



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

# Začínající učitel na 1. stupni ZŠ

Vypracoval: Zuzana Géblová  
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci s názvem Začínající učitel na 1. stupni ZŠ vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů 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 fakultou elektronickou cestou 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 výsledky 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.

V Českých Budějovicích dne 21. 6. 2014

---

## **Poděkování**

Chtěla bych velmi poděkovat PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odborné rady, vedení a především trpělivou pomoc při tvorbě diplomové práce.

**Motto:**

*„Umění nad umění, člověka vésti, nejmistrnějšího a nejvrtkavějšího všech tvorů.“*

Jan Amos Komenský

## **Abstrakt**

Problematika začínajících učitelů byla zkoumána již mnohokrát, ale zatím vždy bez rozlišení jednotlivých stupňů vzdělávání. Všeobecné zaměření učitelů na 1. stupni ZŠ je specifické a s tím je spojená i rozdílná vysokoškolská příprava na toto povolání. Tato diplomová práce se zabývá problémy, se kterými se potýkají studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří jsou již na základní škole zaměstnáni. Cílem je také zjistit, jak dané problémy řeší, kdo jim s nimi pomáhá a jakým přínosem pro ně bylo studium tohoto oboru na vysoké škole v souvislosti s nástupem do praxe. Teoretická část je věnována kapitolám vztahujícím se k problematice začínajícího učitele a zmíněna jsou i právní specifika související s touto oblastí. V praktické části je pomocí dotazníkové metody a interview zjišťováno, které z problematických oblastí jsou z pohledu začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ kritické, s kým v případě výskytu problému spolupracují a zda využívají pomoci i jiných než uvádějících učitelů. Výsledky jsou částečně porovnány i se skupinou začínajících učitelů bez rozdílu stupňů, na kterých učí. Zahrnut je i názor respondentů ohledně kvality vysokoškolské přípravy v tomto oboru.

## **Klíčová slova**

- Začínající učitel na 1. stupni ZŠ
- Uvádějící učitel
- Problémy v praxi

## **Abstract**

The issue of new teachers has been studied many times, but not always without distinguishing various levels of education. The general focus teachers in the first grade of primary school is unique as it is associated with different university training for this profession . This thesis deals with the problems faced by students of Teaching at primary school, and they are already employed in some elementary school. The aim is also to find out how they solve these problems, who helps them with their problems and how beneficial was study at a university in the context of joining the practice. The theoretical part is devoted to chapters relating to issues of new teacher and there is mentioned the legal issues associated with this issue. In the practical part is used questionnaire and interview which finding the problematic areas in terms of beginning teachers at the primary school, with whom they cooperate with their problems and if somebody other helps them with this than giving teachers. These results are partially matched well with a group of beginning teachers without degrees division in which taught. Respondents also expressed their opinion on the quality of higher education in this field.

## **Key words**

- Beginning teacher at primary school
- Indicating teacher
- Problem areas
- Pregraduate preparation

# OBSAH

## ÚVOD

<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 UČITEL .....</b>	<b>11</b>
1.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL – VYMEZENÍ POJMU .....	11
1.2 KONCEPCE UČITELSTVÍ .....	12
1.3 PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ.....	15
1.4 ROLE UČITELE.....	17
1.4.1 Třídní učitel.....	17
1.4.2 Klíčové kompetence .....	19
1.5 ZDRAVÍ UČITELE .....	20
<b>2 VZTAH STUDIA A PRAXE UČITELE .....</b>	<b>23</b>
2.1 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI UČITELE.....	23
2.2 AUTORITA A KÁZEŇ .....	25
2.3 SEBEREFLEXE .....	31
2.4 HODNOCENÍ .....	32
<b>3 POMOC ZAČÍNÁJÍCÍMU UČITELI .....</b>	<b>34</b>
3.1 POMOC UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE.....	34
3.2 POMOC OSTATNÍCH UČITELŮ.....	35
3.3 POMOC SPECIALIZOVANÝCH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ .....	35
3.4 PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ .....	37
<b>4 PRÁVNÍ PROBLEMATIKA ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ .....</b>	<b>39</b>
4.1 BEZPEČNOST A OCHRANA ZDRAVÍ VE ŠKOLE .....	40
4.2 PRACOVNÍ ŘÁD.....	41
<b>5 NEJČASTĚJŠÍ PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE .....</b>	<b>43</b>

<b>6 MENTORING JAKO POMOC ZAČÍNÁJÍCÍM UČITELŮM .....</b>	<b>53</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>55</b>
7 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	55
7.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky .....	55
7.2 Výzkumný soubor a jeho charakteristika .....	56
7.3 Metodika sběru dat .....	56
8 VÝSLEDKY.....	59
8.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření.....	59
8.1.1 Shrnutí .....	71
8.2 Výsledky na základě rozhovorů .....	72
8.2.1 Shrnutí .....	78
<b>9 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ .....</b>	<b>79</b>

## **ZÁVĚR**

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ**

## **SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

## **SEZNAM PŘÍLOH**



## Úvod

Práce učitele nebo učitelky na 1. stupni ZŠ je sice velmi zajímavá a pestrá, ale také náročná. Někteří učitelé si tuto profesi přímo vysnili. Bohužel, je tomu stejně jako u známého přísloví: „Žádný učený z nebe nespádl.“ Výběr oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vysoké škole je jen prvním krůčkem k úspěchu. Student se těší, hnán touhou po vybájené profesi, až konečně bude moci toto povolání vykonávat. Po úspěšném dokončení studia nastoupí do výkonu povolání a právě v tu dobu zažívá nepředpokládané svízele. Bývalý student je v začátcích často odrazován. Může si pokládat různé otázky, proč tomu tak je.

Tato práce je věnována právě těm problémům, kterým čelí většina začínajících učitelů. Protože se učitelství na 1. stupni ZŠ liší od ostatních stupňů, je sledována zmíněná problematika z tohoto pohledu. Zejména malé děti přebírají návyky, které jsou jim ve škole ukládány. Paní učitelka je pro ně vzorem a tráví s ní poměrně velkou část dne. Tento aspekt ještě ztěžuje začínajícím učitelům na 1. stupni práci, protože jsou si vědomi váhy a zodpovědnosti svého počínání. A to jak ve škole, tak mimo ni, kde se mohou se svými žáky i jejich rodiči potkávat. Sociální návyky tohoto typu se však na vysokých školách nevyučují. Vlastní vystupování, sebejistota, umění vzbuzovat zájem i respekt jsou vlastnosti, ke kterým musí každý učitel dojít sám. Problémů je ale v začátcích mnohem více.

Zjištění nejčastějších problémů začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ musí předcházet pochopení některých pojmů, které jsou vysvětleny v teoretické části. Jedná se zejména o vlastní roli učitele, vztah mezi studiem a praxí, pomoc začínajícímu učiteli i právní problematiku. Právě práva a povinnosti učitele jsou ve studiu na vysokých školách často opomíjena. Díky tomu pak začínající učitelé vykonávají dobrovolné činnosti, za které nejsou platově ohodnoceni, a naopak si nejsou vědomi některých rizik a míry právní odpovědnosti ve svém povolání. I malý počet praxí v České republice oproti jiným zemím je pro určitý počet učitelů začátečníků překážkou.

Praktická část obsahuje výsledky výzkumu zaměřeného na problémy začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ. Je zde porovnáno, zda a o kolik se liší od problémů všech začínajících učitelů, a to i v otázkách jejich řešení. Tato část obsahuje i pohled začínajících učitelů 1. stupně ZŠ na přípravu, kterou získávají studenti na vysoké škole. Tyto výsledky jsou čerpány z dotazníkového šetření a analýzy rozhovorů se začínajícími učiteli 1. stupně ZŠ.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 UČITEL

### 1.1 Začínající učitel – vymezení pojmu

*„Začínající učitel má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Obvykle se časové rozmezí začátečnictví stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“* (PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, 2001, s. 306)

Skupina učitelů začátečníků je specifická tím, že od prvního dne nástupu do školy musí zvládat všechny stránky učitelské práce. Učitel nemůže vykonávat pouze jednu činnost a pokračovat v další až po jejím ovládnutí, naopak, musí se hned od začátku věnovat všem činnostem, které jeho profese zahrnuje, a to od výkladu nové látky až po řešení výchovných situací. Od prvního dne učitel přejímá všechny různorodé úkoly, které z jeho práce vyplývají. Učitel se od začátku rovněž potýká s rozličnými problémy, na které v průběhu studia na vysoké škole nebyl připravován, setkává se se situacemi dosud nepoznanými a je nucen být v pozici toho, kdo si ví rady, umí vést a řídit. Musí tedy použít vše, co se kdy naučil. Při přípravě učitelů není možné tyto situace natrénovat. Jedná se především o nepředvídatelné modifikace otázek žáků, jejich nečekané reakce a případy neobvyklého chování. (PODLAHOVÁ, 2004)

*„Označení začínající učitel v žádném případě neznamena nějakou devalvaci pojmu učitel, není třeba ho nést jako stigma a neznamena nepřekonatelnou překážku.“* (PODLAHOVÁ, 2004, s. 24) Začínající učitelé nemají lehký start do profesního života. Nastupují do odpovědné společenské profese a situaci jim komplikuje i teoretická příprava na vysoké škole. Po dokončení studia jim chybí nezbytné pracovní dovednosti. Žádná vysoká škola nemůže připravit hotového a dokonalého odborníka. Začínající učitel musí plnit již od prvního dne ve škole všechny povinnosti, které k této profesi přísluší. Učitel tedy – na rozdíl od jiných profesí, kde je nástup postupný a – prožívá

„profesní náraz“ a musí neodkladně řešit řadu komplikovaných situací. (ŠIMONÍK, 1994, s. 8)

*Stádium začínajícího učitele* je podle HUBERMANA (1993) jedním ze tří stádií jeho životního cyklu. Další dvě stádia jsou *učitel ve středu své kariéry* a *učitel na konci své kariéry*. Není to tedy jen nevýznamný začátek učitelovy profese, nýbrž podstatná část jeho profesionální dráhy. „*První rok ve škole je rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí.*“ (ŠIMONÍK, 1994, s. 9)

## 1.2 Koncepce učitelství

Učitelství je jednou z profesí, která jsou pozorně sledována a hodnocena. Vyplyvá to i z toho, že každý občan si školní docházkou prošel a později se setkává s učiteli jako rodič. Rodiče bývají k učitelům velmi kritičtí, a to zejména proto, že chtějí pro své děti ty nejlepší a nejkvalitnější pedagogy. Tlak, který je na učitele vyvíjen, souvisí s mírou nespokojenosti společnosti s veřejným školstvím. Objevují se zde tendence činit učitele zodpovědným i za věci, které nesouvisejí s jeho profesní kompetencí. (SOLFRONK, 2000, s. 7)

V pedagogické teorii se v chápání učitelů objevují zřetelně dva základní proudy:

### 1) Učitelské poslání

Tato koncepce vychází z přesvědčení, že učitelství je činnost vznešená, vysoce důležitá a je všeobecně uznávanou a důležitou profesí. Jde o poslání, které je něčím vyšším než jen povoláním nebo „běžnou profesí“. Učitelství by měli vykonávat lidé vysoce mravní a charakterní. (SOLFRONK, 2000, s. 7)

Učitel byl vždycky váženou osobou. Lidé nehodnotí učitele jen za výkon povolání, ale rovněž za jeho vystupování na veřejnosti a chování v civilním životě. Budoucí učitel se tedy musí zamýšlet nad otázkami: Budu schopen vystupovat jako

mravní příklad i v běžném životě? Mohu svým životem dávat ostatním příklad? Vykonávám profesi učitele jen z čistě finančního a benefitového hlediska nebo ne? Každý kandidát na učitelské povolání si musí váhu této profese rozmyslet a být si vědom úlohy, kterou v životě žáků, jejich rodičů a společnosti plní.

## **2) Učitelské povolání**

Učitelské povolání je sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací. Pro učitele je charakteristická existence systematické teorie, nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese, jejíž formální podmínkou je studium. Dále je to existence specifické společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí profesní autorita učitelů, rozvoj pravidel pro profesní chování učitelů a rozvoj etiky vztahů učitelů se žáky, rodiči žáků a celé společnosti. (PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, 2001, s. 262)

Pro začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ je tato role specifická v ohledech, na které je vysokoškolské vzdělání těžko připraví. Jedná se především o schopnost kreativity, rychlé reakce na nepředvídatelné změny, ale třeba i citlivý přístup k malým žákům aj. Právě na 1. stupni ZŠ se totiž role učitele a vychovatele mísí s rolí téměř až rodičovskou. Učitelka je v prvních ročnících ZŠ dětem zároveň i další matkou. Právě práce učitele na 1. stupni ZŠ je značně komplikovaná a psychicky i mentálně namáhavá.

### **Chápání činnosti učitelů jako povolání**

Tento proud sleduje učitelskou profesi jako určitou významnou profesi srovnatelnou s jinými profesemi podobného zaměření. Zabývá se řešením otázek kvalifikace učitelů, jejich nutnými dovednostmi, způsobem vzdělávání učitelů i platovými otázkami. Poukazuje na to, že učitelská profese je velmi náročná, často těžko

srovnatelná s ostatními profesemi. URBÁNEK (2005) potvrzuje vysokou časovou zátěž tohoto povolání. Kromě přímé výuky se jedná i o další činnosti s profesí učitele spojené. Konkrétně příprava na výuku, kontrola žákovských prací a administrativní činnosti.

Je velmi obtížné stanovit optimální výši učitelského platu v závislosti na náročnosti práce, míře zodpovědnosti, počtu odpracovaných hodin v roce a jiných proměnných. I vzdělávání učitelů je spojené s četnými problémy, jelikož nelze na takové povolání studenty dokonale připravit. Nelze zajistit studentům učitelství styk se všemi problémovými situacemi, které se mohou v této profesi vyskytnout a ani jim nelze vštípit veškeré morální zásady. Právě z těchto a dalších důvodů je velmi těžké učitelské povolání nejen hodnotit, ale i klasifikovat a pracovně zařazovat.

### **Charakteristika ideálního učitele**

Pojem „ideální učitel“ by měl charakterizovat takového učitele, se kterým je společnost spokojená. Je zvláštní, že se skoro nic neví o tom, jakého učitele by si přáli mít ti, kdo s nimi prožívají část života – žáci. V posledních letech se objevují výzkumy, které poskytují odpovědi na tyto otázky. Ukazují, jaké vlastnosti by měli učitelé z pohledu žáků a studentů mít. Jeden z takových výzkumů provedl Holeček (1997) s aplikací australské posuzovací škály. Tato škála uplatňuje kritéria tří druhů vlastností, které by měl mít úspěšný učitel z hlediska hodnocení žáků. Jsou to osobní vlastnosti, didaktické dovednosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky. Z výzkumů vyplynulo, že úspěšný učitel se chová přátelsky, je spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru atd. Daný výzkum také zjistil, že žáci považují za úspěšného takového učitele, který má ve třídě dobrou kázeň, klid, pořádek. Takový učitel dále disponuje vlastnostmi, jako jsou přísnost a láska, a umí látku vyučovat poutavě. Rovněž bylo zjištěno, že 63 % žáků pražských základních škol vadí současná nekázeň ve školách. (PRŮCHA, 2002, s. 61)

Z vlastní zkušenosti vím, že malé děti mají nejraději učitele, který je přirozeně autoritativní, nikoli však autokratický. Ani příliš liberální přístup není u dětí oblíbený. Děti se velmi rády podílejí na výběru činností a využívají šanci zapojit se do konstrukce vyučovací jednotky. Jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících oblíbenost je dle mého názoru spravedlivost a schopnost adekvátně trestat přestupky, chválit za dobré výkony a umět přiznat vlastní vinu.

### **1.3 Příprava budoucích učitelů 1. stupně ZŠ**

V každé době společnost vytyčuje určité představy o tom, jaké charakteristiky by měli mít učitelé. Teoretici tyto představy ztvárňují do souborů požadovaných vlastností učitelů. Nyní se tyto požadavky formulují jako tzv. profesní standardy. A právě k těmto standardům by měla směřovat příprava učitelů během vysokoškolského studia. (PRŮCHA, 2002, s. 60)

#### **Pojetí standardu učitelské přípravy pro primární vzdělávání**

První návrhy kompetencí MŠMT byly formulovány jako systém cílových hodnot a zdroj hodnocení procesu učitelské přípravy. Tato příprava by měla být: předmětová; didaktická a psychodidaktická; pedagogická nebo obecně pedagogická; diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerská a normativní; profesně a osobně kultivující; a zahrnuje také ostatní předpoklady pro výkon učitelského povolání. Korespondence standardů učitelského povolání se zřetelně liší podle stupňů škol. (WALTEROVÁ in LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, 2003, s. 161)

Příprava učitelů primární školy je zaměřená na následující zřetele, z nichž mají vyplývat konkrétní kompetence budoucích učitelů:

- a) zřetel k dítěti jako k individualitě
- b) zřetel ke školní třídě jako specifickému sociálnímu organismu

c) zřetel k aktivnímu zainteresování rodičů do úsilí školy

d) zřetel k edukačním potencialitám obce

e) zřetel k učitelskému sboru jako spolupracujícímu týmu

f) zřetel k sebereflektujícímu pohledu na sebe sama, včetně vyvozování závěrů pro práci na sobě sama. (HELUZ in LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, 2003, s. 162 – 163)

*„Profese učitele 1. stupně základní školy je vnitřně velmi diferencovaná. Ze složení studijních předmětů je vidět, jak komplikované je utvářet proporce kurikula, ale tím také důrazy na některé z nich.“* (LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, 2003, s. 165)

Vzhledem ke složitosti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ není ani sestavení adekvátního studijního plánu jednoduché. Přes veškerou snahu dát budoucím učitelům všechny potřebné informace k výkonu profese nelze veškerou problematiku za dobu studia postihnout.

