově vést tu hodinu, tak to si myslím, že na to není tady na fakultě dostatečně kladen důraz“ (Jakub).

„Po stránce didaktický a administrativní jsem nebyla připravena vůbec, co a jak psát do třídnice. Co učitel může a nemůže. A to mi třeba vadí hodně na té tělesné výchově, protože i když jsem dostudovala, tak já nevím, s kolika dětma můžu jet na lyžák nebo jít plavat. V tělesné výchově nás naučili jednotlivý sporty, pravidla, co a jak se tam dělá. V matice to samý, body, přímký, definice... ale prakticky? Vůbec nic“ (Alena).

Markéta vnímá dokonce jako zbytečnou výuku některých předmětů: *„Škola nás po praktický stránce vůbec nepřipravila. Je tam spousta předmětů, který jsou podle mě úplně zbytečný, zavedla bych místo nich předměty, kde by se učily více praktické věci.“*

I Eva postrádala v průběhu studia větší propojení se školní realitou: *„Musím říct, že mě škola připravila výborně znalostně, ale ne prakticky, to vůbec, vlastně. Když jsem*

tu školu studovala, tak mi vůbec nedocházelo, že pak jednou budu stát před dětma, protože mě škola nikdy před tuhle situaci nepostavila. Mě škola po praktický stránce nepřipravila vůbec.“

Jakub, který je třídním učitelem v šesté třídě, postrádá zejména přípravu na vedení pedagogické dokumentace. Absence přípravy v oblasti administrativy pro něj představuje problém také z důvodu, že v jeho třídě se nachází sociálně slabší a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami: *„Já mám ve třídě spoustu slabých dětí, na které se musí psát zprávy. Jak psát posudek na dítě? To jsme si nikdy ani nevyzkoušeli. Nikdy mi nikdo neřekl, jak se taková zpráva píše, jak to má vypadat, prostě nic.“*

Jan vnímá nedostatečnou připravenost po praktické stránce opět spíše jako chybu samotného studenta a nikoli fakulty. Vyjadřuje také přesvědčení, že velká část studentů nemá v úmyslu stát se učitelem a to je pak později hlavní důvod jejich nevědomosti: *„Člověk, který nemá zájem a jde na tu školu jen proto, aby si udělal titul, a takových lidí je spousta, možná i většina...takový člověk se nezaměřuje na to, co mu učitelé říkají, nebere si z toho to, co bude potřebovat.“* On sám uvádí, že měl opačný přístup a o studium měl skutečný zájem. Tento fakt mu pak, podle jeho slov, zajistil adekvátní přípravu na výkon profese učitele: *„Kdežto já jsem hltal každý slovo, mě to opravdu zajímalo. Když člověk chce, tak si může na škole vybrat ty předměty, které bude potřebovat. Prostě, když si dobře navolí předměty, tak ta příprava je pak dostatečná.“* Do rozporu s tímto názorem se dostává Alena, která, jak sama uvádí, se snažila svědomitě vzdělávat a zapisovala si volitelné předměty, které jí měly pomoci prohloubit její znalosti, profesní start ji tato skutečnost však nikterak neusnadnila: *„Mě ta škola fakt bavila. Už ve třetíáku jsem si zapsala nepovinnou asistentskou praxi, to nás bylo hrozně málo, kdo si ji zapsal. Přes tu všechnu vyvinutou snahu, jsem se neubráníla tomu prvotnímu šoku, který potom přišel.“*

Za hlavní příčinu prvotních profesních obtíží chápe většina učitelů nedokonalou přípravu na vysoké škole. Je zřejmé, že si učitelé velmi dobře uvědomují svoji nedostatečnou pedagogickou vybavenost a dokážou poukázat na konkrétní nedostatky ve vzdělávání budoucích pedagogů. Tato skutečnost vede přirozeně k zamyšlení nad možnostmi jak zdokonalit vzdělávání studentů učitelství na fakultách. Jak uvádí sami dotazovaní učitelé, jednou z možností by mohlo být také zavedení povinné praxe již od prvního ročníku studia, aby byl studentům umožněn kontakt s realitou od samého začátku.

Jan soudí, že praktická příprava je na samotném studentovi, který má možnost vybrat si z poměrně široké nabídky volitelných předmětů a své praktické znalosti v oblasti učitelství tak prohloubit, jeho kolegové, začínající učitelé, však kontrastně vypovídají, že zajištění praxe je úlohou dané fakulty.

Otázkou zůstává, zda opravdu všechny fakulty poskytují možnost studia výběrových předmětů, které jsou z praktického hlediska skutečně užitečné. Dle mého názoru by však mělo být v zájmu školy připravit budoucí učitele na jejich povolání co nejlépe a usnadnit jim tak jejich profesní start. Obtíže na samém počátku jejich kariéry, které jsou často způsobené nedostatečnou přípravou, často totiž mohou vést k opuštění učitelské profese.

K jistému zlepšení by také mohlo dojít, pokud by jednotlivé fakulty zůstávaly v kontaktu se svými absolventy, ti by je informovali o nedostacích v jejich přípravě a fakulta by pak mohla na jejich připomínky pružně reagovat a provádět případné změny ve vzdělávání budoucích pedagogů.

5.3 Vstup do praxe

Od studia učitelství se nyní posuneme k samotnému **vstupu do praxe**. Spokojenost učitelů v profesi se odvíjí již od prvních dojmů. Je velmi důležité, aby nastupujícím a začínajícím učitelům byl věnován dostatek pozornosti a jejich adaptace tak proběhla bez problémů.

5.3.1 Nástupní podmínky

Na adaptaci nového zaměstnance mají bezesporu velký vliv jeho **nástupní podmínky**. Ze získaných výpovědí lze soudit, že podmínky začínajících učitelů na daných školách se liší a nelze tedy stanovit jedinou společnou charakteristiku. Všichni dotazovaní však shodně uvedli, že jako velký problém **vnímají výuku neaprobovaných předmětů**. Každý z nich přitom vyučuje minimálně jednomu předmětu mimo svou aprobaci. Tento fakt pak vede ke stupňování prvotních profesních problémů.