Bohužel, stále nedořešeným problémem je nedostačující počet hospitací a praxí vysokoškolských studentů na základních školách. V tomto ohledu je hodinová dotace velmi nízká a rozsah praxe (i její význam) je menší, než v kterémkoliv evropském kulturně i historicky srovnatelném vzdělávání učitelů. V českém školství je pedagogická příprava jednostupňová a probíhá pouze během řádného studia. Žádná další přípravná praktická fáze nenásleduje. U našich zahraničních sousedů je tomu jinak, např. v Rakousku tato další fáze trvá 1 rok, v Německu 1-2 roky. (PODLAHOVÁ, 2002)

Jak uvádí PODLAHOVÁ (2002, s. 17), na praxi studenti získávají především praktické profesní dovednosti. Ty by měly být konečným a cílovým výstupem předchozí teoretické přípravy. Dále uvádí MAŇÁK (in PODLAHOVÁ, 2002), že zdůrazňování praktických dovedností neznamená podceňování teoretické přípravy, ale jde spíše o nové pojetí syntézy teorie a praxe, o změnu jejich posloupnosti při uvádění studujících do učitelské profese, o zvládnutí jak tradičních, tak i moderních metod a technologií.



## 1.4 Role učitele

Profese učitele značně zasahuje i do osobního života, a to daleko více, než je tomu u jiných povolání. Učitel si musí uvědomit míru zodpovědnosti, která je na něj v této pozici kladena, a to nesmí být v žádném případě bráno na lehkou váhu. Člověk, který chce učit a vychovávat mládež, musí jít sám příkladem. Zejména v prvních letech školní docházky se žáci s učitelem ztotožňují. Se svými žáky a jejich rodiči se učitel setkává i mimo školu, zároveň je viděn i očima veřejnosti jako „učitel“. Právě takto může role učitele zasahovat do soukromé oblasti jeho života. Na význam role učitele klade důraz i PETTY (2006, s. 76-77) a nabádá učitele, aby se chopili svých práv a povinností.

### 1.4.1 Třídní učitel

*„Třídní učitel je osoba, která organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.“* (PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, 2001, s. 253)

Podle PODLAHOVÉ (2004) je třídní učitel na prvním stupni základní školy osobou, která tráví s žáky nejvíce času ve školním prostředí a je do jisté míry zodpovědná za to, jak se ve školním prostředí žáci cítí, jaký se vytvoří ve třídě kolektiv, nebo jak budou žáci na školu vzpomínat. Třídní učitel je také zodpovědný za veškerou třídní organizaci a plní určité funkce. Mezi ně patří například funkce manažera třídních činností, úředníka řešícího školní formality, funkce vychovatele, náhradního rodiče, soudce, který řeší třídní konflikty, ale také funkce přítele, poradce i psychologa. V neposlední řadě by měl být třídní učitel i jistým vzorem pro své žáky.

K roli třídního učitele se vztahují určité činnosti a povinnosti. Mezi takové podle PODLAHOVÉ (2004) patří následující:

## **Činnost diagnostická**

Třídní učitel by měl v první řadě své žáky dokonale znát. Jedině tak může dosáhnout nejvyšší efektivity při výuce i nastolení dobré atmosféry v třídním kolektivu. Každý žák je individuum, ale zároveň i celý kolektiv nese určitá specifika. Proto jej musí učitel sledovat, odhadovat pozice žáků ve třídě, sledovat rodinné zázemí žáků a podmínky k výuce, či případné sklony k asociálnímu chování. Učitel musí sledovat míru psychického zatížení žáků. Zejména na 1. stupni ZŠ žáci udrží pozornost jen na velmi krátkou dobu, a lehce tak může dojít ke stavům, jako jsou stres, frustrace nebo deprivace. I sledování zdravotního stavu žáků je důležité. Především děti mladšího školního věku mají vyšší riziko úrazovosti oproti dětem starším. Děti se bojí svěřovat se autoritám, proto může být diagnostika psychických a fyzických problémů mladších dětí těžší. Učitel musí sledovat vlastní sebehodnocení žáků, jejich zájmy a postoje, dále také intelektové dispozice, způsob myšlení, úroveň návyků, vědomostí i dovedností žáků.

Učitel zjišťuje tyto informace nejčastěji pozorováním, rozhovory s žáky, rodiči i ostatními učiteli, ale také použitím dotazníků, anket nebo psychotestů.

## **Činnost administrativní**

Povinností třídního učitele je spravovat určité dokumenty. Mezi tyto dokumenty patří třídní kniha, kam učitel zapisuje každou hodinu (její téma a číslo), zaznamenává absence žáků, omluv od rodičů a lékařská potvrzení. Dalším dokumentem je třídní výkaz. Ten se týká třídy jako celku a je třeba vést ho velmi precizně, jedná se o úřední dokument. Katalogové listy se týkají jednotlivých žáků. Obsahují přehled o prospěchu žáků v jednotlivých předmětech a slouží jako podklad pro vysvědčení. Jsou zde zahrnuty veškeré důležité údaje týkající se žáků a obsahují důvěrné údaje. Důležitým dokumentem vypovídajícím o žákových výsledcích je vysvědčení, které se vyplňuje v pololetí a na konci školního roku na základě záznamů

v katalogových listech. Další dokumenty, které musí učitel spravovat, jsou záznam o činnosti v povinně volitelných předmětech a nepovinných předmětech, zprávy pro jednání pedagogické rady, přehled o náplni a četnosti třídnických hodin a třídních schůzek, protokolární převzetí agendy, interní dokumenty školy, případně záznam o školním úraze a hlášení pojistné události. Některé dokumenty jsou již v elektronické podobě, např. elektronické třídní knihy.

### **Činnost informativní**

Informace slouží učiteli především k poznání žáků. Informovat druhé ale také patří k jeho povinnostem. Učitel informuje v první řadě žáky a jejich rodiče. S rodiči je nutné se kontaktovat především v případě zhoršení prospěchu nebo problémů s chováním žáka. To učitel provádí nejčastěji záznamem do žákovské knížky, dále také telefonickým rozhovorem, osobní návštěvou rodičů nebo na třídních schůzkách, výjimečně pak doporučeným dopisem. Informovat lze rodiče i dalšími, méně tradičními způsoby, jako například zpravodaji školy, dny otevřených dveří a jiné. Učitel informuje třídu o věcech organizačních, koordinuje zkoušky a písemky a zajišťuje co nejlepší atmosféru ve třídě. Tím se snaží zajistit rovnoměrné zatěžování žáků, pestrost úkolů a povinností, které žáci provádějí. (PODLAHOVÁ, 2004)

### **1.4.2 Klíčové kompetence**

Kompetence je chápána jako určitá pravomoc, rozsah působnosti či příslušnost. Koncem let devadesátých vstoupila tato představa i do oblasti vzdělávání. Stalo se tak hlavně z důvodu zlepšování kvality vzdělávání. (BLÁHOVÁ, 2006)

Pojem klíčové kompetence nelze zcela přesně definovat. Poprvé o nich hovoří Mertens v roce 1974. Tento pojem použil ve spojení s trhem práce a problémem nezaměstnanosti. Mertens hovoří o klíčových kompetencích jako o složkách vzdělávání nadřazených jiným vzdělávacím cílům. Vzdělávací cíle jsou klíčové zejména z toho

důvodu, že pomáhají lidem vyrovnávat se se skutečností, usnadňují rozvoj dalšího poznání a zvládnání nároků světa práce. (BELZ, 2001)

Co lze zařadit mezi klíčové kompetence, je ovlivněno tím, co společnost považuje za vhodné a klíčové. V případě přípravy budoucích učitelů na výkon povolání se jedná o fakulty, které budoucí učitele na výkon povolání připravují. Konkrétně pak vzdělávací program upravuje profil absolventa a stanovuje, jaké znalosti a dovednosti bude absolvent mít. (VAŠUTOVÁ, 2004)

Profesní kompetence je pak stanovována na základě tzv. teoretického modelu. V něm je udáno, co by měl budoucí učitel umět a znát, aby byl odborníkem ve své profesi (VAŠUTOVÁ, 2004). Podle ŠVECE (2005) se mezi cíle vzdělávání řadí cíle: Učit se poznávat, učit se společně s ostatními, učit se jednat a učit se být.

## **1.5 Zdraví učitele**

Podobně jako u jiných profesí je i učitelovo zdraví ohrožováno různými faktory vyplývajícími jak z životního stylu a moderní civilizace, tak i z nároků profese samotné. Obecně platí, že požadavky na učitele jsou srovnatelné s riziky jiných povolání, ve kterých je hlavní činností přímý kontakt s lidmi. Vedle toho má učitelská profese také řadu rizikových faktorů specifických a příznačných pro toto povolání.

### **Zvýšené nároky na hlasivky**

Učitelská profese je velmi hlasově náročné povolání, srovnatelné např. s povoláním herce či komentátora. Učitel mluví v průměru 4 – 5 hodin denně a z těchto důvodů je postižení hlasivek poměrně častým onemocněním. Prevence spočívá ve zvládnuté technice správného dýchání (bráničního), artikulaci a tvorby zvuku (hlavový tón). Právě učitelé 1. stupně ZŠ však tvoří výjimku, kdy tyto dovednosti přispívají k prevenci nemocí hlasivek, ale nejsou jediným předpokladem.

## **Poruchy horních cest dýchacích**

Učitel je ve školním prostředí vystavován zhoršeným hygienickým podmínkám a častým onemocněním. Zejména u dětí na 1. stupni ZŠ je nutné počítat se slabými hygienickými návyky. Tyto rizikové faktory mohou zapříčinit časté onemocnění horních cest dýchacích, angíny, chřipky nebo zánětlivé procesy. Akutní stavy mohou přejít až do chronických poruch, které ztěžují a někdy i znemožňují učitelovu práci. Prevence spočívá v dodržování hygieny, správné životosprávě a otužování imunitního systému.

## **Nervové poruchy**

Právě učitelství patří k profesím s vysokou neuropsychickou zátěží. To se projevuje v narušení psychiky učitele a ve vzniku nejrůznějších duševních respektive nervových postižení. Podle odhadů až 30 % učitelů trpí různými projevy neuróz.

Příčin stresů v učitelství je celá řada. Učitel je většinu času v plné koncentraci a někdy se soustředí i na několik situací najednou. Rovněž řeší problémy, které nemají zdánlivě řešení, a je nucen tvořivým způsobem hledat optimální variantu. Takové situace nastávají např. při nesouhlasu ze strany rodičů, a to jak s hodnocením žáků, tak i s požadavky osnov aj.

Učitel je také vystavován tlaku času, kdy nabývá pocitu, že nic nestíhá. Tímto vyvolané napětí často přetrvává i mimo školu. Učitelská profese přináší i emoční tlak. Sama výuka je emoční záležitost. Citové neúspěchy mohou přinášet stavy frustrace, ale i citovou otupělost. Tyto stavy pak ovlivňují vztahy k žákům i vztahy s kolegy.

Rizikovým faktorem může být i práce přesahující rámec vlastního pracoviště. Učitel si nosí práci domů. Jedná se nejen o opravování dětských prací, ale také o přípravu na vyučování a promýšlení učitelských aktivit. Učitelé se často ke škole vrací i doma, a právě to může ovlivňovat celkovou rodinnou atmosféru. Učitelé zaujímají různé sociální role. Na jednu stranu jsou svým žákům rádci, poučovatelé a znalci, ale

na stranu druhou jsou také soudci a rozhodčí. I toto dvojí postavení je pro učitele psychicky náročné. Náročnost spočívá hlavně v míře autoritativnosti. Učitel řeší rozpor hodný učitel – zlý učitel. Vždy totiž inklinuje k jednomu ze stylů.

Učitel by měl být ideálně disponovat vyrovnaným nervovým systémem, vysokou frustrační tolerancí a optimistickým laděním.

Prevenčí neurologických onemocnění je opět správná životospráva. Zejména důležitá je zdravá a přiměřená výživa, dostatek spánku a odpočinku a dostatečný pobyt na čerstvém vzduchu. (SOLFRONK, s. 11 – 13, 2000)

## 2 Vztah studia a praxe učitele

*„Učitel musí při svém jednání během hodiny neustále reagovat na měnící se okolnosti a podmínky, z nichž mnohé se dají jen těžko předpokládat.“* (KYRIACOU, 1996, s. 18)

### 2.1 Pedagogické dovednosti učitele

KYRIACOU (1996, s. 20) definuje pedagogické dovednosti jako logicky související činnosti učitele podporující žákovo učení. Lze rozlišit tři důležité prvky těchto dovedností: vědomosti zahrnující učitelovy poznatky z daného oboru, rozhodování a uvažování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku i během ní, a to s cílem co nejlepšího dosažení vzdělávacích cílů, a činnost projevující se navenek jako chování učitele s cílem pomoci žákům s učením.

#### Základní pedagogické dovednosti

Učební hodiny musí mít jasné a vhodné záměry a cíle. K tomu slouží dovednosti plánování a přípravy. Důležitý je výběr výukových cílů dané vyučovací jednotky, a cílových dovedností, které mají žáci na konci hodiny zvládnout. Další pedagogickou dovedností je volba nejlepších prostředků pro dosažení těchto cílů. Učební hodina by měla být předem naplánovaná a měla by navazovat na předchozí hodiny.

Rovněž velmi důležitá je dovednost realizace vyučovací jednotky, která umožňuje úspěšné zapojení žáků do učební činnosti. Tato dovednost se vztahuje obzvláště ke kvalitě vyučování. Sám učitel svým chováním a postojem vzbuzuje u žáků zájem o výuku. Tu podporuje širokou škálou rozmanitých činností a k tomu používá materiály a pomůcky. Učitel žáky vyvolává a klade jim nejrůznější otázky. Zadává žákům práci odpovídající jejich potřebám.

Dovednost řízení vyučovací jednotky je potřebná k řízení a organizaci učebních činností během vyučování. Cílem je udržení pozornosti žáků, jejich zájmu a podpora

aktivní účasti na výuce. Průběh učební hodiny by měl být plynulý, tempo a spád jsou průběžně upravovány. Závěrečné fáze hodiny jsou dobře využity. V případě potřeby sám učitel dle potřeby modifikuje plán výuky.

Učitel potřebuje i takovou dovednost, jako je vybudovat a udržet dobrou náladu a atmosféru ve třídě. Tato dovednost umožňuje udržet kladný postoj žáků k vyučování a motivaci k aktivní účasti na probíhajících činnostech. Atmosféra ve třídě je cílevědomě orientovaná na splnění úkolů s jasným smyslem pro pořádek. Učitel žáky podporuje a povzbuzuje. Dává najevo svá vysoká pozitivní očekávání a poskytuje žákům zpětnou vazbu. Tím přispívá k budování jejich sebedůvěry a sebeúcty.

Velmi důležitou a nepostradatelnou dovedností každého učitele by měla být schopnost udržet kázeň a pořádek. Učitel musí umět včas a účinně řešit případné kázeňské přestupky či projevy nežádoucího chování a užívá vhodných kroků, aby takovému chování předešel.

Hodnocení prospěchu žáků je dovednost potřebná k hodnocení výsledků žáků aplikovaná jak při formativním (průběžném) tak i sumativním (finálním) hodnocení. Zpětná vazba o dosažených výsledcích nemá za úkol jen upozornit na chyby žáků, ale měla by hlavně žáky povzbudit v dalším úsilí a podpořit jejich sebedůvěru. (KYRIACOU, 1996, s. 23, 25)

Podle výzkumu, provedeného VÍTEČKOVOU a GADUŠOVOU (2014) by začínající učitelé uvítali nejčastěji radu a pomoc při motivaci žáků a řízení vyučovacího procesu. Je tedy jasné, že těmto dvěma oblastem by se mělo při výuce a praxi na vysokých školách věnovat více prostoru.

*„Dovednost reflexe a evaluace vlastní práce, jinak také sebehodnocení, je nepostradatelná zejména pro vlastní rozvoj učitele. Učitel průběžně zaznamenává nedostatky ve svých výstupech a postupně je nahrazuje metodami, které se mu osvědčily. Tato dovednost je mimo jiné velmi důležitá v boji proti stresu, kterému je učitel velmi často vystavován.“* (KYRIACOU, 1996, s. 26)



MAŇÁK (1992) kategorizuje profesní dovednosti učitele následovně: *Dovednosti projektivní* umožňují plánování vyučovacího procesu, stanovování cílů, přípravu předmětu, výuky, tématu. Dovednosti *realizační* stojí za vlastní komunikací se žáky, a to za účelem sdělování obsahů nebo za účelem výchovného působení. Dovednosti *diagnostické* umožňují kontrolu a hodnocení žákových vědomostí, ale i sebekontrolu. Jsou to činnosti kontrolní a hodnotící povahy.

### **Schopnost pedagogické exprese**

Jedná se o termín použitý v roce 1969 polským pedagogem M. Maciaszkem k označení veškeré vyjadřovací aktivity učitele. To znamená jak k vyjadřování verbálnímu, tak i neverbálnímu. Začínající učitel by se měl na ovládnutí neverbálních projevů zaměřit. Jedná se především o příchod do třídy, pohyb v prostoru třídy, práce s tabulí, výraznost a rozsah gestikulace, mimické výrazy, držení těla a oblékání. Dává tím žáků najevo své postoje a chování. Začínající učitel může nacvičit příjemné vystupování a jeho počínání bude u žáků vzbuzovat důvěru i respekt. Prolínáním uvědomělé verbální i neverbální komunikace si učitel začátečník usnadní práci se svými žáky. Právě verbální a neverbální expresivita učitele je jednou z podstatných schopností učitele, protože pomáhá zaměřit a udržet pozornost a aktivitu žáků. (MACZIASZEK in PODLAHOVÁ, 2002)

## **2.2 Autorita a kázeň**

Na autoritu lze nahlížet z několika hledisek: „*Autorita vyučujícího je předpokladem úspěšnosti jeho práce. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí.*“ (PODLAHOVÁ, 2004, s. 89) „*Autorita je legitimní moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, s. 22)

KALHOUS (2002) pak rozlišuje jednotlivé druhy autority: Autoritu *formální*, kde je učitel představitelem požadavků, které klade společnost na žáky. Z tohoto důvodu je spojena s touto sociální rolí i pravomoc rozhodovat o tom, čemu a jak se žáci budou učit. Autorita *neformální* pak na rozdíl od autority formální není učiteli přidělena. Tento druh autority je získáván společně s uznáním žáků a učitelovou oblibou. Zde velmi záleží na učitelově osobnosti.

### **Budování učitelovy autority**

Klíčové pro zavedení dobré kázně je přijetí učitelova postavení žáky a získání neformální autority. Žáci musí sami uznat, že právě jejich učitel je osoba, která může řídit jejich chování a průběh vyučování. Tomu pomůže především zájem a nadšení vyjadřované učitelem v průběhu vyučování a umění žáky nadchnout. Učitel by měl vystupovat ve vyučovacím procesu jako manažer, nikoli dokazovat své mocenské chování. (KYRIACOU, 1996, s. 99)

Základem úspěšného vedení žáků není jen výborná kázeň žáků při hodině, učitelovy dovednosti a jeho autorita. Učitel musí volit také správný výchovný styl. Měl by si vybrat, jak bude žáky vést a jak s nimi bude komunikovat. Výchovných stylů je několik druhů a zde uvedu některé z nich.

### **Výchovné styly**

Podle PODLAHOVÉ (2004) lze rozlišit několik výchovných stylů:

1. *Autoritativní (Autokratický)* - Učitel má výhradní právo na zadávání učebních aktivit, žákovskou iniciativu neoceňuje nebo ji omezuje. Žáky považuje za nesamostatné, závislé a bezvýhradně poslušné. Výchovu pokládá za prostředek udržení své moci.
2. *Patriarchální* – Učitel chce žáky chránit a starat se o ně, ale rovněž je tímto omezuje. Předpokládá nezkušenost mládí oproti moudrosti stáří.

3. *Byrokratický* – Učitel se úzkostně drží předpisů a vyžaduje jejich plnění. Potírá žákovu samostatnost a iniciativu.
4. *Demokratický* – Učitel se vidí v roli poradce a člověka, který vede druhé k samostatnosti. Nevzdává se své výchovné kompetence, ale nevyžaduje podřízenost a závislost. Preferuje úsudek a samostatnost. Pravidla pro společné činnosti jsou vytvářena společně.
5. *Liberální* – Učitel zasahuje pouze tehdy, pokud je to nezbytné, věci nechává plynout. Jedná se o bezvládní a lhostejnost. Nejedná se o výchovný styl v pravém slova smyslu.
6. *Antiautoritativní* – Učitel nechce být vychovatelem. Myslí si, že výchovné zásahy jsou násilné pro dítě a žákův rozvoj bude samočinně dosažen výchovnou volností. Případné porušení pravidel chápe jako projev síly žákovy osobnosti. Může tak dojít k autoritativnímu zásahu v krizové chvíli, protože učitel nevychází z celkového pojetí výchovné práce.

Začínající učitel se s těmito výchovnými styly i jejich modifikacemi mohl setkat na praxi. Začínající učitel si většinou přeje stát se učitelem demokratickým. Bohužel v začátcích svého učení často inklinuje k autoritativnímu nebo liberálnímu stylu a teprve soustavnou a cílenou prací může dosáhnout vytouženého ideálu.

### **Kázeň ve vyučování**

Pravidla pro kázeň ve vyučování sepsal už Jan Ámos Komenský. Začínajícímu učiteli velmi pomůže, když se těchto pravidel bude alespoň přibližně držet. Pravidla zní takto: (KOMENSKÝ In PODLAHOVÁ, 2004, str. 95)

- mít takovou autoritu, která žákovi zabránila vůbec pomyslet na porušení kázně
- sledovat žáka a jeho činnost neustále očima, ten si musí být vědom, že je pozorován
- být žákovi takovým vzorem, aby ho chtěl následovat

- podporovat zdravé soupeření mezi žáky
- zkoušet (vyvolávat) neočekávaně
- opravit chybu bezprostředně po jejím výskytu
- při nekázní žáka okřiknout, dát ho za výstražný příklad.

Pro udržení kázně bývají nejvíce náročná místa na začátku a na konci hodiny, po skončení písemné práce, po zkoušení nebo během dlouhého výkladu. Roli v poslušnosti žáků hraje také umístění hodiny v denním a týdenním rozvrhu.

### **Příčiny vzniku nekázně**

- Učitel – Nepodává učivo zajímavě, mluví monotónně, nestřídá různé činnosti, nekontroluje průběžně činnosti všech žáků, hodina nemá organizaci.
- Činnost – Špatně vysvětlená, nepochopitelná, neúčelná, příliš lehká nebo příliš obtížná, činnost bez cíle, činnost žákovi vzdálená.
- Sociální aspekty – Neuznávání vzdělání v rodině, mezi vrstevníky. Snaha přitahovat pozornost učitele nebo ostatních žáků za každou cenu a tím se prosazovat v třídním kolektivu.
- Emoční a fyziologické důvody – Specifické poruchy učení, hyperaktivita, lehká mozková dysfunkce, únava, nemoc, školní nezralost, špatná kondice, špatný vztah k učiteli nebo předmětu.
- Prostředí – Ošklivá třída, horko nebo zima, vydýchaný vzduch ve třídě.
- Příčiny vyplývající z žákovy osobnosti a jeho vztahu k učení – Nízká úroveň myšlenkových operací, neschopnost soustředit se nebo splnit zadaný úkol, špatný postoj k učení a malá sociální přizpůsobivost, zakomplexovanost žáka.

Učitel by měl vždy vyměřit přesná pravidla a dbát na to, aby nebyla porušována. Nikdy by ale nemělo dojít k přímé konfrontaci mezi učitelem a žákem.

Pokusy o psychologický nátlak na žáka a přinucení žáka k žádoucímu chování mohou podle KALHOUSE (2002) vyvolat tyto nežádoucí důsledky:

- Protiútok: Žák bude odpovídat na „násilí“ (i symbolické) rovněž násilím.
- Útěk: Žák se bude nepříjemným situacím ve škole vyhýbat záškoláctvím, útekem do nemoci či odchodem ze školy nebo jinak.
- Naučená negativní reakce na dospělé: Pokud je žák vystavován ve škole určitému typu trestu nebo jiným negativním zkušenostem, může vzniknout negativní spoj mezi negativním zážitkem a přítomností dospělého. Ten se může dále rozšiřovat na další učitele či dospělé vůbec.

Podle výsledků výzkumu, prováděném ŠIMONÍKEM (1994), bylo řešení kázeňských přestupků většinou dotazovaných hodnoceno jako obtížná činnost. Je faktem, že řešení kázeňských přestupků je jednou z oblastí, kterou učitel řeší velice často, a proto je lepší nežádoucímu chování předcházet.

### **Předcházení nežádoucímu chování**

Podle KYRIACOU (1996) je nejúčinnějším prostředkem pro předcházení nežádoucímu chování učitelova pomoc. Učitel může žáky nejen vést, ale i jim radit, aby mohli postoupit v řešení stanovených úkolů. Správná pomoc však vyžaduje pečlivé sledování.

Poctivé sledování žáků, jejich chování a práce v průběhu hodiny dokáže zajistit, že bude nežádoucí chování potlačeno v samém počátku. Platí zde pravidlo: „Prevence je lepší než léčba.“ Důležité je sledovat všechny žáky ve třídě a v pravidelných intervalech zjišťovat, zda některý z žáků nemá nějaké obtíže. Ty je dobré řešit s žákem individuálně, aby nebyla rušena při práci celá třída. Při pozorování je téměř nutností procházet celou třídou. Tím nejlépe zjistíme, kdo v práci může zaostávat nebo je naopak hotov a může z nudy vyrušovat.

Učitel by měl v průběhu vyučování navazovat periodicky a na krátkou dobu oční kontakt s žáky. Pokud pojme podezření, že se některý žák nechová podle jeho požadavků, prodloužením očního kontaktu dá své vědomí o nespolupráci najevo nonverbálně. Učitel už dále nemusí říkat žákovi, že by se měl do vyučování zapojit.

Udržet pozornost žáků a předcházet nežádoucímu chování pomáhá pokládání otázek jednotlivcům a využívání fyzické blízkosti. Pokud učitel ví o dvojici, která vyrušuje, může eliminovat toto chování právě přiblížením se k nim nebo cíleně zaměřenou otázkou na vyrušujícího žáka. (KYRIACOU, 1996, s. 103 – 104)

Velmi praktické a na prvním stupni ZŠ nepostradatelné je časté obměňování činností. Zejména u menších dětí je pozornost krátkodobá. Při přetěžování pak dochází k nežádoucímu chování. Krátké proložení učením hrou či fyzickou aktivitou žáky znovu aktivizuje a zlepšuje jejich vnímání probíraného učiva.

Pokud učitel zaznamená projevy nežádoucího chování, musí dát najevo, že si toho všiml. Tím zabraňuje rozvíjení takového chování v budoucnu. Někdy postačí navázání očního kontaktu nebo přísný výraz v obličeji. Není ale vhodné nežádoucí chování ignorovat a čekat, že odezní. S tím je spojené i sledování jakýchkoli projevů neúcty. Je třeba dbát na dodržování pravidel slušného chování a učitel musí být velmi důsledný. Např. vyvolá-li žáka, který se povaluje po lavici, žák se musí napřímit a poté odpovědět. Učitel může s nepřiměřeně reagujícím žákem navázat oční kontakt nebo mu naznačit přísným výrazem nevhodnost jeho chování. Případně následuje učitelův komentář. Pokud nejsou projevy nezdvořilosti nebo neúcty včas řešeny a registrovány, dochází ke snižování učitelovy autority.

Učitel může sáhnout i k zásadnějším prostředkům řešení nekázně ve třídě. Čas od času může žáky ve třídě přesadit, zejména pokud se předchozí varování minuly účinkem. Nejčastěji jsou od sebe oddělováni nevhodně se chovající žáci. Přesazení může prospět nejen jim, ale i zbytku třídy, který posléze není vyrušován danou dvojicí. (KYRIACOU, 1996, s. 104 – 105)

## 2.3 Sebereflexe

Začínající učitel získává ve škole řadu informací a ty mu mohou pomoci cíleně řídit vlastní chování a jednání. Aby tomu tak bylo, musí čerpat poučení ze svých prvních pokusů o učení, tázat se na příčiny, důvody a souvislosti jevů a přemýšlet o nich.

Profesionální sebereflexí je podle PODLAHOVÉ (2004) situace, kdy se učitel zamýšlí nad jednotlivými stránkami své pedagogické činnosti. To znamená nad učivem, které žákům zprostředkovává, nad metodami a formami práce, které ve výuce uplatňuje, nad vztahy se žáky, komunikací s nimi i jejich reakcemi, ale i nad komunikací s kolegy, rodiči a nad jinými činnostmi, které se vztahují k profesi učitele.

Podle ŠVECE (2005, s. 78 - 79) sebereflexe vyjadřuje také vnitřní dialog se sebou samým. Tento dialog nespočívá jen ve vyslovených otázkách, ale i v hlubším ponoření – v představě a posléze v myšlení – do pedagogické situace. Psaní takovýchto výpovědí vyžaduje otevřenost k sobě samému a k druhým lidem, pedagogické a psychologické zkušenosti a znalosti.

Podle ŠVECE (1997 In PODLAHOVÁ, 2004, s. 106) si učitel klade otázky popisné, kauzální, hodnotící a rozhodovací. Otázky popisné se týkají učiva, žáků, způsobů jednání, použitých metod, vlastních postojů nebo emocionálních prožitků. Otázky kauzální se zaměřují na příčinu a zdroje postojů, způsobů jednání, pedagogického myšlení. Otázky hodnotící se týkají úvah o názorech, postojích, způsobech jednání. Otázky rozhodovací směřují ke změně názorů, postupů a způsobů jednání.

Začínajícímu učiteli v sebereflexi přispěje zapisování vlastních poznámek do písemné přípravy. Snaží se sám zhodnotit a zaměřit se především na to, co se jemu samotnému nedařilo, nikoli žákům. Svůj podíl na sebereflexi mají také rozhovory se žáky, kolegy nebo i hospitujícími kolegy. Tyto postřehy může učitel zapisovat do tzv. pedagogického deníku.

K tomu aby mohl učitel provádět úspěšnou sebereflexi, musí znát především techniku kladení otázek, ale musí také vědět, které vlastnosti postoje nebo psychické kvality brání ve zlepšení vlastního výkonu.

## 2.4 Hodnocení

Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí žáka (jeho vědomostí, dovedností a postojů) a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíl výuky. Hodnocení je pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci a rovněž poskytuje zpětnou vazbu žákům. Hodnocení by mělo žáky motivovat. Poukazuje na žákův momentální prospěch a jeho připravenost pro další učení. Hodnocení má i funkci výchovnou - formování pozitivních vlastností a postojů a odstraňování negativních postojů - a funkci rozvíjející - rozvoj schopnosti sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení. (OBST, 2002, s. 404 – 405)

Některé druhy hodnocení podle OBSTA:

- formativní – plní funkci diagnostickou, poskytuje zpětnou vazbu učiteli i žákům, umožňuje cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů;
- finální (sumativní, shrnující) – slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žákově výkonu, určené často i pro někoho mimo školu, provádí se obvykle na konci určitého vyučovacího období, např. pololetí;
- normativní – jedná se o hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních;
- kriteriální – zjišťuje, zda byl úkol splněn, či nikoli;
- diagnostické – speciálně se zaměřuje na odhalení obtíží u žáků;
- neformální – zaměřuje se na pozorování výkonů jako součást běžné práce ve třídě;



- formální – na toto hodnocení se mohou žáci připravit, jelikož jsou předem upozorněni;
- průběžné – konečné zhodnocení žákových poznatků ze zjištění, která učitel získal v průběhu delšího časového období;
- závěrečné – na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu;
- objektivní – metody vylučující vliv osobnosti učitele.

### **Doporučení pro hodnocení žáků**

Pro smysluplné a spravedlivé hodnocení žáků je nutná práce s výukovými cíli a učebními úlohami, které jsou dobře formulované. Nedochozí tak k nahodilostem. Dále je dobré využívat klasifikační řád. Ten vymezuje, co se hodnotí, a rozlišuje úrovně osvojení popisem jednotlivých klasifikačních stupňů (toto doporučení se týká spíše druhé etapy 1. stupně ZŠ). Výborným prostředkem vyjádření známky je slovní hodnocení. Učitel by měl kombinovat slovní hodnocení s klasifikací. Vyjádří tak srozumitelněji a přesněji svoje rozhodnutí. Slovní hodnocení také pomáhá vyhnout se nedorozuměním spojeným s klasifikací žáků.

### **3 Pomoc začínajícímu učiteli**

Začínající učitel se často setkává se situacemi, ve kterých si neví rady nebo se potřebuje utvrdit ve správnosti svého jednání. Protože na 1. stupni ZŠ dochází k nepředvídatelným situacím velmi často, je začínající učitel nucen hledat pomoc u jiných pedagogických pracovníků. Důležité je však vědět, kde pomoc a odpověď na své otázky může najít.

#### **3.1 Pomoc uvádějícího učitele**

Uvádějící učitel je pojmenování pro takového pedagogického pracovníka, kterému je přidělen nastupující učitel. Takový učitel začínajícímu učiteli pomáhá, sleduje a hodnotí jeho pokroky. Období, ve kterém je začínající učitel uváděn do praxe, trvá zpravidla jeden rok.

Existují dva nejvyhraněnější typy uvádějících učitelů. Jedni jsou ti, kteří se na nového učitele těší, protože s ním přichází nová energie a nápady. Ke druhé skupině uvádějících učitelů se řadí takoví, kteří o novém učiteli nemají valné mínění, protože nemá dost zkušeností ani dost velkou výkonnost nebo schopnost vykonávat některé práce a funkce. Mezi těmito extrémy existuje široká škála variant.

Instituci uvádějícího učitele je třeba chápat jako pomocnou ruku. Nejedná se o snahu kontrolovat začínajícího učitele, ani ho nějak omezovat. Uvádějící učitel může učiteli začátečníkovi velmi pomoci v jeho začátcích a to nejen teoreticky a prakticky, ale třeba i malými a zdánlivě neviditelnými činy, například pokud jeho kladnou referenci zmíní ředitel školy.

Bohužel, funkce uvádějícího učitele není na některých školách vidět vůbec, nebo se o ní jen mluví. Většinou není honorovaná a není ani stanoven obsah této činnosti. Není ovšem chybou, pokud se začínající učitel sám informuje, jestli mu bude uvádějící učitel přidělen či nikoli.

Uvádějící učitel může pomoci zejména se seznámením s provozem školy a jinými okolnostmi, s přípravou na výuku a její realizací, se seznámením s prací třídního učitele a prací výchovnou. Dále může také pomoci s navazováním a rozvíjením vztahů s rodiči dětí. (PODLAHOVÁ, 2004)

### **3.2 Pomoc ostatních učitelů**

Začínající učitel může využít také pomoci ostatních kolegů učitelského sboru, kteří mají určité zkušenosti. Tímto začínající učitel omezí počet chybných kroků a urychlí tím svou adaptaci na práci a pracovní prostředí. Ani tato komunikace s ostatními členy učitelského sboru nemusí být z počátku pro nového učitele jednoduchá, proto by měl dodržovat určité zásady chování, jako například zásady asertivity nebo způsoby získávání lidí na svou stranu. Může se také setkat s typy nevstřícných kolegů. Jejich chování může být ovlivněno různými faktory, jako jsou temperament, charakter, dosavadní zkušenosti, stáří, únava nebo smíšené pocity či profesionální deformita. Začínající učitel by se neměl snažit řešit tyto problémy, ale měl by dokázat převzít užitečné informace o postupech zkušených učitelů nebo se jimi inspirovat.