Markéta, která vystudovala obor anglický jazyk a občanská výchova pro 2. stupeň základní školy nyní vyučuje anglický jazyk a chemii. S patrným rozhořením vypovídá : „*celkem dost mi to vadí, protože jsem se setkala s tím, že to, že*

člověk vystuduje občanku, nikoho v podstatě nezajímá, protože je to vedlejší předmět, který může učit kdokoli, ale tak to přece není ...“

Jiří vystudoval matematiku a anglický jazyk pro střední školy a v současnosti vyučuje zeměpis a dějepis na 2. stupni základní školy. Výuku neaprobovaných předmětů ale chápe jako úděl začínajících učitelů: *„Tak nejsem z toho nadšený, ale co můžu dělat, jsem rád, že mám práci. Dneska si jako začínající učitel nemůžeš vybírat a musíš vzít i předměty, na který nemáš aprobaci.“*

Podobně se vyjádřil i Radek: *„Já mám aprobaci český jazyk a občanská výchova a učím dějepis a informatiku. Z jeho výpovědi lze vypozařovat zklamání z postavení začínajícího učitele: „Štve mě to, hlavně proto, že mi zabere mnohem víc času se na ty hodiny připravit, ale nezmůžu nic, jsem začínající učitel a ti musí brát, co je. Takže lepší než žádná práce.“*

Nástupní podmínky hodnotí spíše negativně Jakub, který se zpočátku, jak sám říká, cítil velmi sebejistě. Svě první týdny ve škole popisuje následovně: *„Když jsem kývnul, že nastoupím, tak jsem si myslel, že to zvládnu v pohodě a byl jsem si celkem jistý sám sebou..., ale pak ta realita a první týdny byly hodně krušný. Dostal jsem předměty převzaté od předchozího učitele, který byl hodně starý a už to nezvládal a dostal jsem třídu plnou sígrů, kterou jsem si musel srovnat...“* Hovoří dokonce o šoku z reality: *„Jako obavy na začátku nebyly, ale pak přišel doslova šok z reality... jakmile to na mě všechno padlo, tak mi to přišlo hrozně náročný, hrozně těžký, spousta požadavků...“* Jakub má vystudovaný obor občanská výchova a zeměpis pro druhý stupeň základní školy a v současnosti vyučuje jak na prvním, tak na druhém stupni přírodovědu, matematiku, vlastivědu a jednu hodinu občanské výchovy, navíc byl pověřen třídnictvím: *„...třídnictví pak obsahuje hrozně moc povinností, jiná třídnice je na horním a jiná na dolním stupni, úplně jinak fungují...“* Prvotní obtíže, se kterými se Jakub setkal, byly podle jeho soudu zapříčiněny nezodpovědností učitele, na jehož místo nastoupil: *„...nastoupil jsem v listopadu a musel jsem kompletně přepsat třídnici, dopisoval jsem všechny předměty, dodělával jsem katalogový listy, protože ten učitel přede mnou měl ve všem příšernej chaos... takže toho na mě bylo na samý začátek fakt hodně...“*

Úspěšná adaptace do nového školního prostředí je bezesporu závislá i na **pracovním prostředí**, do kterého mladý pedagog vstupuje, vztahy mezi jednotlivci, mezi celým

sborem a vedením školy a také věkové složení učitelského sboru dané školy. Odpovědi na otázku „Jak jste byli ve škole přijati učitelským sborem a vedením školy?“ byly vesměs kladné. U většiny z nich proběhla adaptace mezi učitelským sborem bezproblémově:

„U nás ve škole je výbornej kolektiv, většina učitelů je mladých. A taky hned po tom, co jsem tam nastoupil, jsme jeli všichni učitelé na dva dny na tábor, kde jsme se všichni poznali, to byla paráda“ (Jiří).

„Kolektiv máme mladý, dobře se tam pracuje, panuje tam přátelská atmosféra. Všichni se scházíme ve sborovně, nemáme kabinety. Je to pro práci hodně důležitý, aby si učitelé mezi sebou rozuměli“ (Jan).

Pozitivně pak hodnotí Eva přijetí ředitelem školy: *„Ředitel je skvělej, pořád se stará, jak se mi vede, jestli to zvládám a tak...“* Přes počáteční obavy se s vlídným přijetím setkal i Jakub: *„Měl jsem strach z kolektivu, jaký bude, ale je to fajn. Přijali mě a všichni mi ze začátku hodně pomáhali.“*

Spíše negativní zkušenost má jako jediná Markéta: *„Ten kolektiv je příšernej, všichni jsou mezi sebou rozhádaní, někdo přijde do sborovny a všichni rázem ztichnou, to mi hodně vadí.“* V takovém klimatu se pracuje hůř, to je jasný...“ S úsměvem však dodává: *„...ale já si říkám, že jsem tam pro děti a ne pro učitele.“*

Mezi nástupní podmínky začínajících pedagogů patří také mimo jiné **platové ohodnocení**. Ani jeden z dotazovaných učitelů si však na platové podmínky nestěžuje. Eva dokonce říká, že je nadmíru spokojená: *„Peníze? Já jsem nadšená, jako student jsem neměla nic a teď mi přijde, že mám hrozně moc... jako na to si fakt nestěžuju.“*

Stejný názor má i Markéta: *„Platové podmínky jsou nad očekávání, dokonce jsem se setkala i s odměnami, což je pozitivní.“*

Odpovědi na otázku, zda si myslí, že je povolání učitele dostatečně ohodnoceno, se však s předchozími výpověďmi neshodují. Alena říká: *„Celkově bych učitelům určitě přidala, je tam tolik povinností mimo samotnou výuku, které nikdo nevidí a které by měly být mnohem víc ohodnoceny.“* Podobně se vyjádřila i Markéta: *„No, když se nad tím zamyslím, že si vlastně taháme práci i domů... a těch povinností okolo... učitelé by určitě zasloužili dostat přidáno.“*

Tomáš pak kontrastně vypovídá, že výše platu je úměrná odvedené práci. Svě přesvědčení zdůvodňuje: *„Já si na peníze nestěžuju, kamarád dělá u policie a tam*

pracuje mnohem víc za málo peněz. Jsem začínající učitel a nemůžu čekat žádný zázraky, tak to беру a rozhodně si nestěžuju.

Z uvedených výpovědí lze soudit, že dotazovaní učitelé nepocítují, že by na ně byly kladeny nepřiměřené nároky. Problematickou se však jeví skutečnost, že začínající učitelé vyučují předmětům, na které nemají aprobační a přípravy na vyučování jsou pak pro ně mnohem náročnější.

Co se týče přijetí ze strany školy, tedy ostatních pedagogů a vztahů na pracovišti, jsou začínající učitelé přijímáni vřele a ze strany svých nových kolegů se jim dostává podpory. Platové podmínky popisují učitelé jako spíše příznivé, práci pedagoga pak vnímají naopak jako nedoceněnou. Příčinu tohoto kontrastu spatřují ve skutečnosti, že všichni dotazovaní jsou, dalo by se říci, čerstvými absolventy, a jak sami uvádí, na stálý příjem nebyli zvyklí.

5.3.2 Uvádějí učitel

Profesní start může usnadnit **uvádějí učitel**. Instituce uvádějí učitele byla jednotlivými respondenty vnímána odlišně. Ti, kterým byl uvádějí učitel přidělen a usnadnil jim jejich první dny v novém zaměstnání, hodnotí tuto funkci jako nesmírně důležitou: „*Uvádějí učitel by měl fungovat na každé škole. Každý začínající učitel přece potřebuje někoho, kdo mu se vším ochotně poradí a vysvětlí, co a jak funguje*“ (Radek).

„*Uvádějí učitele jsem dostal. Byl jsem s ním v kabinetě, říkal mi ty základní věci, i co se týče administrativy, vysvětlil mi, jak to funguje v té škole. Bez něj by to asi nešlo, pořád mě upozorňoval, co je třeba, co nesmím zapomenout, byl milej a hodně mi pomohl*“ (Jiří).