Aby mohl začínající učitel co nejvíce využít zkušeností a znalostí uvádějícího učitele i ostatních kolegů, všeobecně se doporučuje být především vstřícný, komunikativní, zvědavý a kooperativní. Tyto vlastnosti mohou být učiteli velmi užitečné. (PODLAHOVÁ, 2004)

### **3.3 Pomoc specializovaných pedagogických pracovníků**

#### **Pomoc výchovného poradce**

Výchovný poradce je učitel, který má doplňkově vystudovaný obor výchovné poradenství nebo má pro tuto funkci jinou kvalifikaci a musí mít nejméně tříletou

pedagogickou praxi. Výchovný poradce může pomoci ostatním učitelům v řešení výchovných otázek. Měl by také poskytovat informace o pedagogických postupech u žáků se specifickými poruchami učení, pohybovými poruchami a jinak handicapovaných žáků.

Výchovný poradce řeší na škole také otázky sociální patologie i jiné negativní jevy, jako jsou kouření, alkoholismus, drogy a další. Hlavní náplní práce výchovného poradce je však radit žákům při řešení jejich studijních problémů, osobních problémů, při volbě dalšího vzdělávání nebo volbě povolání a administrativních úkonech s tím spojených, či volbě zájmových činností. (PODLAHOVÁ, 2004)

### **Pomoc školního metodika prevence**

Jako školní metodik prevence může působit výchovný poradce. V dnešní době však bývá pro tuto funkci ustanoven jiný učitel. Děje se tomu tak zejména pro zvyšující se počet negativních jevů ve škole.

Školní metodik prevence se může podílet na „minimálním preventivním programu“, může jej koordinovat, realizovat, inovovat nebo vyhodnocovat jeho účinnost. Může metodicky pomáhat učitelům při etické nebo právní výchově, environmentální výchově i jiných. Může pomoci učitelům s podáváním informací o prevenci nežádoucích jevů, sledovat projevy sociálně patologických jevů a pomáhat navrhnout opatření k odhadování rizik i řešení vzniklých problémů a situací. (PODLAHOVÁ, 2004)

### **Pomoc romského pedagogického asistenta**

Náplní práce romského pedagogického asistenta ve škole je navazování vztahů s romskými rodiči, pomoc při integraci romských dětí do škol a jejich adaptaci na školu. Romský specialista zpravidla zná mentalitu romských dětí a hovoří s nimi jejich jazykem, zná jejich rodinné prostředí a může snáze navazovat komunikaci s rodiči.

Romský pedagogický asistent tak může pomoci učitelům navázat vztah nebo alespoň ulehčit spolupráci s romskými dětmi a jejich rodiči. (PODLAHOVÁ, 2004)

### 3.4 Příprava na vyučování

V pracovním řádu pro učitele je stanovena povinnost učitele připravovat se na hodinu, tedy jedná se o pracovní povinnost. Není ale stanovena přesná forma učitelovy přípravy. Učitel se může na hodinu připravovat jak písemně, tak myšlenkově, fyzicky nebo psychicky, stručně nebo podrobně. Každý učitel se může připravovat na hodinu takovým způsobem, jaký mu vyhovuje. Důležitý je především výsledek jeho přípravy, čímž jsou zdárný průběh hodiny s dosáhnutím vytyčeného cíle, dobré výsledky a výkony žáků. Odměnou pro učitele může být osobní pocit úspěchu a spokojenosti či naplnění. (PODLAHOVÁ, 2004)

Nelze ani pevně stanovit čas, který by měl být přípravě na hodinu věnován. Ten je individuální a liší se v závislosti na učitelově postoji k profesi, na pocitu odpovědnosti s vlastní prací, na množství pedagogických i didaktických dovedností a na délce učitelské praxe. Příprava na hodinu začínajícího učitele může v prvním roce jeho praxe trvat zhruba 2,5 hodiny denně. (PODLAHOVÁ, 2004)

Učitel při svých přípravách na hodiny vychází z platných učebních osnov, konkrétně pak z tematického plánu. Osnovy udávají učivo obecně, tematický plán ho konkretizuje na jednotlivá témata a jejich hodinovou dotaci, někdy i na hlavní výukové cíle. Tematický plán se opírá o celkový vzdělávací kontext a učitel jej sestavuje před začátkem školního roku. Vzdělávací kontext zahrnuje stanovené kurikulum vyučovacích předmětů, materiální, časové a prostorové podmínky pro učení, osobnostní a vědomostní předpoklady žáků, vybavení školy, vzdělávací program školy a současné poznatky pedagogiky a didaktiky. *„Neznalost vzdělávacího kontextu a nezkušenost začínajícího učitele může někdy vést k sestavení tematického plánu,*

*který bude maximalistický, nereálný a bude ho nutno během roku korigovat.“*  
(PODLAHOVÁ, 2004, str. 66)

Při sestavování tematických plánů se učitel opírá o učebnici, která se pro určitý předmět na dané škole používá. Učebnice učivo konkretizuje, obsahuje části k procvičení probraného učiva a části motivační. Ne vždy ale učebnice poskytuje všechno učivo, které by mělo být v daném ročníku probráno a pak je třeba doplnit ji vhodnými materiály. Pomoci nám může i dobře zpracovaná metodická příručka k učebnici. Tematické plány obsahují také plánování exkurzí, projektů, využívání mezipředmětových vztahů, termíny pro psaní větších písemných prací a může zde být i prostor pro aktualizaci učiva. (PODLAHOVÁ, 2004)

## 4 Právní problematika školního prostředí

Učitelská profese není jen zodpovědnou prací, kterou nemůže vykonávat každý, ale má také právní normu, která zužuje výběr adeptů pro toto povolání. Učitelem totiž smí být dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, konkrétně § 3, jen člověk plně způsobilý k právním úkonům s odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka.

Učitel 1. stupně ZŠ musí mít potřebnou kvalifikaci pro výkon učitelského povolání. Tu získává dle zákona č. 563/2004 Sb. § 7 odbornou kvalifikací vysokoškolským vzděláním získaným studiem:

- v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2 (dále jen „doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace“),
- v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy

- a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou  
a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu. (TRUDA, 2012)

#### **4.1 Bezpečnost a ochrana zdraví ve škole**

Základní funkcí školního systému je poskytovat vzdělání. Je ale nutné, aby byl tento systém řízen určitými pravidly a normami a rovněž poskytoval právní ochranu všem zúčastněným osobám. Jedná se o zákony a vyhlášky, kterými je řízen provoz školy a je zajištěna bezpečnost žáků. Každý učitel by měl znát zákony, které ho nejen ohrožují, ale i chrání.

Na začátku každého roku učitel seznamuje žáky s vnitřním řádem školy. Ten obsahuje bezpečnostní pravidla a předpisy. Učitel seznamuje žáky se školním řádem, zásadami bezpečného chování ve všech prostorách školy i mimo ni, seznamuje je také s postupy chování při případných úrazech, s chováním v případě požáru a nakonec se zákazem nošení věcí do školy, které přímo nesouvisí s výukou. Učitel učiní zápis do třídní knihy o poučení žáků. Další poučení učitel vykonává v průběhu školního roku v rámci sportovních dnů, exkurzí, soutěží a jiných situací.

Učitelé zajišťují bezpečnost mimo vyučování pomocí dozorů. Ten začíná zpravidla 15 minut před začátkem dopoledního nebo odpoledního vyučování, pokud není vnitřním řádem školy stanoven jinak, a další dozory jsou prováděny mezi vyučovacími hodinami i v jídelně při obědu. Dozor může vykonávat i jiná pověřená osoba než učitel. Učitel by neměl žákům dovolovat vzdalovat se ze třídy v zájmu jejich bezpečnosti. Pokud si rodiče přejí žáka uvolnit z vyučování, musejí předem požádat o uvolnění písemně, pak přebírají zodpovědnost na sebe.



V případě, že by došlo ke škodě nebo újmě na zdraví, má učitel oznamovací povinnost. Učitel musí událost nejen oznámit, ale také spolupracovat s orgány činnými v trestním řízení. Pokud je učitel svědkem úrazu žáka nebo se o něm dozví jako první, musí žákovi poskytnout první pomoc a zajistit mu lékařské ošetření včetně případného převozu do nemocnice. Pokud žákova absence způsobená úrazem nepřesáhne jeden den, učitel toto zapíše do knihy úrazů. Pokud absence přesáhne více jak jeden den, je nutné sepsat záznam o úrazu.

Pro začínajícího učitele je znalost příslušných paragrafů trestního práva a předpisů o bezpečnosti práce nezbytností a to především z důvodu vlastní ochrany a ochrany žáků. Jen učitel, který je dobře s předpisy seznámen, může být připraven kdykoli prokázat správnost svého jednání příslušnými dokumenty a vyvarovat se tak problémů pramenících z neznalosti nebo nevědomosti. (PODLAHOVÁ, 2004)

## 4.2 Pracovní řád

Pracovní řád vychází ze Zákoníku práce. Pro učitele a zaměstnavatele je závazný dokument pod názvem Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení. Ten je stanoven vyhláškou č. 263/2007 Sb. krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Pracovní řád musí být zaměstnancům školy volně přístupný.

Pro začínajícího učitele na 1. stupni základní školy jsou stěžejními především tato ustanovení:

- Zaměstnavatel má právo požadovat vstupní lékařskou prohlídku.
- Zaměstnanec musí ohlašovat zaměstnavateli změny v osobních poměrech, jako jsou sňatek, změna bydliště, získání nové kvalifikace a jiné.
- Přímá vyučovací činnost učitele je rozvržena při plném pracovním úvazku do všech pracovních dní, ale je možno učinit výjimku, např. studujícím učitelům.

- Další povinnosti: dozor nad žáky; spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, rodiči, ostatní veřejností; odborná péče o kabinety, knihovny a jiná učební zařízení; zastupování dočasně nepřítomného učitele; vykonávání prací spojených s třídnictvím; účast na přípravných pracích před zahájením školního roku a na poradách a schůzích během školního roku; sebevzdělávání v oblasti pedagogiky a právních předpisů vztahujících se k činnosti a provozu školy; respektování učebních dokumentů, organizačních předpisů a předpisů BOZP.

Učitel je samozřejmě povinen plnit i ostatní úkoly vyplývající ze zvláštních předpisů a pokynů ředitele školy. Učitelova přímá vyučovací činnost je upravena § 23 zákona č. 563/2004 Sb. Stanovená týdenní pracovní doba (odpovídající tzv. „plnému úvazku“) je pro pedagogické pracovníky určena v § 79 odst. 1 zákoníku práce na 40 hodin týdně. Podle § 22a odst. 1 zákona pedagogičtí pracovníci vykonávají v pracovní době přímou pedagogickou činnost a práce související s přímou pedagogickou činností. Hodiny, které přesahují stanovené počty přímé vyučovací činnosti, jsou hodinami přesčasovými a jsou honorovány zvlášť. (viz. Právní výklad MŠMT k § 23 zákona č. 563/2004 Sb.)

## 5 Nejčastější problémy začínajícího učitele

Začínající učitel se může setkat na počátku své učitelské praxe s různými problémy a komplikacemi. V novém prostředí nikoho nezná, a proto může být z různých důvodů překvapen.

V práci začínajících učitelů se často objevují různé nedostatky. ŠIMONÍK (1994, s. 33) uvádí, že podle KLEMENTA (1969, s. 176) se jedná nejčastěji o nízkou úroveň jazykového vyjadřování, deformované písmo, metodickou neobratnost, neznalost školní administrativy, nejistotu při řešení výchovných problémů, problémy při klasifikaci nebo jednání s rodiči.

I přesto, že dnes je příprava budoucích učitelů zcela odlišná od dřívějších dob, můžeme se s obdobnými problémy setkávat i nadále. Příčinou je zejména poměrně nízký počet praxí během studia VŠ a s tím jsou spojené i problémy při propojování teoretických znalostí s praxí.

### **Rozdíly mezi učitelem expertem a začínajícím učitelem (podle OBSTA, 2002)**

Učitelova odbornost je vázaná na situaci a spočívá v tom, že učitel vychází z dobré znalosti inteligenčních předpokladů jednotlivých žáků, zná jejich osobní charakteristiky a zároveň žáci vědí, že mohou od učitele očekávat kvalitní vyučování.

Zkušení učitelé dokážou pružněji reagovat na těžké situace a lépe improvizovat než učitelé začínající. Začínajícím učitelům může v počátku pomoci vytvořená osnova pro vedení vyučovací hodiny. Jinak hrozí, že ve vyučování vznikne chaos. Teprve potom se začínající učitel může odpoutávat od pevných plánů. I zkušený učitel používá pro běžné úkoly pevné postupy.

Zkušení učitelé mají základní dovednosti zautomatizované. Díky tomu, se učitel může věnovat jiným aspektům situace. Učitel naučí žáky i určitým pravidelným

postupům při vyučování, a tím se práce stane předvídatelnou. Později začnou opakuující se činnosti probíhat automaticky, což šetří učiteli čas i energii.

Zkušení učitelé rozumějí situacím na kvalitativně hlubší úrovni. Pokud například nastane problém, začínající učitel si neumí představit všechny důsledky. Začátečník může stanovit vágní a povšechný soud.

Zkušený učitel dokáže rychle rozpoznat klíčové znaky situace. Začátečníci často zprvu nepochopí, co se vlastně děje. Zkušený učitel však hledá konkrétní chybu a konkrétní nástroje, které při řešení problémů použije. Může se jednat např. o uplatňování správných pojmů v dané situaci, znalost klíčových faktorů, které jsou ve hře a teoretický model problému.

Zkušení učitelé dokážou citlivěji přizpůsobit své jednání situaci a kontextu. Zkušený učitel reaguje na sociální signály pozorněji než učitel začínající. Ten může měnit činnosti ve vyučovací jednotce až po slovním upozornění žáků, že je činnost nebaví. Expert si však jistých signálů všimne už dříve a činnost obmění či úplně změní. Celkově zkušení učitelé vnímají daleko více dimenzí v každé situaci a dokážou je často řešit poměrně jednoduchými prostředky.

### **Nejčastější problémové situace začínajícího učitele (podle PODLAHOVÉ, 2004)**

Představa obsahové stránky předmětu se liší od reality. Při přípravě učitelů často zbývá velmi málo času pro pedagogické předměty, jako jsou školní didaktika a oborové didaktiky. Z tohoto důvodu se student učitelství mívá se studiem školního předmětu a namísto toho studuje vědní disciplínu. Ta je ovšem zásadně jinak koncipována než školní předmět. Školní předmět podává nejzákladnější poznatky z celého vědního oboru nebo oborů a je více pedagogicky, didakticky a psychologicky zaměřen.

*„Úžas začátečníka nad skladbou předmětu je někdy tak velký, že začíná pochybovat o vlastní profesní kompetenci. Má nepříjemný pocit, že ve škole potřebuje*

*něco jiného, než se učil na vysoké škole. Sám sebe se tiše ptá (je to lepší než nahlas), proč to a ne tamto, proč takhle a ne jinak?” (PODLAHOVÁ, 2004, s. 28)*

Počáteční formulační neobratnost je typickou překážkou. Začínající učitel již na školních praxích zjistil, že něco jiného je informaci vědět, a něco jiného je vysvětlit ji tak, aby byla pochopena. Zpočátku se mu to může zdát obtížné a mohou dokonce nastat první učitelské „nehody“ v souvislosti se spisovnou češtinou. V dnešní době ji používáme v mluveném projevu málo, a to je důvodem některých zaváhání či nespisovných a neobratných formulací. Tyto mluvené projevy je nutno trénovat, bohužel studenti učitelství se k tomuto problému dostanou v univerzitních podmínkách jen v omezené míře. Zpočátku může být pro začínajícího učitele velmi nepříjemné dopustit se formulační nebo jiné chyby v projevu.

Pracovní úvazek, jeho složení a rozvrh hodin může být někdy problematický. Problémy mohou nastat především v situaci, kdy učitel musí vyučovat předměty, na které nemá aprobaci. Někdy mu chybí dokonce i teoretické a metodické znalosti v tomto předmětu. I přesto musí tento problém nějakým způsobem překonat. Ředitel ani zástupce školy samozřejmě nečiní svým podřízeným tyto problémy naschvál, ale školu je třeba brát jako fungující celek a někdy se pro potřeby školy musejí dělat kompromisy.

Uvádějící učitel by měl být člověk, který začínajícímu učiteli může poskytnout odbornou, ale i psychickou oporu. Dále začátečníkovi pomáhá omezit jeho počáteční profesní nejistotu. Často však není uvádějící učitel přidělen vůbec. Toto se může stát za mylného předpokladu, že vysoká škola dokáže připravit hotového učitele, nebo pouhým opomenutím. Pokud se tak stane a uvádějící učitel přidělen není, je možno o jeho přidělení požádat. Pak ovšem začínající učitel riskuje, že se na něj bude nahlížet jako na vnitřně nejistého učitele, který nic neumí. Rovněž lze tedy postupovat podle pravidla „pomoz si sám“.

Začínající učitel může být při nástupu na novou školu překvapen mile, ale také nemile. To zejména v případě, když škola nedisponuje dostatkem prostředků, se

kterými měl mladý učitel v plánu pracovat. Může se jednat o chybějící materiální vybavení, například interaktivní tabuli ve třídě, ale problémy mohou být vážnější, například byrokratické zákazy kopírování, šetření tonery, papíry i jinými kancelářskými potřebami. Velice nepraktické může být také sdílení jednoho CD přehrávače a podobných, často potřebných pomůcek mezi třídami.

Učitel si vybírá práci učitele zejména proto, že chce toto povolání vykonávat, tedy učit. Překvapen může být ve chvíli, kdy zjistí, že administrativní práce spojená s tímto povoláním je poměrně rozsáhlá. Na 1. stupni základní školy se učitel většinou stane rovnou třídním učitelem, s čímž se pojí spousta administrativních povinností. Mezi ně patří nejen třídní kniha, třídní výkaz, katalogové listy a vysvědčení, ale i zprávy pro jednání pedagogické rady, přehledy o náplni třídnických hodin a třídních schůzek, informace rodičům a mnoho dalších. Spravování takovéto administrace může být pro začínajícího učitele velice stresující, protože se jedná především o úřední dokumenty specifické čistotou zpracování. Může být až skličující vytvářet nový dokument a být si vědom nutnosti bezchybného zpracování. Učitel na 1. stupni základní školy také vykonává ostatní administrativní povinnosti, které patří k povinnostem každého učitele, nejen třídního. K těmto činnostem patří především vedení údajů o prospěchu žáků a práce se školními dokumenty. Toto rovněž vyžaduje spoustu času. K těmto základním činnostem učitele se také mohou přidružovat další a nepovinné činnosti vyžadující dokumentaci, jako je vedení zájmových kroužků, členství v komisích, správcovství skladu učebnic nebo například funkce nástěnkáře.

Špatná znalost či neznalost pracovního řádu, právních a bezpečnostních předpisů může zapříčinit mnohé problémy. Začínající učitel byl na vysoké škole ochuzen o jakékoli komplexní školení zabývající se právními souvislostmi zaměstnaneckého poměru. Na druhou stranu vysoké školy upřednostňují, a to nepřímo úměrně tomuto faktu, dodržování bezpečnostních pravidel.

Velmi přínosné je pro učitele začátečníka prostudování pracovního řádu školy. Tento dokument by měl učitel prostudovat jako jeden z prvních, protože je závazný

nejen pro zaměstnance, ale i zaměstnavatele. Tímto si učitel rozšíří své znalosti v sociálněprávním systému a uvědomí si, co smí, nesmí a co musí. Další zákony a vyhlášky, které by bylo vhodné prostudovat, jsou Charta lidských práv, Charta práv dítěte, Zákon č. 29/1984 sb., o soustavě základních a středních škol, tj. školský zákon, a Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole. V zákoníku práce č. 262/2006 Sb. účinném od 21. 4. 2006 jsou pak obecně vymezeny pracovní podmínky učitelů.

Překvapení začínajících učitelů často plynou z časové náročnosti učitelské práce. Velké procento lidí se domnívá, že učitelská práce zabírá velmi málo času oproti ostatním zaměstnáním a rovněž tuto profesi někteří z tohoto důvodu učitelům závidí. Začínající učitel se však o opaku tohoto dogmatu přesvědčí velmi brzy po nástupu do školy. Velké procento času učitele na 1. stupni ZŠ zabere administrativní činnost a přípravy na hodiny, dále také přípravy pomůcek, které jsou u mladších dětí velmi vhodné, opravy písemných prací a domácích úkolů. K tomu se časem přidají organizační činnosti ve třídě i mimo ni, účast na mimoškolních činnostech, vlastní studium, porady a schůze různého druhu, soutěže, výjimečně pak suplování za nepřítomné učitele. *„Záhy začínající učitel užasle konstatuje, že jeho práce zdaleka nekončí zvukem školního zvonku po jeho poslední hodině, ale že ve škole setrvává podstatně déle a že si práci nosí i domů.“* (PODLAHOVÁ, 2004, s. 36)

Začínající učitel by měl pochopit, že cvikem, praxí a převedením jeho prací nejen do rutinní podoby, ale i efektivnější formy, lze všechny práce vměstnat do časově přijatelného horizontu. Dále by si měl také uvědomit, že v boji proti psychické a fyzické únavě pomůžou fyzické, kulturní i jiné aktivity a zdravý životní styl.

K tomuto tématu se také vztahuje fakt, že učitelé disponují mimořádným volnem, a to v podobě prázdnin. Jedná se především o prázdniny letní, jelikož trvají celé dva měsíce. Samozřejmě pro učitele to neznamena totéž co pro žáky, tj. celé 2 měsíce volna. Učitel má své školní povinnosti, které o prázdninách musí plnit a bylo by mylné domnívat se, že učitel odejde posledního června ze školy a vrátí se do vyučovacího procesu prvního září. Právě v doslovné citaci pracovního řádu stojí: „V

*době školních prázdnin nebo v době, kdy se ve škole z mimořádných důvodů nevyučuje, popřípadě kdy je její provoz přerušen, je ředitel školy povinen zaměstnat pedagogické pracovníky pracemi bezprostředně souvisejícími s přímou vyučovací činností nebo přímou výchovnou činností a pracemi, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách, pokud v této době nečerpají dovolenou na zotavenou, náhradní volno za práci přesčas nebo jiné pracovní volno. V takových případech jsou pedagogickým pracovníkům ukládány především práce, jejichž výkon nevyžaduje nezbytně jejich přítomnost na pracovišti.“ (PODLAHOVÁ, 2004, s. 37) Učitel se s tímto faktem musí smířit a doufat, že ředitel školy bude vyžadovat činnosti, které bezprostředně nevyžadují přítomnost učitele na pracovišti.*

Atmosféra a vztahy na pracovišti nemusí být vždy zcela ideální a jsou ovlivněny mnoha faktory. K těm hlavním patří věkové složení, feminizace a způsob řízení. Tyto faktory nastupující učitel nemůže ovlivnit. Ve sborech zůstávají především starší učitelé, buď pro svůj kladný vztah k profesi, ale také díky omezené možnosti získat povolání, zatímco mladí absolventi škol hledají uplatnění v lépe placených profesích. Dalším významným znakem je feminizace, ta je pro školství typická. Rovněž ovlivňuje vzájemné chování a vztahy ve sboru.

Začínající učitel přichází z prostředí, které motivuje k neustálému sebevzdělávání, a představuje si, že jeho další vzdělávací úsilí bude přijímáno s nadšením. Bohužel se tyto představy nenaplnují vždy, neboť ve chvíli, kdy se účastní nějakého dalšího vzdělávání, za něj musí ostatní učitelé suplovat, a to k oblibě nového učitele v pedagogickém sboru rozhodně neprospívá. Někdy jsou dokonce vzdělávací aktivity mladého učitele omezovány samotným ředitelem školy.

Vztahy na pracovišti začínající učitel vnímá a hodnotí, neměl by je však soudit, protože zpočátku mu nejsou a ani nemohou být známy všechny souvislosti a důvody, které determinují chování jeho kolegů. Měl by se chovat co nejlépe, korektně, kolegiálně, kooperativně, měl by chápat starosti druhých, ale zároveň asertivně bránit svá práva. Problémy mezilidských vztahů na pracovišti, vznikající díky výše zmíněným



jevům, nebudou odstraněny ze dne na den, a proto by se začínající učitel neměl zbytečně rozčilovat nad problémy, které nemůže změnit. Na druhou stranu se však může angažovat například v plánování neformálních společenských aktivit.

Platové ohodnocení začínajícího učitele může být milým, ale i nemilým překvapením. Faktorem nejvíce ovlivňujícím výši platu začínajícího učitele je praxe v oboru. Pokud má učitel jeden rok praxe, je posunut o jednu platovou třídu výše. Plat učitele se skládá nejen z této pevné (tarifní) složky, ale i ze složky pohyblivé, která vyjadřuje ocenění, uznání zásluh, píle i aktivity a výsledků každého učitele ředitelem školy. Tímto může být začínající učitel nemile překvapen, protože jeho počáteční výsledky práce a jeho výkon odráží osobní ohodnocení a to z počátku nebývá příliš vysoké. *„Pro ty, kteří musí celý život žít z učitelského platu, zní špatná zpráva takto: Za celou dobu existence školy není známý učitel, který by zbohatl. Dobrá zpráva pak zní: Stejně tak není znám nikdo, kdo by po výuce chodil žebrot.“* (SOLFRONK, , 2000, s. 37. In PODLAHOVÁ, 2004, str. 40.)

Začínající učitel si musí uvědomit, že práci učitele si vybral především kvůli jiným přednostem než platové ohodnocení, tedy především seberealizace a radost z práce s dětmi jsou tou pravou motivací. Pokud je učitelská profese pro učitele ta „pravá“, bude ji mít rád a bude se snažit zvyšovat vlastní kvalifikaci i vlastní práci tak, aby mohl být lépe finančně ohodnocen co nejdříve. Může také usilovat o takové zvýšení svých dovedností, aby se stal vyhledávaným odborníkem a mohl si vybrat místo v jiné škole, která jej lépe finančně ohodnotí. Dobré je probrat platové možnosti hned při podepisování pracovní smlouvy s ředitelem školy. Ředitel může mít svoje stanovisko k platovému postupu, které se liší od představ uchazeče, a přitom neignoruje platové předpisy.

Začínající učitel si musí uvědomit, že se kázeň dnešních žáků se liší od té, na kterou vzpomíná ze svých školních let. Ani dnes se žáci neučí příliš dobrovolně a rádi. Chování i komunikace v hodinách se mezi žákem a učitelem změnily. Děti zlobí víc a jinak než dříve, dokonce může dojít až ke slovnímu napadení učitele.

Začínající učitel by se měl zamyslet nad tím, jestli je každá verbální aktivita žáka, jakkoli překvapivá nebo pobuřující, slovním útokem proti učiteli. Tyto projevy mohou být pouze výrazem osobnosti žáka, projevem jeho kreativního nebo kritického myšlení, specifického smyslu pro humor nebo i odrazem všeobecné demoralizace společnosti. Avšak závažnější přestupky nebo problémy je třeba řešit.

Spolupráce učitele s rodiči může být v dnešní době poněkud svízelná. Dnešní rodiče spoléhají na školu jako na službu a někdy se můžeme setkat až s nespoluprací z jejich strany. Řada rodičů je přesvědčená, že by své děti dokázali učit lépe. I z těchto důvodů musí být začínající učitel dobrým diplomatem „stojícím pevně v kramflecích“.

Pro dobré řešení krizových situací s rodiči je třeba dobře rozeznat typy rodičů a stanovit strategii postupu. Ta by měla obsahovat adekvátní a efektivní formu a způsoby komunikace. Začínající učitel si musí uvědomovat a stát si za tím, že škola je instituce s určitou vážností a autoritou. Škola také disponuje určitými pravomocemi a kompetencemi. Rodiče nemohou řídit školu, ale ani škola nemůže nařizovat nic rodičům.

V období před téměř 20 lety se začala více prosazovat integrace handicapovaných žáků. Zejména v posledních letech se tato ideologie prosazuje intenzivněji než kdy předtím. Přispívá tomu také navrhovaná reforma, poukazující na rušení škol praktických a integraci jejich žáků na 1. stupně základních škol. Nejen z těchto důvodů se bude učitel setkávat s různě handicapovanými žáky daleko častěji, než byl zvyklý za doby vlastního studia na základní škole. Bohužel příprava učitelů na výuku integrovaných žáků je zatím nedostatečná a vzhled do oboru sociální pedagogiky minimální. Student učitelství se k informacím o práci s handicapovanými dětmi dostává zpravidla jen ve školní didaktice, a pokud nestudoval obor Speciální pedagogika, ví o zdravotních postiženích jen velmi málo. Na druhou stranu, zkušenosti starších učitelů, kteří se pohybují ve školní praxi již delší dobu, jsou poměrně široké. S různými formami dysfunkcí, jako např. dyslexie nebo dysgrafie, se setkal každý učitel.

Tímto způsobem je vlastně „handicapovaný“ začínající učitel, protože ostatní učitelé se s tímto problémem již v minulosti setkali.

Na základních školách se setkáme s dětmi různých etnik. V současné době nejčastěji s etnikem romským a vietnamským, ale výjimkou nejsou ani etnika jiná. Na tuto skutečnost školy reagují pomocí systematizovaných míst, např. pomocí romských asistentů, nebo upravují své programy s ohledem na multikulturní a multietnickou situaci ve škole.

Začínající učitel by si měl doplnit znalosti o práci s handicapovanými dětmi a dětmi jiného etnika. Informace by měl hledat u výchovného poradce, učitelů, v pedagogicko-psychologických poradnách a v dostupné literatuře. Učitel by se měl zajímat také o legislativní normy podporující integraci, o způsoby a metody práce s postiženými nebo jinak odlišnými žáky ve třídě. Měl by hledat možnosti a postupy pro spolupráci s rodiči a pro to, aby obhájil před třídou odlišnou kvalifikaci postižených dětí. Měl by rovněž vědět, na která pracoviště je možno se obrátit pro pomoc a kde mu pomohou s tvorbou individuálních vzdělávacích programů.

Učitel by se měl vyvarovat jakýchkoli předsudků vůči romským dětem, globálnímu a apriornímu odsuzování, nerespektování rodinných tradic i biologických odlišností romských dětí. Učitel by měl znát jevy spojené s romskou populací a akceptovat je. Mezi ně patří: nízká pozice vzdělání v hodnotovém žebříčku, menší vytrvalost při dosahování cílů, slabá úmyslná pozornost, užívání češtiny s nerozvinutým jazykovým kódem, orientace na okamžitý prožitek, nestálost, vznětlivost, nezodpovědnost. Východiskem může být spolupráce s romským asistentem.

Práce s jiným etnikem než romským vychází ze současné situace ve škole. Vyučování dětí jiného etnika může, ale zároveň nemusí být problematické. V legislativní rovině je, bohužel, mnoho věcí nedořešených.

Představy začínajícího učitele se často velmi odlišují od školní skutečnosti. Student si své představy o škole vytváří na základě vzpomínek z doby, kde byl v roli žáka, a na základě znalostí získaných na vysoké škole, kde byl v roli studenta. Student

se na vysoké škole učí, jak má škola a prostředí v ní vypadat. Skutečnost je však odlišná a s tím se může student konfrontovat na pedagogických praxích, kde obvykle vidí rozdíly mezi výukou didaktiky a reálným vyučováním. Přesto nastanou samozřejmě i situace, které jsou pro začínajícího učitele zcela nové.

Začínající učitel by se měl ve své začínající praxi především ptát a dívat se. Neměl by zoufat nad svými začátky a mylně se domnívat, že znalosti, kterých nabyl na vysoké škole, jsou k ničemu. *„Většinou o školní skutečnosti platí, že obsah je všude stejný nebo podobný, liší se jen formy. Představy, jakkoli odlišné, se dají úspěšně korigovat a přizpůsobovat realitě. Ale i realita může být přizpůsobována představám a ideálům (i když třeba pomaleji).“* (PODLAHOVÁ, 2004, s. 46)

Začínající učitel může být ve své praxi překvapen také příjemně. Může se setkat s příjemným pracovním prostředím, s důvěřivými a bezprostředními žáky nebo vstřícnými učiteli. Může také zjistit, že je na práci učitele dobře připraven a že ho bude práce bavit. Ve skutečnosti by měl takový pocit sdílet každý učitel začátečník, který se chce tomuto povolání opravdu věnovat. *„Bez jistého vystupování, kultivovaného projevu, dovednosti pohotově reagovat a organizovat, rychle připravit pomůcky, opravit písemné práce a řady dalších, se učitel stěží posune dopředu.“* (ŠIMONÍK, 1994, s. 36)

## 6 Mentoring jako pomoc začínajícím učitelům

Pojem *mentoring* je vysvětlován různě. MÁLKOVÁ (2010, s. 11) ho popisuje jako individuální, blízký mezigenerační vztah staršího zkušenějšího mentora, který má snahu předat své znalosti mladšímu a méně zkušenému chráněnci - *mentee*. Je ale předsudkem myslet si, že mentor musí být starší než mentee, protože tomu tak vždycky není.

Definice *pozitivní mentorování* zní tak, že se jedná o proces, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj. (viz: [www.slovník-cizich-slov.abz.cz](http://www.slovník-cizich-slov.abz.cz))

Mentoring je vlastně jakási partnerská pomoc. Jde o asymetrický vztah, ale nikdy ne o povyšování se mentora nad svěřenou osobu. Pojem *mentor* můžeme chápat jako *moudrý rádce*. Úkolem takového člověka je poradit, pomoci, směřovat k sebereflexi, ale nikoli ukazovat, co a jak se má dělat. Mentoring není pojem ve školství neznámý a o tomto typu pomoci mladým učitelům se uvažovalo již dříve. O mentoringu se zmiňují v kontextu s učitelstvím např. Učitelské noviny (24/2009).

Spolupráce mentora se školou v dnešní době už funguje, ale jde spíše o vzácný jev. Spolupráce může být buď externí, nebo interní. Na školách probíhá mentorování formou rozhovorů, následně pak stanovením cílů a jejich postupným plněním. Samozřejmě všechny části jsou ještě složitěji členěné a spolupráce je dlouhodobého charakteru. Součástí jsou i náslechy, odborné přednášky nebo workshopy.

Web [www.kvalitaskoly.cz](http://www.kvalitaskoly.cz) uvádí tyto výhody mentoringu:

- Každý potřebuje vlastní prostor a čas k učení a integraci získaných kompetencí.
- Emocionální bezpečí a důvěra jsou důležité pro získání kognitivní a kompetenční komplexity, zejména v průběhu procesů změny.

- Mentoring je reciproční systém růstu a řízení vlastního učení.
- Cíl a centrum pro každý mentorský vztah je zvýšení kvality a efektivity učení žáků.
- Úspěšný mentoring je integrální součástí vzdělávání v rámci školy a komunity.