Alena dokonce uvedla, že si svůj profesní start nedokáže bez uvádějí učitele vůbec představit: „*Uvádějí učitele mám a jsem za něj hrozně šťastná, nevím, jak bych to bez něj dala.*“ Alena také zmiňuje oblasti, ve kterých pomoci uvádějí učitele využila: „*Hodně mi pomáhá, hlavně v matice, jaký pomůcky mám používat. Pak mi taky radí s třídnicí, co a kam zapsat, jak na počítače a tak. A kdykoli si na něco ještě teď vzpomene, tak za mnou jde a řekne mi, co bych ještě měla vědět, na co bych neměla zapomínat a tak, v průběhu mi pořád radí a pomáhá. Jsem moc ráda, že tam je.*“

Eva vnímá uvádějíciho učitele také jako důležitého, ale dodává, že záleží na tom, jak sám uvádějíci učitel svoji funkci chápe a zda ji plní svědomitě: „*Já myslím, že je to super, každý začínající učitel potřebuje poradit. Ale otázkou je, jak to pojme ten uvádějíci. Může hodně pomoci a taky na to může pěkně kašlat a to je pak k ničemu...*“ Sama Eva má pozitivní zkušenost: „*Já měla štěstí, můj uvádějíci učitel je jen o dva roky starší slečna a snaží se mi být maximálně nápomocná.*“ Dodává však, že jiní začínající učitelé takové štěstí mít nemusí: „*Ale mám kamarádku, ta dostala taky uvádějíciho učitele a ten se na ni teda úplně vykašlal, takže musela všechno sama.*“

Zbývající tři respondenti, tedy Jakub, Markéta a Jan, uvádějíciho učitele přiděleného neměli. Všichni tři chápou tuto instituci jako ne příliš podstatnou. Markéta uvedla: „*Uvádějíciho učitele jsem neměla, protože... vlastně nevím proč. Počítali s tím, že budu všechno vědět ze školy, takže jsem v podstatě nastoupila a hned jsem šla učit. Jediný, co mi mohlo pomoci, bylo nebát se zeptat.*“ Fakt, že Markétě nebyl přidělen uvádějíci učitel, byl pro ni, podle jejích slov, spíše přínosem: „*Ale vůbec mi to nevadilo, nechyběl mi, aspoň jsem si všechno udělala po svém a nikdo mi do toho nekecal.*“

Absenci uvádějíciho učitele chápe pozitivně i Jakub: „*Mně to vůbec nevadilo, že tam nebyl, spíš naopak. Podle mě je to formální a zbytečná funkce.*“ Svůj pohled vnímání funkce uvádějíciho učitele vysvětluje Jakub následovně: „*Člověk se tak nějak obrní a dokáže si všechno zjednat sám. Takže zase ti to pomůže v tom, že se nebojíš kohokoli na cokoli zeptat, že tě nikdo nevodí za ruku, všechno musíš sám a myslím, že je to celkem dobrý.*“

Podobný názor má i Jan: „*Uvádějíciho učitele jsem neměl. Možná by mi pomohl, ale na druhou stranu, takhle jsem si prošel tím úvodním šokem, to mi pomohlo se obrnit a zajet si svůj systém.*“ Uvádějíci učitel by podle jeho slov mohl narušit jeho samostatnost: „*Kdyby mi někdo nastavil, jak to mám dělat, tak by mě to ovlivnilo a myslím, že by to mohlo potlačit moji individualitu a to by nebylo dobrý.*“

Jak začínající učitelé zvládají jednotlivé pedagogické činnosti? Co jim dělá problémy a co naopak ne? Tyto otázky budou zodpovězeny na následujících řádcích.

5.4 Příprava na vyučování

S **přípravou na vyučování**, jež je nezbytnou součástí práce pedagoga, se dotazovaní učitelé vyrovnávají poměrně dobře. Potíže s časovým rozvržením a plánováním obecně uvedli pouze dva učitelé, konkrétně Markéta a Radek:

„Z přípravy jsem měla strach hlavně ze začátku. Bála jsem se, aby mi hodina vyšla od začátku do konce tak, jak si ji naplánuju. Kolikrát se mi stane, že mi na konci hodiny zbyde třeba deset minut, a pak musím improvizovat. Jindy zase vůbec nestíhám. Je to složitý“ (Markéta).

„Někdy je to fakt náročný. Když to ty děti nechápou, tak pak musím doma dlouho sedět nad knížkama a hledat nějaký způsob, jak jim to vysvětlit. První dva tři měsíce jsem dělal přípravy klidně taky šest hodin, to bylo příšerný. Teď už je to trošku lepší“ (Radek).

Tomáš v rozhovoru sdělil, že jsou pro něho přípravy časově náročné: *„To je podle mě pro začínajícího učitele to nejhorší. Je to časově náročný.“* Přípravám se pak věnuje většinou až večer, což objasňuje následovně: *„Já třeba skončím ve škole ve dvě, ale nejsem schopný si hned sednout a jít dělat přípravy, protože přes den hodně mluvím a pořád něco řeším, tak jsem psychicky unavený. Takže jedu domů, odpočinu si a pak si nad to sednu večer třeba na 2 nebo 3 hodiny. Ještě to nemám najetý, nemám tu představu, jak to všechno budu dělat, jak budu řešit to a to téma, jak časově, jak to udělat, aby to odpovídalo školnímu vzdělávacímu programu. Je to trošku otrava.“* Dodává, že nemá problém přípravy v hodině dodržet: *„Ale co si připravím, to v tý hodině dodržím, s tím nemám vůbec problém.“*

Jakubovi přípravy na výuku žádné problémy nedělají a někdy se dokonce obejde i bez nich: *„Přípravy si dělám jak kdy, někdy písemný, někdy jen myšlenkový. Někdy si řeknu, že je to lehká látka a přípravy nedělám žádný. Písemný si dělám hlavně tehdy, když se mi nelíbí, jak je to vysvětlený v učebnici. A časově to zvládám v pohodě, většinou si naplánuju o trochu víc, to je podle mě vždycky lepší.“*

Jan uvádí, že přípravy pro něho byly náročné zejména v prvních měsících, postupem času se však potřebný čas stále zkracuje: *„V listopadu, když jsem nastoupil, tak jsem dělal všechny přípravy doma a trvaly mi i několik hodin. Teď už jsem schopný dělat přípravy i mezi volnýma hodinama ve škole a stihnu toho celkem dost.“*

Stejně tak i Alena potřebuje na přípravy stále méně času: „*Ted' už je to v pohodě, někdy mi stačí i 20 minut a někdy si to jen prolitnu a zvládnu to odučit téměř bez přípravy.*“ Dodává však, že i pro ni byly první měsíce obtížné: „*Ale ze začátku to bylo tragický, nedělala jsem nic jinýho než přípravy, neměla jsem na nikoho a nic čas.*“

Je zřejmé, že činnosti plánovacího charakteru, tedy hlavně přípravy na vyučování, jsou pro začínající učitele náročné zejména v prvních několika měsících. S rostoucími zkušenostmi se však čas strávený nad projektováním vyučovací hodiny stále zkracuje a tato činnost se stává jednodušší.

5.5 Kázeň

Další vytvořenou kategorií představuje **kázeň**, jež je předpokladem pro klidný průběh hodiny. Jak se ukázalo, s kázeňskými problémy se potýkají zejména ti učitelé, v jejichž třídách se vyskytují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jan v rozhovoru sdělil: „*Já jsem si vždycky myslel, že s kázní nebudu mít nikdy problém, ale musím říct, že je to jak v které třídě. Třída, kde jsou poruchové děti, tam je to těžký. Ve své třídě mám poruchového žáka, který má snížený intelekt a ten dokáže tak rozebrat třídu, že je tam neskutečný řev a já pak už nejsem schopný to ukočírovat.*“

I Jiří vyučuje ve třídách, kde se nachází žáci se speciálními potřebami „*Největší problém je práce s poruchovými dětma. Ve všech třídách, kde učím, poruchové děti jsou. Přizpůsobení se těm dětem, aby je to bavilo, aby dávaly pozor.*“ Své pochybnosti vyjadřuje nad myšlenkou integrace žáků: „*Ono se pořád říká integrovat, integrovat, ale když máš ve třídě pět integrovaných dětí, tak to tu výuku nabourá.*“

„*Já mám ve třídě několik dětí s ADHD a to je něco šílenýho, pořád vykřikují. Kolikrát už na ně nic nezabírá, musím hodně křičet, ale dělám to fakt nerada*“ (Alena).

Eva otevřeně přiznala, že má s kázní často problémy: „*Dost často mám problém si v té třídě zjednat ticho, to musím přiznat. Kdyby někdo přišel, tak by asi ohluchnul.*“ Jako důvod pak uvádí zejména svůj nízký věk a nedostatečnou připravenost v oblasti komunikace s dětmi: „*Já mám autoritu asi jen u těch mladších dětí, protože ty starší děti cítí, že k nim mám věkově blízko a berou mě spíš jako kamarádku, než jako učitelku. Takže někdy musím opravdu křičet. Největší problém asi je, že neumím s těma dětma komunikovat, ale to se časem naučím.*“

S kázeňskými problémy se potýká i Jakub. Také u něho hraje svou roli nízký věk: „Kázeň mám, ale mohlo by to být lepší. Někdy mě berou jako kamaráda a nedávají pozor. Je tam taky jedna třída, kde na ty děti musím víc řvát a musím je trestat, poznámkama, prací navíc... ale to je opravdu taková třída, kde se jim nechce pracovat.“

Tomáš jako jediný uvedl, že s kázní nemá žádné potíže: „Já si myslím, že mám docela respekt, že si umím udělat pořádek, dokonce pomáhám i některým mladým kolegyním, které mají s kázní potíže.“

Vliv na chování žáků má podle dotazovaných učitelů také řada okolních vlivů: „U mě taky hodně záleží na tom, jaký je den v týdnu, v jaké jsem třídě, kolikátá je hodina a co učím za předmět. V pátek s nima třeba nehnu, to bych si vykřičela hlasivky“ (Markéta).

Eva si uvědomuje rozdíly mezi žáky na jednotlivých školách: „Já si myslím, že děti se liší školu od školy. Já jsem byla na praxi na gymplu v Českých Budějovicích a tam jsou ty děti hrozně hodný a chtějí se učit, a pak mám zkušenost s dětma ze školy z okrajový části města, kde jsou trochu divočejší.“

Jednotliví učitelé pak postupují rozdílnými způsoby při projevech nekázně. Častým řešením je zvyšování hlasu a psaní poznámek: „Já jsem na děti nikdy nechtěla křičet, ale zjistila jsem, že děti na zvýšení hlasu reagují, takže když křiknu, je ticho“ (Markéta).

„Kázeňské problémy řeším tak, že je nechám po škole nebo je vyhodím z hodiny a tu hodinu si pak musí nahradit“ (Tomáš).

„Často musím zvyšovat hlas, ale dělám to opravdu nerada. Největší problém je ve třídách, kde jsou děti více úrovní. Snažím se jim přizpůsobit, jak to jen jde, ale občas zařvu nebo vybírám žákovský a píšu poznámky.“ Jan dokonce přiznává, že je někdy nucen přistoupit i ke krajnímu řešení: „Často to řeším velice neprofesionálně, párkrát se mi už stalo, že jsem mu natáhl pohlavek, když se to už nedalo vydržet.“

Specifickým způsobem se s projevy nekázně vyrovnává Eva: „Já jsem teď zavedla čárkovací systém – za každé napomenutí jim udělám čárku. Jedna čárka se nic neděje. Za dvě musí udělat padesát dřepů a za tři zůstávají po škole. Oni se dostanou k těm dvěma, to je unaví ty dřepy a pak už si to rozmyslí.“

Radek uvádí, že nejlepším způsobem, jak řešit kázeňské problémy, je jim předcházet: „Já myslím, že ze všeho nejdůležitější je prevence. Říct si jasná pravidla hned na samým začátku, stanovit si mantinely. Musí vědět, že v té třídě jsou nějaký

pravidla a že pokud budou ta pravidla porušovat, tak přijdou tresty.“ Věří v jejich efektivitu a uvádí konkrétní příklad: *„Tyhle mantinely podle mě fungují. Je třeba taky dobrý napsat něco jako třídní ústavu, na kterou se pak učitel může vždycky odkázat.“*

Uvedené výpovědi dokazují, že udržení kázně je „oříškem“ pro většinu oslovených začínajících učitelů.

5.6 Hodnocení

Od řešení kázeňských problémů se dostáváme k další nezbytné součásti práce učitele, kterou představuje **hodnocení** žáků, a to jak jejich písemného, tak ústního projevu. Jak tuto činnost začínající pedagogové zvládají?

„Hodnocení? Tak to je složitý. Hlavně v tom jazyce je pro mě hrozně těžký se rozhodnout, co opravovat a co ne, co je malá chyba a co už velká“ (Alena).

Markéta vypovídá, že největší úskalí pro ni představuje hodnotit spravedlivě ústní projev žáka: *„Pro mě je nejhorší ústní zkoušení, ohodnotit toho žáka spravedlivě, protože člověk musí být spravedlivý. Děti se pak rádi ohání spravedlností.“* Do hodnocení se často snaží zapojit i jak samotného zkoušeného, tak i jeho spolužáky: *„Zjistila jsem, že je třeba dobrý se zeptat i třídy, protože oni dokážou být celkem objektivní a určitě to taky konzultovat s tím zkoušeným žákem, jak to vidí on.“* A dodává: *„Konečné rozhodnutí je ale samozřejmě čistě jen na mě.“* Markéta v rozhovoru navíc sdělila, že se snaží i o slovní hodnocení: *„Uznávám i ústní hodnocení, protože ten žák si to pak víc pamatuje, můžu vyzdvihnout jeho klady. Ale známky jsou taky důležité, takže se vždycky snažím o nějaký kompromis.“*

Nelehkým úkolem je hodnocení i pro Jana: *„Je to pro mě hrozně těžký, třikrát obracím v ruce každou písemku, než ji oznámkuju.“* Do hodnocení navíc Jan zapojuje i žakovu aktivitu v hodinách: *„Musím se přiznat, že mi nejde se zbavit toho, abych si pod každým testem nevybavil toho konkrétního žáka, přemýšlím nad tím, jak reaguje v hodinách, jak se snaží. Ale snažím se být spravedlivý.“*