Zavádění nových trendů do oblasti vzdělávání učitelů je určitě přínosné. Finanční podpora ze strany státu na vzdělávání učitelů umožňuje realizovat vzdělávání učitelů. Důvod, proč mentoring není stále součástí vzdělávání učitelů, je nízká osvěta v této oblasti.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 7 Metodologie výzkumného šetření

### 7.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je zjistit, s jakými problémy se nejčastěji začínající učitelé na 1. stupni základních škol setkávají, jak a s kým je řeší. Předmětem zkoumání byla také příprava budoucích učitelů na vysokých školách, jejich pohled na tuto přípravu. Celý výzkum směřuje ke zjištění, jak by bylo možno začínajícím učitelům na 1. stupni ZŠ pomoci v začátcích jejich praxe.

Téma problematiky začínajících učitelů bylo probíráno již v dobách Jana Amose Komenského, nejvíce ale v posledních několika desetiletích, např. LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ (2003) nebo ŠIMONÍK (1994). Nebyly však jednoznačně rozděleny problémy začínajících učitelů na jednotlivých stupních školství. Právě z těchto důvodů jsem se rozhodla vymezit specifika začínajících učitelů 1. stupně ZŠ jako samostatné a zcela odlišné skupiny.

#### Výzkumné otázky

1. Jaké jsou hlavní problémy začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ a jak se řeší?
2. Kdo a jak pomáhá začínajícímu učiteli s jeho problémy?
3. Jakým přínosem v souvislosti s nástupem do praxe bylo pro učitele na 1. stupni ZŠ studium VŠ?
4. Co by pomohlo začínajícímu učiteli v adaptaci na počátku jeho praxe?

## 7.2 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Kvantitativní výzkum byl prováděn na území celé České republiky. Osloveni byli ředitelé náhodně vybraných škol ze všech krajů na území Čech. Zvolena byla záměrně *metoda výběru* (MIOVSKÝ, 2006, s. 135), výzkum byl prováděn na učitelích učících na 1. stupni ZŠ s délkou praxe do 4 let. Navzdory četným výzkumům problematiky začínajících učitelů tato skupina nebyla diferencovaně studována. Výzkumné šetření probíhalo po dobu dvou měsíců, v období od začátku dubna do konce května. Celý výzkum byl anonymní jak vzhledem ke školám, kde dotazovaní učili, tak k samotným respondentům. Pro školy nebylo stanoveno žádné omezení, dotazovány byly školy různých zaměření, školy malotřídní aj. Jediná omezení byla již zmíněna výše, a to u samotných respondentů.

## 7.3 Metodika sběru dat

V rámci výzkumu byly zvoleny dvě metody. Kvantitativní výzkum provedený pomocí dotazníků (vyplněno 67) byl realizován formou elektronického dotazníku rozesílaného ředitelům náhodně vybraných základních škol na území celé České republiky. Nebylo možné dopředu zjistit, zda a kolik začínajících učitelů se na vybraných oslovených školách nachází. Kvalitativní výzkum byl pak proveden formou rozhovorů s pěti oslovenými respondenty.

### Dotazník

Dotazník patří mezi metody kvantitativního výzkumu. Podle HENDLA (2008, s. 44) využívá kvantitativní výzkum náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ (1995, s. 54) definují dotazník jako výzkumný diagnostický prostředek, který slouží



ke shromažďování informací pomocí dotazování osob. Jeho podstatou je soubor otázek předkládaný písemnou formou. Podle SKUTILA (2011, s. 80-81) je dotazník nerozšířenější technikou a je využíván ve všech oblastech. Podle něj patří mezi výhody užití dotazníku anonymita a oslovení velkého počtu respondentů.

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, s čím mají začínající učitelé na 1. stupni ZŠ potíže, zda využívají pomoci uvádějícího učitele nebo jiných pedagogů, jak je připravilo studium na VŠ na výkon povolání učitele a zda by uvítali následnou možnost častějších hospitací či jiného druhu zpětné vazby.

Struktura dotazníku podle GAVORY (2010, s. 122):

1. část – tzv. vstupní. Vysvětluje záměr a cíl dotazníku, motivuje respondenta k pečlivosti. V našem případě je uvedena na začátku dotazníku.
2. část – Obsahuje otázky, které jsou záměrně seřazené podle témat, kterými se zabývají a zpravidla na sebe navazují.
3. část – Na konci dotazníku, vyjadřuje poděkování za jeho vyplnění a čas tomu věnovaný. V našem případě je část poděkování zakomponovaná již ve vstupní části a dále i na konci dotazníku.

V dotazníku se objevují tři typy otázek (GAVORA, 2010, s. 124 – 127):

- a) uzavřené – respondent vybírá z již nabídnutých odpovědí;
- b) otevřené – nevnucuje se žádná odpověď, odpovědět na tento typ otázky je těžší;
- c) polouzavřené – nabízí se odpověď, ale respondent může vepsat i vysvětlit svou vlastní možnost.

V dotazníku realizovaného výzkumného šetření převažují otázky polouzavřené. Uzavřených otázek bylo použito méně. Otázky v dotazníku byly stanoveny mj. na základě výzkumu začínajících učitelů realizovaného vedoucí práce – podobnost otázek v dotazníku s otázkami česko-slovenského výzkumu VÍTEČKOVÉ a GADUŠOVÉ.

## **Polostrukturované interview**

Rozhovor neboli interview je jednou z možných metod kvalitativního výzkumu. CRESSWELL (1998, s. 12) in HENDL (2008, s. 48) říká: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.“*

Interview je podle CHRÁSKY (2007, s. 182) metoda shromažďování dat založená na verbální komunikaci výzkumníka a respondenta. Dále pak uvádí, že český ekvivalent „rozhovor“ je obsahově širší, protože ne každý rozhovor je interview. Anglický název interview je složeninou dvou částí: inter – mezi, view – názor nebo též pohled.

*Polostrukturované interview* je určitým kompromisem mezi konstruovaným a nekonstruovaným interview. Strukturované interview se přesně drží připraveného textu, může se blížit až dotazníku. Nestrukturované interview se přibližuje komunikaci mezi lidmi, tazatel se může libovolně vracet k otázkám, které ho zaujaly, a měnit jejich sled. Polostrukturované interview se drží připravených otázek, ale dává dotazovanému prostor své odpovědi vysvětlit. (CHRÁSKA, 2007, s. 182-183)

## 8 Výsledky

### 8.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření

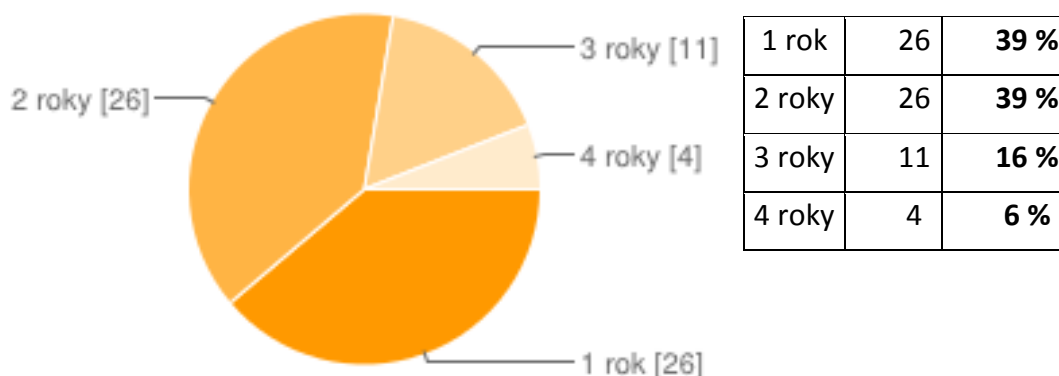
Výzkumný soubor u dotazníkového šetření tvořilo 67 začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ. Z toho se jednalo o 5 mužů a 62 žen. Zastoupení žen tedy tvořilo 93 % zkoumaného souboru.

Respondenti měli v drtivé většině vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, a to buď samotný, nebo s různými aprobacemi, jako jsou speciální pedagogika, anglický jazyk, německý jazyk, výtvarná výchova, hudební výchova nebo informační a komunikační technologie. Někteří začínající učitelé však měli vystudované i jiné obory, např. obor Učitelství pro 2. stupeň ZŠ: český jazyk – psychologie, přírodopis – chemie, matematika – občanská výchova nebo obor Speciální pedagogika.

Respondenti studovali příslušné obory na těchto univerzitách: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Palackého v Olomouci, Masarykova univerzita, Univerzita Hradec Králové, Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, Univerzita Karlova v Praze, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Západočeská univerzita v Plzni.

Respondenti uváděli různé důvody, proč si profesi učitele na 1. stupni ZŠ vybrali, převažovaly tyto: kladný vztah k dětem, nestereotypnost práce, výhody učitelské profese (např. prázdniny), radost z práce s dětmi nebo multioborovost. Objevují se zde však i krajní reakce, na jedné straně je to sen být učitelkou a na druhé straně nemožnost sehnat místo v jiném oboru nebo nemožnost kombinace s vybraným oborem v průběhu studia VŠ. Negativních reakcí však nebylo mnoho.

Graf č. 1: Délka praxe začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ



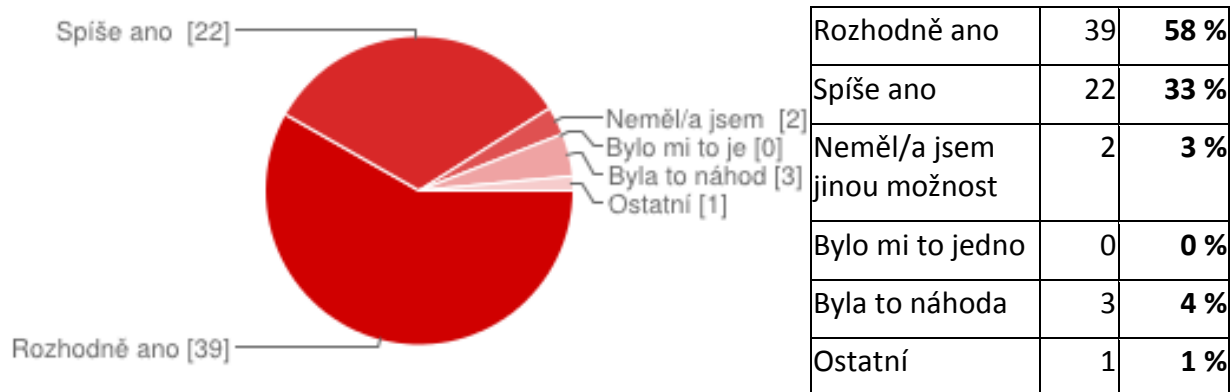
Zdroj: Vlastní výzkum, 2014

Vzhledem k délce praxe měli největší zastoupení začínající učitelé s praxí jeden nebo dva roky. Přesně 39 % s délkou praxe jeden rok a 39 % s délkou praxe dva roky. Začínajících učitelů s praxí čtyři roky bylo minimum, pouze čtyři respondenti z 67 dotázaných.

### **Cílenost a spokojenost s povoláním učitele na 1. stupni ZŠ**

V dotazníkovém šetření bylo zjišťováno, zda si učitelé na 1. stupni vybírají své povolání cíleně, nebo jestli je tento výběr spíše dílem náhody. Dále byla zkoumána spokojenost respondentů s profesí, kterou si zvolili.

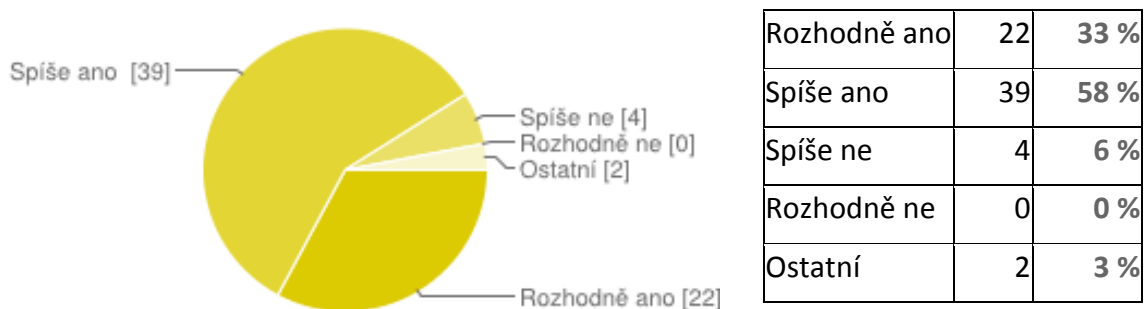
Graf č. 2: Cílenost výběru povolání učitele na 1. stupni ZŠ



Zdroj: Vlastní výzkum, 2014

Převážná většina dotázaných uvedla, že si povolání učitele na 1. stupni ZŠ vybrala cíleně. Povolání učitele si přálo vykonávat celkem 91 % dotázaných. To můžeme zhodnotit jako velice pozitivní fakt vzhledem k tendencím budoucího rozvoje učitelství na 1. stupni ZŠ. Možnost „ostatní“ mohli volit ti, kteří se s jinou z uvedených odpovědí neztotožnili. Tuto možnost však zvolil pouze jeden respondent.

Graf č. 3: Spokojenost s profesí učitele na 1. stupni ZŠ



Zdroj: Vlastní výzkum, 2014

Dalším zajímavým výsledkem bylo, že 91 % respondentů je spokojených s výkonem profese učitele na 1. stupni ZŠ. Žádný z respondentů nevedl, že by nebyl s touto profesí spokojen vůbec. Odpověď „ostatní“ vyjadřovala neschopnost respondenta vyjádřit jasnou odpověď, tj. je mu to jedno.

## **Pregraduální příprava z pohledu začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ**

Zde se budu zabývat názory respondentů na kvalitu studia na VŠ v konfrontaci se samotnou profesí v praxi. Zde vystupují určitá specifika práce učitele na 1. stupni ZŠ oproti jiným učitelským aprobacím do popředí.

Jelikož učitel na 1. stupni musí být odborníkem na mnoho předmětů, je i příprava na toto povolání komplikovaná. Naproti tomu učitelé na druhém nebo třetím stupni vzdělávání jsou experty ve dvou až třech vybraných předmětech a problematiku studovaných oborů znají podrobněji. Učitel primárního stupně je v nevýhodě. Nemůže znát všechny předměty, které učí, tak podrobně, jako jeho kolega na vyšším stupni. Před žáky ale musí vystupovat jako profesionál v každém předmětu, který učí.

Samotné studium je komplikované, neboť učitel na 1. stupni ZŠ, stejně jako každý jiný člověk, má určité vlohy. Těžko se hledá učitel, který bude stejně dobrým výtvarníkem, matematikem i hudebníkem. Úkolem vysoké školy je takové všestranné učitele připravovat. To může být právě v důsledku velkého počtu studovaných předmětů širokého zaměření problém. Níže se podíváme, jak jsou respondenti spokojeni s přípravou na své povolání.

V dotazníkovém šetření byl zkoumán subjektivní pohled respondentů na otázku kvality přípravy na VŠ v odbornosti a metodiky předmětů, které respondenti vyučují, a administrativních činností. Konkrétně se jednalo o tři otázky týkající se teoreticko-praktické přípravy.

Respondent volil jednu z nabízených odpovědí:

výborně – 1    velmi dobře – 2    dobře – 3    slabě – 4    velmi slabě – 5

diferencovaně, na některé lépe a na jiné hůře – 6

Tab. 1: Kvalita přípravy na VŠ z pohledu začínajícího učitele (ZU) 1. stupně ZŠ v %

	<b>přípravenost z hlediska</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1.	odbornosti předmětů, které ZU vyučuje	1	22	<b>30</b>	12	9	25
2.	metodiky předmětů, které ZU vyučuje	1	12	<b>28</b>	25	9	24
3.	vykonávání administrativních povinností	0	3	6	30	<b>61</b>	0

Zdroj: Vlastní výzkum, 2014

Přestože 30 % dotázaných uvedlo dobrou přípravu na VŠ v odbornosti předmětů, které vyučují, 25 % bylo připraveno na některé části profese lépe než na jiné a 22 % respondentů se domnívá, že jejich příprava byla velmi dobrá. Poměry těchto odpovědí jsou téměř vyrovnané. Tato fakta mě přiměla zjistit, zda se odpovědi studentů stejných univerzit shodují či nikoliv. Překvapující je, že studenti stejných oborů na stejných univerzitách odpovídali zcela jinak. Například jeden respondent z Univerzity Karlovy uvedl výbornou přípravu na povolání, ale jiný odpověděl, že příprava byla velmi slabá. To samé se opakovalo i u jiných univerzit, kde dotazovaní studovali. Níže rozebereme jednotlivé aspekty přípravy na profesi.

Dále z tabulky vyplývá, že metodicky si respondenti přišli připraveni ještě hůře než v odbornosti předmětů, které vyučují. Celých 25 % označilo tuto přípravu jako slabou. Nejhorší však dotyční hodnotili přípravu na zvládnání učitelské administrace. Ani jeden respondent nevedl přípravu na tuto důležitou učitelskou činnost jako výbornou a pouze 3 % ji vnímala jako velmi dobrou. Převážná většina (61 %) považovala přípravu na tuto práci za velmi slabou.

V druhé tabulce vidíme připravenost absolventů VŠ na další aspekty profese z pohledu začínajících učitelů. Jednalo se o připravenost v hodnocení žáků, v oblasti práv a povinností učitele, v oblasti informačních a komunikačních technologií a práci s integrovanými žáky nebo žáky se specifickými poruchami učení. Z hlediska připravenosti v oblasti specifických poruch učení můžeme sledovat pozitivní trend,

jelikož deset respondentů hodnotilo svojí připravenost jako výbornou a současně několik respondentů přímo vystudovalo přidružený certifikovaný program speciální pedagogika.