Zbývajícím pěti učitelům hodnocení většinou problémy nedělá a pro některé je to dokonce jedna z těch příjemnějších pedagogických povinností. Důkazem je například výpověď Evy: *„Hodnocení? To je to nejmenší, mě to baví. Rozdávám plusy a minusy a za extra dobrý výkon rovnou jedničku.“* Při hodnocení písemných prací pak využívá

již předem vytvořený bodový systém: „*A písemky známkuju podle těch bodových tabulek, takže si myslím, že jsem spravedlivá. S tímhle problémem opravdu nemám.*“

Tomáš uvedl, že nemá problémy s hodnocením písemných prací: „*Písemky, to mi nevadí, občas porovnáám pár písemek, když si nejsem jistý, ale známkování mi nedělá problém.*“ Dodává však, že někdy mu činí potíže ohodnotit ústní projev žáka: „*Někdy, když zkouším před tabulí, to mi trošku dělá problém, jak tam ty děti dozorujou, jak jsi přísnější nebo ne. Tak to je trochu horší.*“

Jak dokazují uvedené výpovědi. Učitelům jistou chvíli trvá, než si vytvoří objektivní a realistická kritéria pro hodnocení žáků. Jako nejvíce obtížné shodně popisují hodnocení ústního výkonu.

5.7 Komunikace se žáky

Jako problematická se pro začínajícího pedagoga dále jeví **komunikace se žáky**. V rámci mého výzkumu vypovědělo sedm z osmi dotazovaných učitelů, že komunikaci se žáky vnímá jako obtížnou a shodují se, že v této oblasti je vysoká škola dostatečně nepřipravila. Jako největší problém uvádí neschopnost vžít se do mentální vyspělosti svých žáků. Mají potíže s vysvětlením obtížnější látky a žáci často nerozumí jejich požadavkům. Eva sděluje: „*Já jsem si myslela, že umím látku vysvětlit, že to ode mě děti chápou, ale asi ne...*“ Následně vzpomíná na konkrétní situaci: „*Tuhle jsme probírali převody jednotek a oni na mě koukali jak na tatara, a to jsem jim to řekla tolika způsoby a stejně to nepochopily, tak nevím.*“

Jiří shodně uvádí: „*Já jsem se musel hodně učit, jak na ty děti mluvit, jak s nimi jednat, aby to pochopily.*“ Příčinu potíží při komunikaci se žáky spatřuje Jiří v nedostatečné přípravě na vysoké škole: „*Na tohle mě škola opravdu nepřipravila, jak s dětmi komunikovat, jak jim to vysvětlit, jak to podat.*“

Jako problematickou vnímá komunikaci s žáky i Radek: „*Já si občas říkám, jestli vůbec umí česky, snažím se jim něco vysvětlit, oni kývou, že rozumí a pak, když to začneme procvičovat, tak se ukáže, že tomu vůbec nerozumí.*“

Jan, jako jediný z respondentů popisuje komunikaci s dětmi jako bezproblémovou: „*Komunikace s dětmi? Tak to mi problém opravdu nedělá, já je beru jako chytré děti, které se chtějí učit.*“ Dodává, že jádrem úspěchu je schopnost získat

pozornost žáků: „...ale musí je člověk umět zaujmout, snažím se i o oční kontakt, ten je podle mě hodně důležitý.“

5.8 Komunikace s rodiči

V pozadí každého žáka stojí jeho rodiče. Komunikace s nimi je pro učitele zcela nevyhnutelná a to zejména v situacích, kdy se u žáka objeví nějaký problém. Dotazovaní učitelé mají ve **spolupráci s rodiči** vcelku příznivé zkušenosti. Svě pozitivní dojmy popisuje Tomáš: „Já s nima mám dobré zkušenosti a často mám pocit, že ty rodiče by byli ještě přísnější, než jsme třeba my.“ Toto tvrzení podporuje konkrétním případem: „Kolikrát se mi stalo, že mi maminka řekla, jestli bude zlobit, tak ho flákněte nebo mi dejte vědět a já si to s ním doma vyřeším. Jedné mamince jsem poradil, aby synovi sebrala na měsíc mobil, protože nedělal nic jiného, než že hrál hry na mobilu, neučil se a nedělal domácí úkoly no a ona mu ho opravdu na měsíc sebrala.“

Jan vyzdvihuje spokojenost s přípravou na komunikaci s rodiči, která mu byla poskytnuta v rámci studia učitelství: „Já, když komunikuju s rodičema, tak se vždycky snažím aplikovat všechny poučky, které jsme si ve škole říkali, a myslím, že to funguje. Snažím se je dostat do role expertů, že jen oni vědí, co na jejich dítě platí a ať mi teda poradí, jak to mám dělat já.“

Eva v rozhovoru sdělila, že do kontaktu s rodiči se nedostane příliš často a to zejména díky skutečnosti, že nebyla pověřena třídnictvím: „Tak já, jak nemám třídnictví, tak s rodičema moc nekomunikuju, nebo zatím jsem teda nemusela. Ale když přišli, tak zatím nikdy nebyl žádný problém.“

Vliv na spolupráci s rodiči může mít také lokalizace školy. Učitelé na školách v menších městech se obvykle s rodiči svých žáků znají a komunikace s nimi je tak snazší. Příkladem je Markéta, která uvádí, že za bezproblémovou komunikací s rodiči žáků stojí fakt, že učí v malém městě, kde většinu obyvatel zná: „S rodičema jsem zatím žádný problém neměla, ale u mě je velká výhoda, že všechny ty rodiče znám a s většinou si i tykám.“ Stejně zkušenosti jako Markéta má i Alena: „Hodně rodičů znám osobně a to je velký plus, takže problém v komunikaci s rodičema nemám.“

Jako problematickou hodnotí naopak komunikaci s rodiči Jakub. „*Už se mi několikrát stalo, že jsem se s rodiči nepohodl.*“ A popisuje konkrétní zkušenost: „*Jednou jsem napsal jedné holčině do žákovský poznámku, že běhá po třídě a mlátí spolužáky. Maminka mi odepsala, že to není pravda. Ale ona tam nebyla, já ano.*“ Jakub vzápětí objasňuje, co je hlavní příčinou nedorozumění mezi učitelem a rodičem: „*Myslím si, že problémy v komunikaci s rodiči často pramení z toho, že děti doma řeknou jen polopravdu.*“

Spolupráce s rodiči se dotazovaným mladým učitelům, s výjimkou Jakuba, jeví jako bezproblémová. Objevuje se také názor, že s rodiči komunikuje především třídní učitel.

5.9 Pracovní zátěž

Povolání učitele je psychicky velmi náročné a učitelé jsou vystavováni vysoké zátěži. V souvislosti s pracovní zátěží hovořili jednotliví respondenti nejčastěji o **mimovyučovacích povinnostech**, zejména pak o **dozorech**:

„*Přijde mi, že těch mimovyučovacích povinností je hrozně moc. Jako samotný učitelování není špatný, ale to všechno kolem, to je šílený. Jako třeba dozory, celej den musím chodit na chodbě dokola jako bachař.... do toho ještě učím, nestíhám si dojít ani na záchod. A pak ještě dozor na obědě*“ (Eva).

„*Nejhorší jsou ty dozory. Když máš dozor, tak nemáš šanci si sníst ani jablko nebo si dojít na záchod*“ (Markéta).

I pro Radka představují dozory ne příliš oblíbenou a časově velmi náročnou součást pedagogické práce: „*Někdy je to k zbláznění, nestihnu si dát ani věci do kabinetu, protože už musím letět na dozor.*“ Dozory však vnímá jako nezbytné: „*Ale na druhou stranu chápu, že tam děti nemůžou lítat, jak se jim zlíbí a je lepší, když tam ten učitel stojí.*“ Navrhuje však, aby dozory vykonával někdo jiný, než pedagogové: „*Ale myslím si, že by to mohl dělat někdo jinej než učitelé.*“

Jan vnímá dozory jako velmi vyčerpávající: „*Dozory, tak ty by měly být placeny zlatem. Podle mě je to náročnější než celá výuka. Člověka to hrozně unaví, protože je tam neustále hluk a s tím se nedá nic moc dělat. Nikdy jsem si neuvědomoval, jaká je to fuška ty děti uhlídat. A pak do toho ještě suplování a dozory v jídelně.*“

Jako další náročnou mimovyučovací povinnost vnímají učitelé, již výše zmíněnou, administrativní činnost. Jan ji hodnotí následovně: „*Psaní pořád nějakých výkazů a zpráv, to je taky dost náročný.*“ K administrativním činnostem se vyjádřil také Jiří: „*Nikdy by mě nenapadlo, že je tam tolik té administrativy, od vybírání peněz na knížky, výlety, vracení peněz, zápisy do žákovských knížek, do výkazů, třídnice... je toho hrozně moc, na tohle mě nikdo nepřipravil.*“

Co se týče celkové pracovní zátěže, všichni učitelé se shodli, že je to nesmírně náročné povolání:

„*Jako fyzicky to povolání náročný určitě není, ale na psychiku je to šílený. Člověk musí ty děti neustále napomínat, protože nesmí běhat, nesmí být drzí, neustále opakuješ, napomínáš a člověk je z toho hrozně unavený, když přijde domů, teda aspoň já*“ (Jiří).

„*Je to hodně psychicky náročný, zatím to teda zvládám, ale věřím, že za pět let to bude jiný*“ (Alena).

„*Celkově je to časově náročný povolání. Někdy je to fakt ukrutný, vyčerpávající. Přijdu z práce a jsem opravdu zničený, kolikrát doma hned usnu*“ (Jan).

„*Musím říct, že ve stresu jsem docela často, protože jsou tam desetiminutové přestávky a ne vždycky za těch deset minut stihneš všechno, co chceš, kolikrát dozor, řeším nějaký problém, takže jsem ve spěchu. Je to stresující povolání*“ (Tomáš).

Zajímalo mě také, jak se jednotliví učitelé se stresem a pracovní zátěží vyrovnávají. Dostalo se mi následujících odpovědí: „*Já se celkem rychle regeneruju. Přijdu domů, hned si udělám přípravu a pak se snažím úplně vypnout, úplně na to zapomenout, jít ven, věnovat se sama sobě a svojí rodině a mít klid. Je jasný, že nad školou člověk přemýšlí, ale nemůže nad ní přemýšlet 24 hodin denně, jinak by se zbláznil. Je nutný relaxovat a myslet na sebe*“ (Markéta).

„*Já přijdu domů, hodím věci do kouta a musím jít dělat nějakou fyzickou aktivitu, třeba si zaběhat nebo jdu do bazénu, prostě se musím nějak vybit*“ (Jakub).

Podobně jako Jiří se se stresem vyrovnává i Jan: „*Mně pomáhá jakákoli fyzická činnost, aspoň jít na procházku, prostě vypnout. Taky je dobrý s nikým nemluvit, dělat nějakou tupou činnost, nad kterou se nemusí přemýšlet.*“

5.10 Sebereflexe

Jednou z možností jak zvládat pracovní zátěž je také **sebereflexe**. Všichni dotazovaní učitelé uvedli, že se jí pravidelně věnují a popisují ji jako nezbytnou činnost, která vede ke zlepšení jejich práce. Už při odchodu z vyučování se nad svou prací zamýšlí a hledají způsoby, jak ji vylepšit:

„Pořád o škole přemýšlím, i když jdu z hodiny, tak si říkám, co je bavilo a co ne, co bychom už neměli dělat. Přemýšlím nad tím, jak se mi ta hodina povedla. Určitě to není tak, že bych zavřel dveře od školy a konec. Pořád se snažím něco zlepšovat“ (Radek).

„Sebereflexi se věnuju, určitě. Přemýšlím už po cestě domů. Co jsem udělal špatně, proč hlučeli, proč nespolupracovali, proč je to nebavilo. Pak taky přemýšlím nad komunikací s dětma – jak s nima jednat, co zlepšit, jak se jim mám přizpůsobit. Proč si děti ubližují, jsou na sebe ošklivé a tak. Prostě pořád nad tou školou přemýšlím“ (Jan).

„Tak jelikož jsem začínající učitel, tak se samozřejmě snažím být skvělý učitel. Chci, aby moje práce měla smysl, a to jak pro mě, tak pro ty děti. Takže nad školou přemýšlím prakticky pořád, co jsem udělala dobře a co naopak špatně, ale nikdy jsem si nic nepsala, to ne“ (Markéta).

„Pořád se zamýšlím nad tím, jestli jsem to a to udělal dobře. I tenhle rozhovor je pro mě velká sebereflexe. Bavíme se o tom i s kolegy, přemýšlím o tom.“ Písemné poznámky si však Tomáš stejně jako Markéta nedělá: *„Ale písemnou sebereflexi, to ne. To mi přijde, že už člověk, který si to píše, to moc prožívá“* (Tomáš).

„Člověk na tu školu myslí pořád, na jednotlivý děti a na školu celkově, přijít domů a úplně vypnout a zapomenout to nejde. Pořád si v hlavě přehrávám, co jsem řekl, jak probíhala hodina, jak děti reagovaly..., chci, aby to ty děti bavilo, tak se nad tím musím zamýšlet“ (Jiří).

6 Diskuse

Tato práce má teoreticko-empirický charakter, pokud bych měla propojit obě části, pak mohu říci, že díky teoretické části jsem získala důležitý náhled do tématu, o který jsem se mohla následně opírat a který mi rovněž posloužil jako inspirace. Teprve samotná realizace jednotlivých rozhovorů a komunikace se začínajícími učiteli mi však pomohla skutečně proniknout do dané problematiky.

Tématem mé práce jsou profesní problémy začínajících učitelů, s nimiž se setkávají při svém nástupu do zaměstnání. Ne zřídka jsou tyto problémy zužovány pouze na ty, jež mají didaktický charakter. Já jsem se zaměřila jak na problémy didaktické, tak na adaptaci začínajícího učitele ve školním prostředí.