Nabízené možnosti zněly:

výborně – 1    velmi dobře – 2    dobře – 3    slabě – 4    velmi slabě – 5

*Tab. 2: Kvalita přípravy na VŠ v dalších oblastech z pohledu začínajícího učitele  
1. stupně ZŠ v %*

	<b>připravenost v oblasti:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	práv a povinností učitele	0	22	0	<b>64</b>	13
2.	hodnocení žáků	6	21	<b>34</b>	27	12
3.	informačních a komunikačních technologií	4	21	<b>33</b>	31	10
4.	práce s integrovanými žáky a žáky s SPU	10	21	19	<b>33</b>	16

Zdroj: Vlastní výzkum, 2014

Tabulka ukazuje na poměrnou jednotnost respondentů v otázce právní přípravy studentů. Většina (64 %) se domnívá, že byli připraveni v této problematice slabě. Nikdo neuvedl výbornou připravenost. Odpovědi na další otázky jsou nejednoznačné, ale poukazují na jeden fakt. Z pohledu začínajících učitelů je vysokoškolská příprava ve všech výše stanovených otázkách průměrná nebo slabší.

Na otevřenou otázku ohledně vysokoškolské přípravy respondenti často uváděli dobrou teoretickou a špatnou praktickou přípravu. S výbornou přípravou byli spokojeni také studenti certifikátu Speciální pedagogika v této oblasti. Respondenti odpovídající negativně často zmiňovali přípravu v administrativních činnostech. Celkově byly odpovědi velmi pestré, nejednotné a často se i vylučovaly.



Tab. 3: Pregraduální příprava z pohledu začínajícího učitele (ZU) – ČR (v %)

	připravenost z hlediska:	1	2	3	4
1.	odbornosti v předmětu/-ech, který ZU vyučuje	27,0	49,3	20,3	3,4
2.	práce s ICT	14,2	28,4	36,5	20,9
3.	metodiky výuky předmětu/-ů	6,1	33,1	48,0	12,8
4.	práce s učebnicí	7,4	30,4	37,8	22,3
5.	hodnocení žáků	4,1	27,7	44,6	23,6
6.	praktických zručností (též během praxe)	6,1	25,0	50,7	18,2
7.	práce s integrovanými žáky se SVP	4,7	18,2	37,8	38,5
8.	práce s pedagogickou dokumentací	2,0	14,2	35,1	48,6
9.	řešení zátěžových situací (disciplína žáků...)	0,0	15,5	46,6	37,8

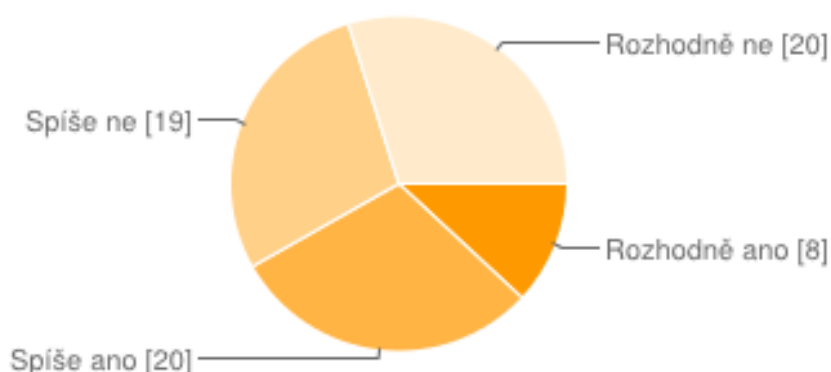
Zdroj: VÍTEČKOVÁ a GADUŠOVÁ (2014)

V porovnání s výzkumem zaměřeným na problémy začínajících učitelů bez rozlišení stupně vzdělávání - učitelé na 1. stupni ZŠ, 2. stupni ZŠ a SŠ (VÍTEČKOVÁ a GADUŠOVÁ, 2014), se výsledky našeho výzkumu liší. To dokazuje specifičnost učitelství na 1. stupni ZŠ. Zatímco ve výše uvedeném výzkumu respondenti označili připravenost v odbornosti předmětů nejčastěji „velmi dobře“, na 1. stupni ZŠ volili pouze možnost „dobře“. I když tento fakt působí nevýznamně, druhou nejčastější odpovědí na otázky připravenosti v oblasti metodiky a odbornosti byla volba „diferencovaně“. Tuto možnost jsem v dotazníku stanovila zcela záměrně a právě tuto možnost VÍTEČKOVÁ a GADUŠOVÁ (2014) vůbec neuvádějí. U učitelů sekundárního a terciálního stupně totiž jen těžko dojde ke špatné přípravě v těch několika málo oblastech, ve kterých má být takový učitel expertem. Příprava směřuje po celou dobu studia k perfektní znalosti předmětů, které bude daný učitel vyučovat. Naopak přípravu učitele 1. stupně ZŠ lze v některé oblasti snáze podcenit. Jak i z výzkumu vyplývá, sami učitelé 1. stupně ZŠ si nejsou jisti ve všech předmětech, které vyučují. Lepší připravenost učitelů na 1. stupni ZŠ se naopak projevila v práci s integrovanými žáky a žáky se SPU. Připravenost v oblasti informačních a komunikačních technologií a hodnocení žáků hodnotily obě skupiny podobně. Rovněž obě skupiny označily přípravu v oblasti pedagogické administrativy za nedostatečnou.

### Dostatek praxí a hospitací v rámci studia VŠ

Zkoumanou otázkou bylo: „Hodnotíte počet praxí a hospitací v rámci studia VŠ jako dostačující?“ Záměrem bylo zjistit, jestli byli bývalí studenti s hodinovými dotacemi praxí a hospitací spokojeni. Níže vidíme poměrně vyrovnané odpovědi.

Graf č. 4: Dostatek počtu hospitací a praxí v rámci studia



Rozhodně ano	8	12 %
Spíše ano	20	30 %
Spíše ne	19	28 %
Rozhodně ne	20	30 %

Zdroj: Vlastní výzkum, 2014

Z šetření je jasné, že v očích začínajících učitelů je počet praxí na VŠ malý. Domnívá se to 58 % dotázaných. Z grafu je rovněž patrné, jak různorodý je pohled respondentů na tuto otázku. Stejný počet respondentů (30 %) považuje počet praxí spíše za dostačující jako za rozhodně nedostačující. Jde tedy o velkou různost názorů na tento druh řešení.

VAŠUTOVÁ (2004) zmiňuje, že vyšší podíl praxí byl pedagogickými fakultami prosazován už 90. letech minulého století. Tato forma propojení teorie s praxí se ukázala jako výhodná, neboť spoluprací fakult se školami docházelo k nastartování

teoretické reflexe praktické zkušenosti. Bohužel se tento koncept z finančních důvodů neudržel a výuka na pedagogických fakultách se stala formální.

### Problémy s kázní a klasifikací žáků

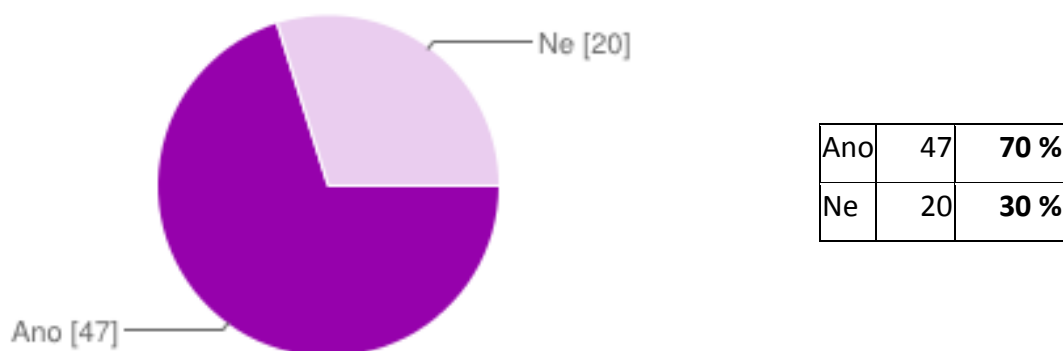
Časté nebo velmi časté problémy s kázní žáků řeší mnoho začínajících učitelů (34 %). Naštěstí více než polovina takové problémy nemá nebo se obtíže vyskytují zřídka. Když už se začínající učitelé potýkají s kázeňskými přestupky, až v 75 % jsou přesvědčeni o důslednosti jejich řešení. Dobrým faktem je absence velmi častých problémů s klasifikací. 76 % dotázaných totiž tuto problematiku řeší jen zřídka.

### Problémy se sestavováním tematických plánů

Sestavování tematických plánů učiva bylo u některých začínajících učitelů mezi zmiňovanými silnými nebo slabými stránkami přípravy na VŠ. Z výzkumu můžeme soudit poměrně dobrou práci s těmito plány. Problémy se sestavováním měla jen 3 % dotázaných. Plnění vytvořených učebních plánů se víceméně dařilo 86 %, což je velmi pozitivní.

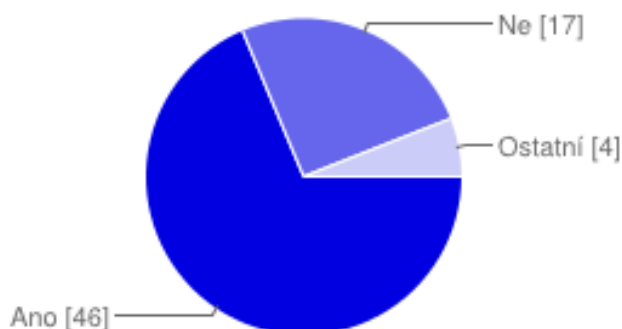
### Uvádějící učitel a jeho přidělení

*Graf č. 5: Byl Vám na začátku praxe přidělen uvádějící učitel?*



Zdroj: Vlastní výzkum, 2014

Graf č. 6: Byl uvádějí učitel přidělen ředitelem školy?

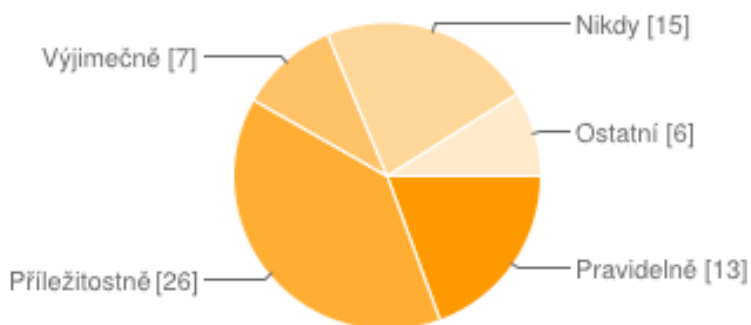


Ano	46	<b>69 %</b>
Ne	17	<b>25 %</b>
Ostatní	4	<b>6 %</b>

Zdroj: Vlastní výzkum, 2014

Mohli bychom se domnívat, že přidělení uvádějího učitele je samozřejmostí. Opak ale může být pravdou. V grafu č. 5 je vidět jeho nepřidělení až ve 30 %. Ve většině případů byl však uvádějí učitel ředitelem školy přidělen. Možnost „ostatní“, která znamenala, že si respondenti uvádějího učitele našli sami či jim byl přidělen jinou cestou, volilo 6% respondentů.

Graf č. 7: Častost využití pomoci uvádějího učitele



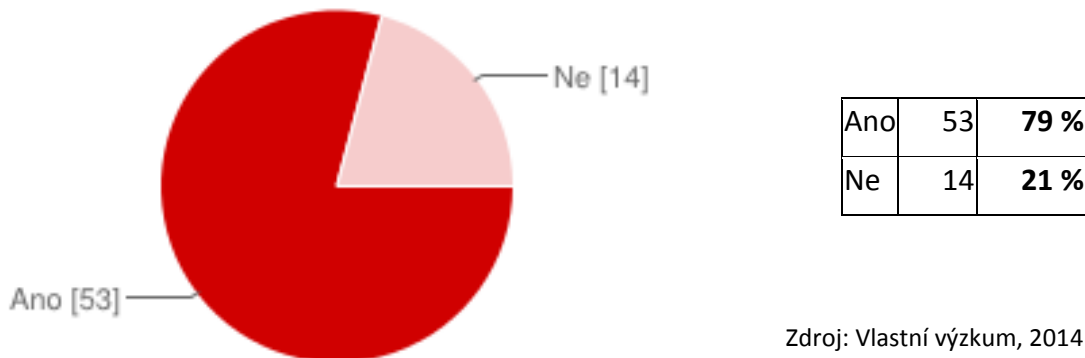
Pravidelně	13	<b>19 %</b>
Příležitostně	26	<b>39 %</b>
Výjimečně	7	<b>10 %</b>
Nikdy	15	<b>22 %</b>
Ostatní	6	<b>9 %</b>

Zdroj: Vlastní výzkum, 2014

Začínající učitelé většinou pomoc uvádějího učitele využívají, pokud jim byl přidělen, a to buď pravidelně, nebo spíše příležitostně. Dá se očekávat souvislost mezi informací, že ve 30 % nebyl uvádějí učitel přidělen vůbec a že 22 % začínajících učitelů nikdy pomoc uvádějího učitele nevyužilo. 10 % využilo této pomoci výjimečně.

Možnost „ostatní“, tj. pomoci uvádějícího učitele využili jen jednou, zvolilo 9% respondentů.

Graf č. 8: Hledání pomoci u jiného pedagogického pracovníka

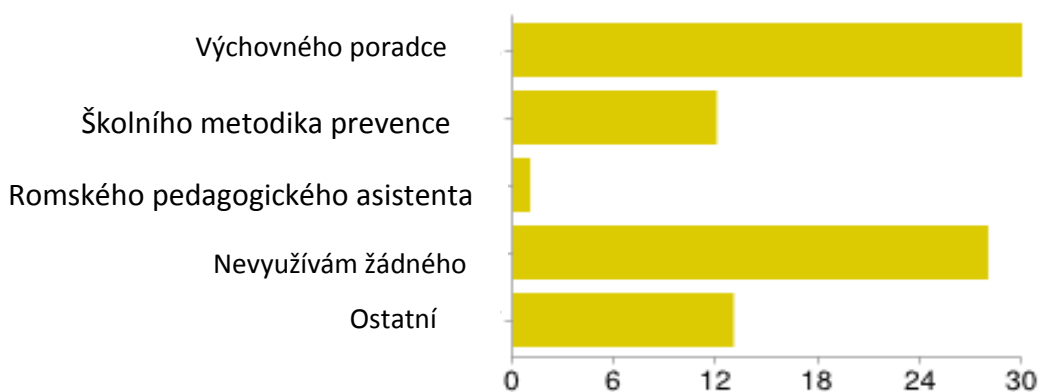


Dotazníkem bylo zjištěno, že většina začínajících učitelů hledá pomoc i u jiných pedagogických pracovníků. Nejde tedy jen o kooperaci mezi začínajícím a uvádějícím učitelem. V otevřené otázce, u koho pomoc respondenti hledali, odpovídali poměrně jednotně. Nejčastěji hledali pomoc u kolegů a kolegyně nejen z paralelních tříd, ale i u učitelů jiných ročníků a u všech, kdo mají v problémové oblasti větší zkušenosti.

### Spolupráce začínajících učitelů se specializovanými pedagogickými pracovníky

Jak bylo výše zmíněno, začínající učitelé potřebují k odpovědím na své otázky pomoc ostatních učitelů. V grafu č. 9 je uvedené, jaké specializované pedagogické pracovníky nejčastěji začínající učitelé využívají.

Graf č. 9: Využití pomoci některého ze specializovaných pedagogů



Výchovného poradce	30	<b>36 %</b>
Školního metodika prevence	12	<b>14 %</b>
Romského pedagogického asistenta	1	<b>1 %</b>
Nevyužívám žádného	28	<b>33 %</b>
Ostatní	13	<b>15 %</b>

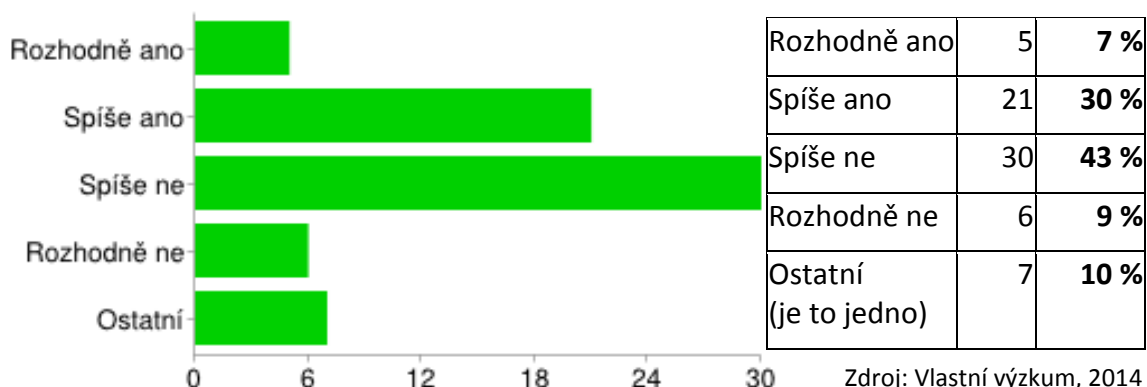
Zdroj: Vlastní výzkum, 2014

Ze specializovaných pedagogických pracovníků respondenti nejčastěji uváděli, že hledali pomoc výchovného poradce nebo nevyužívali pomoc žádného takového pedagoga. 15 % dotazovaných využilo pomoci ještě jiného specializovaného pedagoga, například etopeda, čemuž odpovídala možnost „ostatní“.