První kategorií analytického příběhu mého výzkumu je volba učitelské profese. Celkově by se dalo říci, že přestože je v odborné literatuře často uváděno, že přihlášku na pedagogické fakulty podávají studenti pouze pro případ, že by nebyli přijati na jiné preferovanější fakulty (Průcha, 2002a), u mého výzkumného vzorku je opak pravdou. Všichni respondenti vypověděli, že studium učitelství bylo jejich primární volbou a většina z nich nepodávala další přihlášku na vysokou školu jiného než pedagogického zaměření.

Další vytvořenou kategorií byla pedagogická příprava. Dotazovaní učitelé hodnotili přípravu na profesi jako spíše nedostatečnou a to zejména po stránce didaktické a administrativní. Jako největší problém uváděli nedostatek praxe a navrhovali její zavedení již od prvního ročníku studia na vysoké škole. Pozitivně ohodnocena byla naopak všemi respondenty odborná příprava vztahující se k aprobačním předmětům. Zde se výsledky mého šetření shodují s poznatky Havlíka (2000) či Kalhouse a Horáka (1996).

Ve třetí kategorii analytického příběhu jsem se zabývala samotným vstupem do praxe, zajímaly mě především nástupní podmínky začínajících učitelů. V této kategorii se moje výsledky rozcházejí s názledy Průchy (2009) či Šimoníka (1995), kteří uvádí, že na začínající učitele jsou v prvním roce praxe kladeny nepřiměřené nároky, často bývají pověřeni třídnictvím a vyučují v tzv. nadúvazku. Z výsledku mého šetření vyplývá, že dotazovaní učitelé vnímají nástupní podmínky jako uspokojivé. Pozitivně se vyjadřovali především k přijetí ze strany pedagogického sboru a k platovému ohodnocení. Otázkou však zůstává, zda by nástupní podmínky hodnotili

stejně pozitivně i další začínající učitelé, to zde bohužel nemohu posoudit, a stálo by to jistě za další zkoumání.

Všichni dotazovaní však negativně zhodnotili fakt, že vyučují předmětům, na které nemají aprobaci a tvorba příprav na vyučování je pro ně tak složitější, což odpovídá výsledkům šetření Šimoníka (1995).

Jednotliví respondenti se také vyjadřovali k instituci uvádějícího učitele. Uvádějící učitel byl přidělen pěti z osmi dotazovaných a všichni se shodli, že jim jejich profesní start výrazně usnadnil. Zbývající tři pak uvedli, že jim absence uvádějícího učitele vůbec nevadila a pro některé z nich byla dokonce přínosem. Nejsm si však jistá, zda by hovořili stejně, kdyby měli možnost této funkce využít.

Čtvrtá kategorie, o níž v analytickém příběhu pojednávám, je nazvaná příprava na vyučování. Zpovídání učitelé popisovali přípravu na vyučování jako časově velmi náročnou zejména v prvních měsících, s přibývajícimi zkušenostmi jim pak příprava činí stále menší obtíže.

Pátá kategorie se zabývá problematikou kázně. S výjimkou jediného z dotazovaných učitelů, všichni uvedli, že se potýkají s kázeňskými problémy. Nejvíce problematická se pak jeví práce s neprospívajícími žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Příčinu tohoto faktu spatřují dotazovaní učitelé, mimo jiné, v nedostatečné přípravě na komunikaci se žáky. Ke stejným závěrům došel na základě svého výzkumu i Šimoník (1995).

V další, šesté, kategorii se zaměřuji na hodnocení, jež je nedílnou součástí práce pedagoga. Odborná literatura hovoří o hodnocení jako o činnosti, která je pro začínající učitele značně problematická (Šimoník, 1995, Vašutová, 2007). V rámci mého šetření dotazovaní učitelé uváděli, že největším problémem je pro ně hodnocení ústního projevu žáků a stanovení objektivních a spravedlivých kritérií, což koresponduje s pohledem Vašutové (2007), podle které je spravedlnost nejdůležitějším atributem hodnocení, kterému se musí začínající učitelé naučit.

Sedmá kategorie se zabývala komunikací se žáky. Tuto činnost popsalo sedm z osmi dotazovaných učitelů jako problematickou. Obtížné je pro ně především vysvětlování nové náročnější látky a formulace požadavků na žáky.

Osmou kategorií, o níž praktická část práce pojednává, je komunikace s rodiči. Otázkou komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou se zabýval například Průcha (2009), který uvádí, že většina začínajících učitelů má z komunikace s rodiči obavy, což

je podle něho zapříčiněno především nedostatečnou pedagogickou přípravou. V rámci mého výzkumu hodnotila většina dotazovaných spolupráci s rodiči jako bezproblémovou. Dva z respondentů však uvedli, že se s většinou rodičů znají osobně a komunikace s nimi je tak pro ně snazší. Někteří z dotazovaných se však do kontaktu s rodiči příliš často nedostanou.

Devátá kategorie je nazvána pracovní zátěž. Profese učitele se bezesporu řadí mezi psychicky velmi náročná povolání. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky a působí na ně celá řada stresorů. Na této skutečnosti se shodli všichni dotazovaní respondenti. Největší zátěž pro ně představují mimovyučovací povinnosti, zejména pak dozory a administrativní činnost spojená s prací učitele. Časová náročnost a velké množství mimovyučovacích povinností pak může vést k tzv. „šoku z reality“, o kterém hovoří například Veenman (1984), Šimoník (1995) či Vašutová (2004).

Poslední kategorie příběhu je zaměřena na sebereflexi začínajících učitelů. Všichni dotazovaní uvedli, že se sebereflexi věnují pravidelně a vnímají ji jako nezbytnou činnost vedoucí ke zkvalitnění jejich práce.

Na tomto místě bych ráda dodala, že si uvědomuji, že provedený výzkum má určité limity. K lepšímu pochopení problematiky začínajících učitelů by jistě přispěly nové informace získané na základě rozhovorů s dalšími začínajícími učiteli. Přínosná by také mohla být realizace rozhovorů s kolegy začínajících učitelů, jak je vnímají oni a co spatřují jako hlavní nedostatky v jejich práci. Vzhledem k charakteru a omezenému rozsahu mé práce však nebylo možné takto komplexní zkoumání provést.

Závěr

Ve své práci jsem se zabývala otázkou, jaké jsou nejčastější profesní problémy začínajících učitelů na druhém stupni základních škol. Z mé práce vyplynulo několik závěrů, které by mohly sloužit jako podnět k zamyšlení dalším začínajícím učitelům či jako zdroj informací a doporučení pro rozvoj vzdělávacího systému učitelů.

Z vyhodnocení výzkumu vyplynulo, že dotazovaní mladí učitelé se z hlediska pedagogické přípravy cítí velmi dobře vybaveni po stránce odborné. Jisté nedostatky však pocítují v oblasti metodicko-didaktické a diagnostické. Kriticky se také vyjadřují k přípravě v oblasti praktických dovedností, kam patří zejména vedení pedagogické dokumentace. Navrhují, aby byl kladen větší důraz na propojení teoretických znalostí a praxe a aby byl navýšen počet pedagogických praxí.

Dotazovaní začínající učitelé hovořili velmi kladně o svém vstupu do praxe. Ocenili zejména vřelé přijetí ze strany vedení a učitelského sboru. Vyjadřovali také spokojenost s platovým ohodnocením, což je zřejmě, jak již bylo řečeno, zapříčiněno faktem, že jsou zaměstnáni teprve krátce a doposud nebyli zvyklí na stálý příjem.

Jako velmi problematická se však ukázala výuka neaprobovaných předmětů. Každý z dotazovaných učitelů vyučuje minimálně jednomu předmětu, na který nemá aprobaci. Začínající učitelé uváděli také potíže s udržením kázně a přístupem k problémovým žákům. Dle mého názoru, by tak bylo vhodné zařadit do pedagogické přípravy nácvik, jak řešit problematické a neočekávané situace ve třídě. Větší pozornost by měla být také věnována přípravě na komunikaci se žáky.

Profesní problémy začínajících učitelů jsou bezpochyby ovlivněny pedagogickou přípravou, ale také nástupními podmínkami, které jednotlivá pracoviště poskytují. Svou roli pak hraje i osobnost učitele. Některé z uvedených problémů se jistě netýkají pouze začínajících učitelů. Pro většinu pedagogů, ne jen těch začínajících, může být například náročné udržení kázně ve třídě či vyrovnávání se s časovou náročností učitelského povolání.

Seznam literatury

BÁJTOŠ, Ján; HONZÍKOVÁ, Jarmila. *Vybrané statě školní pedagogiky*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2007. 190 s. ISBN 978-80-7043-595-3

BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída, aneb kázeňské minimum pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2005. 298 s. ISBN 80-7254-624-4.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In KASÍKOVÁ, Hana; VALIŠOVÁ, Alena et al. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: Příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FEŘTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. 1. vyd. Praha: Yinachi, 2011. 112 s. ISBN 978-80-904735-2-2.

HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele. II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. 109 s. ISBN 80-7082-809-9

HORÁK, František; KALHOUS, Zdeněk. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, č. 1-4, s. 245-255. ISSN 0031-3815.

KAJS, Lawrence, T. Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), 2002. s. 57–69. ISSN 1361-1267

KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. vyd. Olomouc: 2000. 178 s. ISBN 80-7067-920-4.

KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X

KASÍKOVÁ, Hana; VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Neverbální komunikace: (řeč pohledů, úsměvů a gest)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1988.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro; MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.

LeMAISTRÉ, Cathrine; PARÉ, Anthony. *Whatever It Takes : How Beginning Teachers Learn to Survive. Teaching and Teacher Education*. 26, 2010. s. 559–564

MÜLEROVÁ, Stanislava. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2002. 74 s. ISBN 80-7083-618-0.

McCANN, Thomas, M.; JOHANNESSEN, Larry, R. *Why Do New Teachers Cry? The Clearing House*. 77(4), 2004, s. 138–145. ISSN 0009-8655

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a v praxi*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

NIAS, Jennifer. *Teacher socialization : The Individual in the System*. Deakin University, Victoria, Australia, 1986. ISBN 0-7300-0399-X

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání : (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 124s.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. 380 s. ISBN 80-7367-172-7

PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: TRITON, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. a aktualiz. vyd., Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002a. 481 s. ISBN 80-7367-047-X

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002b. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2

SOLFRONK, Jan et al. *Učitelství jako profese*. Vyd. 1. Praha: Technická univerzita, 2000. 70 s. ISBN 80-7083-390-7

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Reflexe proměn přípravy učitelů pro primární vzdělávání v České republice po roce 1989. *Pedagogika*. 2011, roč. 61, č. 1-4, s. 358-371. ISSN 0031-3815.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. 1. dotisk 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 101 s. ISBN 80-210-0944-6.

ŠEĐOVÁ, Klára; ČIHÁČEK, Vlastimil. Komunikace: základ vztahů rodiny a školy. In RABUŠICOVÁ, Milada et al. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

ŠVEC, Vlastimil. Seberefle jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace*. 1997, č. 3. s. 2-13. ISSN 1211-4669.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

TMEJ, Karel et al. *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 146 s.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by mě učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 52 s. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by mě učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2 (brož.).

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 1984, s. 143–178.

Internetové zdroje:

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. *Informace k souviselé pedagogické praxi studentů učitelství pro 2. st. ZŠ, SŠ, ZUŠ* [online]. [cit. 2012-10-20]. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/structure/other_departments/czv/czv-praxe.php

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* [online]. 2004 [cit. 2012-10-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>

MÜNICH, Daniel; STRAKA, Jan. *Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší souvislosti*. IDEA - Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu - cerge-ei: Projekt Národohospodářského ústavu Akademie věd

ČR, v.v.i. [online]. 2012, s. 20 [cit. 2012-12-02]. Dostupné z: http://idea.cerge-ei.cz/documents/kratka_studie_2012_05.pdf

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004 [online]. [cit. 2012-10-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů*. 2. 5. 2012.

Ústav pro informace ve vzdělávání. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2002/2003* [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: <http://archiv.uiv.cz/clanek/432/771>

Přílohy

Příloha I - Tazatelské schéma rozhovoru

ZVO: Jakým problémům začínající učitelé na 2. stupni ZŠ v souvislosti se svou profesí čelí?

SVO1: Jak hodnotí začínající učitelé pedagogickou přípravu?

- Co Vás vedlo ke studiu učitelství?
- Jak byste zhodnotil(a) přípravu na učitelské povolání? (Navrhl(a) byste nějaké změny v rámci studia učitelství?)
- Jak byste zhodnotil(a) pedagogickou praxi v rámci přípravy?

SVO 2: Jak probíhá uvádění učitelů do praxe?

- S jakými pocity jste vstupoval(a) do praxe?
- Jak probíhalo Vaše uvádění do praxe?
- Byl Vám přidělen uvádějící učitel? Jak vnímáte instituci uvádějícího učitele?
- Jak byste zhodnotil(a) nástupní podmínky? (Výše pracovního úvazku, plat, přidělené předměty, mimovyučovací povinnosti, místo školy, čas...)

SVO 3: Jaké jsou specifické problémy začínajících učitelů a jak je začínající učitelé řeší?

- Jak vnímáte jednotlivé činnosti spojené s profesí učitele?
- Jak byste zhodnotil(a) svou přípravu na vyučování? (Jakým způsobem se na vyučovací hodiny připravujete? Kolik času Vám příprava zabere? Jak s plánem pracujete v průběhu hodiny?)
- Na čem závisí autorita učitele? Je těžké ji získat?
- Jak postupujete při projevech nekázně?
- Jak zvládáte hodnocení žáků? Jakým způsobem žáky hodnotíte?
- Jak byste popsal komunikaci s žáky? Dokážete správně formulovat otázky a požadavky?
- Jak hodnotíte Vaše dosavadní zkušenosti s komunikací s rodiči?

- Věnujete se sebereflexi? (Jakým způsobem?)
- Jak hodnotíte svou profesi z hlediska profesní zátěže?