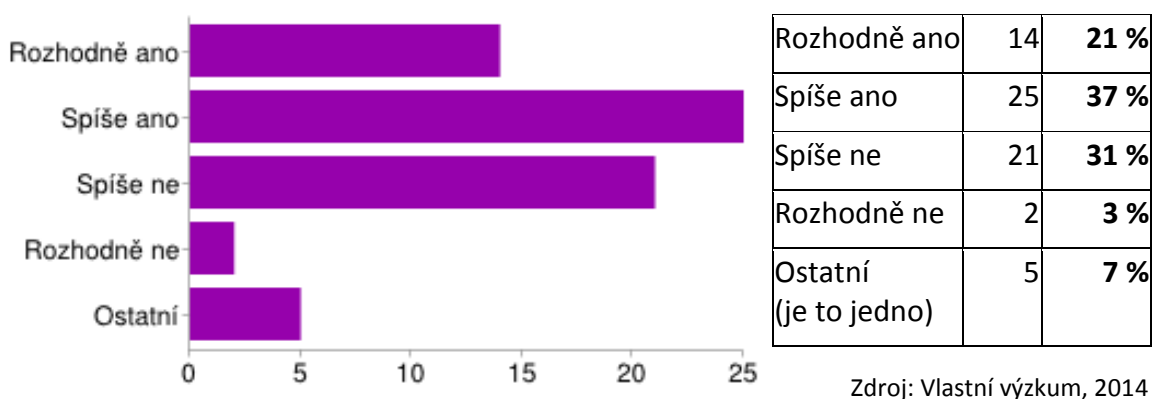
#### **Postgraduální pomoc začínajícímu učiteli.**

Protože počet praxí a hospitací v rámci studia VŠ není nijak vysoký a po ukončení studia VŠ již žádný další praktický výcvik neprobíhá, jako je tomu např. v Německu (PODLAHOVÁ, 2002), bylo pomocí dotazníků zjišťováno, zda by začínající učitelé měli zájem o pomoc ve svých učitelských začátcích, a to formou hospitací nebo mentoringu.

*Graf č. 10: Stáli by respondenti o častější hospitace s následnou zpětnou vazbou?*



Graf č. 11: Využili by respondenti možnosti mentoringu?



Z dotazníků plyne zajímavé zjištění. Většina respondentů uvedla, že by o hospitace se zpětnou vazbou neměla zájem. Navzdory tomu se většina dotázaných mentoringu nebrání. Můžeme tedy soudit, že hospitace mohou budít v začínajících učitelích obavy nebo je tito učitelé mají spojené s nepříjemnou zkušeností. Naopak mentoring zřejmě evokuje jakousi „pomocnou ruku“.

Často zmiňovanou negativní stránkou učitelské profese byly platové podmínky. Učitelé si uvědomují svojí finanční nevýhodu oproti jiným profesím, kde jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé placeni lépe. K tomuto pohledu na finanční stránku učitelství přispívá i možnost komparace se zahraničím, protože dnes je velice jednoduché sledovat vývoj a stav školství v jiných zemích. Velký odliv čerstvých absolventů učitelství 1. stupně ZŠ však čekat nemusíme. Totiž pouhé 3 % respondentů by spíše profesi učitele/učitelky na ZŠ v budoucnu nevykonávala.

### 8.1.1 Shrnutí

Z výsledků dotazníků vystupuje pozitivní informace. Začínající učitelé na 1. stupni ZŠ si své povolání vybírají cíleně a následně jsou se svým výběrem spokojeni. Pregraduální příprava těchto učitelů je v jejich očích z teoretického hlediska dobrá, avšak praktická příprava na povolání nesplňuje daná očekávání. Nejvíce nepřipraveni se respondenti cítili v právní problematice a administrativních činnostech spojených

s učitelskou profesí. V práci s integrovanými žáky se začínající učitelé na 1. stupni ZŠ viděli lépe připraveni než začínající učitelé všeobecně. Rozporuplné bylo vyjádření respondentů ohledně dostatku počtu praxí na VŠ. V celkovém kontextu ale vychází najevo, že počet praxí je nedostatečný.

Pomoci kolegů začínající učitelé na 1. stupni ZŠ často využívají. V případě udělení uvádějícího učitele se na něj se svými problémy obrací. Přidělení tohoto pedagoga bohužel není na všech základních školách samozřejmostí. Nejčastější uvedenou možností ohledně spolupráce se specializovanými pedagogy byla volba výchovného poradce a druhou nejčastější možností bylo nevyužití pomoci žádného z pedagogů.

K otázce častějších hospitací zkušeného kolegy se zpětnou vazbou se respondenti stavěli spíše negativně. Mentoringu by naopak větší část respondentů využila.

## **8.2 Výsledky na základě rozhovorů**

Polokonstruovaného interview se zúčastnilo pět začínajících učitelek s různou délkou praxe. Přestože všechny byly dříve studentkami Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, některé jejich výpovědi se lišily. Odpovědi byly zaznamenávány písemně v průběhu rozhovoru. Z důvodu zachování anonymity budu osoby pojmenovávat učitelka 1, učitelka 2 atd.

### **Učitelka 1**

Paní učitelka učí na malotřídní škole a je zde velmi spokojená. Hodnotí svůj první rok v pedagogické praxi kladně. Mluví o něm jako o „dobrém začátku“. Nejraději učí anglický jazyk, tělesnou výchovu a informační technologie. Nepříjemné pro ni bylo vyrušování žáka s ADHD při hodině. Paní učitelka začala situaci řešit. Zvolila zpřísnění pravidel slušného chování ve třídě a zvýšila důslednost při trestání jejich porušení.



Respondentka uvedla, že problémy neřeší s uvádějícím učitelem i přesto, že jí byl udělen. Svě pochybnosti a problémy řeší s ředitelkou školy, v níž má důvěru. Problémy, které řešila, nebyly nikdy tak zásadní, aby vyžadovaly větší pomoc než radu, kterou jí ředitelka vždy poskytla. Respondentka pomoci žádného specializovaného pedagoga zatím nevyužila.

Na otázku přípravy pro pedagogickou praxi na vysoké škole reaguje učitelka slovy: „*Chybělo mi tam více praxe.*“ Dále dodává, že jí kromě většího počtu odučených hodin chyběly také znalosti z některých předmětů, např. dějepisná složka vlastivědy. Naopak výbornou přípravu hodnotí v předmětu tělesná výchova. Poznatků v tomto předmětu získaných na VŠ využívá stále.

Začínající učitelka by využila možnost chodit častěji na hospitace do jiných tříd. Velmi by jí také pomohlo, kdyby uvádějící učitel chodil na hospitace do třídy k ní a v závislosti na postřezích, které získal, jí poskytoval zpětnou vazbu. Ta by měla mít formu rady nebo návrhu.

Paní učitelka by se do budoucna chtěla zlepšovat ve své profesi. Jako svůj nejslabší článek označila tvorbu domácích příprav. Uvedla také, že se těmto přípravám někdy nevěnuje tak důsledně, jak by chtěla: „*Vím, že bych se měla věnovat domácím přípravám více, ale někdy si na to nenajdu dostatek času.*“ Odůvodnila to tím, že po dobré domácí přípravě se cítí v hodinách jistější a méně se vyskytují neočekávané situace. Zlepšení tedy bude dosahovat věnováním více osobního času přípravám na hodiny.

## **Učitelka 2**

Tato začínající učitelka učí na středně velké škole v menším městě. Učí již třetím rokem. O svém prvním roce se zmiňuje v dobrém smyslu, avšak poukazuje na velké množství administrativní práce. Jejími oblíbenými předměty, které vyučuje, jsou jazyky, konkrétně český a anglický jazyk. Paní učitelka měla obtíže při první rodičovské

schůzce. Cítila se velmi nejistě a nepříjemně. Tuto situaci začala řešit tak, že se na další rodičovskou schůzku důsledně připravila. Pak se již s takovými problémy nesešla.

Paní učitelka na otázku, zda využila pomoc uvádějícího učitele k řešení svých problémů, odpovídá kladně. Využila pomoc nejen uvádějícího učitele, ale i jiných kolegů. Kolegové, na které se se svými problémy obracela, jí pomáhali poskytnutím rady. Učitelka byla s tímto řešením spokojená a jinou pomoc nepotřebovala. Nikdy se neobrátila s problémem na žádného specializovaného pedagoga.

Ohledně vysokoškolské přípravy se začínající učitelka vyjadřuje jasně: „*Příprava na vysoké škole byla nedostatečná, byla zaměřená jiným směrem.*“ V začátcích praxe jí chyběly především praktické dovednosti. Představovala by si např. týden školní docházky střídající se s týdnem praxe ve škole. Jako výbornou stránku vysokoškolského vzdělání hodnotí znalosti v oblasti didaktiky anglického jazyka a prvopočátečního čtení a psaní. Právě tyto znalosti na počátku své praxe často využívala.

I přes komplikace, na které začínající učitelka v pedagogických začátcích narážela, by nevyužila možnosti častějších hospitací zkušeného pedagoga se zpětnou vazbou.

Paní učitelka neuvádí konkrétně oblasti, ve kterých by se do budoucna chtěla zlepšit. Jedná se spíše o větší množství obecných zkušeností v praxi, umění předvídat různé situace a následně je lépe řešit. Paní učitelka chce své slabé stránky určitě řešit, ale východisko vidí jen v delší době praxe. Používá pojem „zapracovat se“. Důvodem pro zlepšení je to, že práce učitelky na 1. stupni ZŠ ji baví a chce se ve svém oboru stále zlepšovat a být lepší učitel než doposud.

### **Učitelka 3**

Třetí respondentka učí na škole druhým rokem a je třídní učitelkou v pátém ročníku. O své třídě hovoří jako o velmi problematické. Ke svému prvnímu roku praxe se vyjadřuje jako k psychicky náročnému po stránce práce s rodiči dětí. Podle ní ji

rodiče tzv. „nebrali“ z důvodu nízkého věku a prakticky nulové praxe. Protože byla její třída problémová, situace vyžadovala kontakt s rodiči. Celý tento proces jí působil velké stresy. Největší nepříjemnosti pociťovala před rodičovskými schůzkami a při jednotlivých návštěvách rodičů během školního roku. Situaci nakonec začala řešit konzultacemi se staršími a zkušenějšími kolegyněmi a před očekávanými návštěvami rodičů se připravila na možné nebo dokonce předpokládané komplikace. Paní učitelka řadí mezi své nejoblíbenější předměty výuku českého jazyka, matematiky a výuku tělesné výchovy.

Spolupráci s uvádějícím učitelem si paní učitelka chválí. Své problémy s ním řešila mnohokrát. Obracela se však nejen na něj, ale i na etopeda. Ten dále pracoval s problémovými dětmi sám. K pomoci od konkrétních problémů jí stačila jen praktická rada.

Slabou stránkou vysokoškolské přípravy učitelů pro 1. stupeň ZŠ je podle této učitelky malý počet praxí. Domnívá se, že se na vysokých školách vyučuje v tomto oboru až příliš mnoho teorie na úkor praxe. O vysokoškolské přípravě mluví velmi pesimisticky. Na otázku, z čeho v začátcích své praxe těžila, odpovídá: „*Nevyužila jsem nic.*“ V celkovém kontextu je znát, že na skutečné problémy spojené se sociální oblastí praxe vysoká škola neumí své absolventy připravit. Teoretická příprava je totiž v tomto případě (problémy s kázní žáků a rodiči) těžko využitelná.

Protože v druhém roce praxe došlo ke zlepšení problémů v komunikaci s rodiči, domnívá se respondentka, že k tomuto zlepšení došlo vlivem praxe. Začínající učitelka by tedy hospitace, např. uvádějího učitele se zpětnou vazbou, nevyužila. Hospitace pro ni byly vždy stresující.

V dalším osobním vývoji se paní učitelka chce věnovat zdokonalování svých dovedností v anglickém jazyce. V budoucnu chce absolvovat jazykový kurz. Slibuje si od toho, že bude jednou moci anglický jazyk sama učit.

#### Učitelka 4

Paní učitelka učí na malé škole a má třídnictví ve 4. třídě. Spokojenost s profesí uvedla zejména z důvodu malého počtu žáků ve třídě (osm žáků). Díky tomuto počtu se jim může plně věnovat a považuje svou třídu za velmi klidnou. Učí na škole teprve první rok, ale práce ji velmi baví. K jejím oblíbeným předmětům se vyjadřuje takto: *„Baví mě hlavně výuka předmětů, ve kterých je prostor na nejrůznější aktivity a kde vidím, že to baví samotné děti. Například dramatizace nejrůznějších událostí z dějin české země v rámci vlastivědy.“* Učitelka zmiňuje spíše oblíbené aktivity než samotné předměty. *„Děti milují určité činnosti, a když je baví, tak baví i mě.“* Mezi nepříjemné situace řadí části hodin, kdy selhala domácí příprava, např. příliš mnoho nebo málo činností v hodině. Jedním dechem ale dodává, že tyto situace se objevovaly zejména v jejích učitelských začátcích a v průběhu praxe postupně vymizely.

Pomoci uvádějícího učitele začínající učitelka využívá. Protože je uvádějící učitelka zároveň i odbornicí ve speciální pedagogice a výchovným poradcem, řeší většinu problémů s ní. Není to ale jediný učitel, ke kterému si přišla pro radu. Navštívila také jiné kolegy z prvního stupně a v případě administrace i ředitele školy. K vyřešení problému stačila vždy jen praktická rada.

K vysokoškolské přípravě na povolání se staví začínající učitelka rezervovaně. Z jejího pohledu měla vysokoškolská příprava nedostatky jak v teoretické tak v praktické přípravě. Zmiňuje nepřipravenost v odbornosti a metodice některých předmětů, jako je vlastivěda nebo matematika. Více praxe na VŠ by rozhodně uvítala. Za silnou stránku přípravy na VŠ považuje přípravu v oblasti didaktiky anglického jazyka. Tento výrok však souvisí s faktem, že respondentka studovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ s anglickým jazykem.

Paní učitelka by uvítala možnost dalších hospitací zkušených učitelů, ale jen v případě, že výsledky nebudou veřejné a zpětná vazba bude použita jen pro osobní účely.

Respondentka by se ráda stále zlepšovala ve své profesi, ale konkrétně neuvádí v jakých oblastech. Obecně však zmiňuje pohotovost jednání v nepředvídatelných situacích. Podle ní je toto zlepšení otázkou času a praxe ve škole.

## **Učitelka 5**

Z rozhovoru s touto paní učitelkou bylo patrné, že ji práce učitelky baví. Sama byla se svým prvním rokem praxe spokojená, i když s určitými výhradami. Na škole učí už třetí rok. Stejně jako tomu bylo u předchozí respondentky, je pro ni zábavná samotná práce s dětmi. Mezi jejími oblíbenými předměty, které vyučuje, je český jazyk. Paní učitelka považuje za nepříjemné situace, kdy výuku narušuje nekázeň některého z žáků. Výsledkem je pak zmatenost při výuce, vyvolaná touto okolností. Občas ji také rušilo nepříjemné klima ve třídě. K otázce řešení problému s kázní žáků dodává: „*V klidu jsem zastavila hodinu, rázně jsem uklidnila žáky pod pohrůžkou, že pokud budou někteří vyrušovat hodinu, tak si všichni kolektivně napíšeme test. Nebo jen tací, kteří tu hodinu narušují, ať už jakýmkoli způsobem.*“

Jelikož uvádějící učitel v tomto případě přidělen nebyl, jeho pomoci tato učitelka nevyužila, ale pravidelně využívala pomoci jiných pedagogů. Říká, že si „šla pro radu“. S problémy jí oslovený kolega pomohl nejen radou, ale ukazoval jí řešení i konkrétně ve výuce. Pomoc specializovaného pedagoga ještě nevyužila.

Pregraduální přípravu učitelů 1. stupně ZŠ dotazovaná hodnotí výborně v oblasti teoretických poznatků. Z těchto informací vycházela na začátku své praxe. Slabým článkem podle ní byl nedostatek praxe. Právě z těchto důvodů jí chyběly zkušenosti v pedagogických začátcích.

Začínající učitelka by ocenila možnost častější hospitace zkušeného pedagoga. Očekávala by od toho rychlejší sebezdokonalování. Zlepšit se chce v budoucnu hlavně ve vedení hodiny a výchově žáků. Jako důvod uvádí podporu a udržení dobrého klima

ve třídě a s tím spojené stmelení třídního kolektivu. Dosáhnout těchto cílů chce praxí v profesi a účastí na seminářích a poradách.

### 8.2.1 Shrnutí

Na výpovědích začínajících učitelek můžeme vidět, jak subjektivní je postoj k celé této problematice. Každá z respondentek uvádí jiné problémy v začátcích své učitelské kariéry i přesto, že všechny studovaly na stejné fakultě. Shodu v problémových situacích můžeme nalézt u nedostatku praktických zkušeností. Tyto zkušenosti samozřejmě nelze získat teoretickou přípravou. Nutná je konfrontace s realitou v praxi. Protože respondentky jednotně uváděly nedostatek praxe v rámci studia VŠ, jasně tím ukazují na potřebu této praktické přípravy.

Začínající učitelky měly dobré vztahy se svými uvádějícími učiteli a pro pomoc se obracely i na ostatní kolegy. Dá se tedy říci, že pokud je uvádějící učitel přidělen, plní svou roli úspěšně. Ani další pedagogičtí pracovníci neměli problém začínajícím učitelkám pomoci. Když tento závěr porovnáme s náhodnými výpověďmi začínajících učitelů všeobecně, je překvapivé, že *Učitelské noviny* (2003) popisují začínající učitelé klima pracovního kolektivu spíše negativně. Z těchto dvou faktů můžeme usuzovat na poměrně dobrou spolupráci v pracovním kolektivu školy i přes občasné neshody mezi učiteli. Využití specializovaných pedagogů bylo podle výpovědí respondentek méně časté.

Zajímavé je, že některé respondentky odmítly následnou pomoc v praxi i přes problémy, se kterými se potýkají. Zřejmě je nepříjemná zkušenost z hospitací na jejich hodině odradila od tohoto druhu řešení. Respondentky si uvědomují, že připravenost je základem úspěchu a poté, co se na problémovou situaci předem připravily, se již s problémem nesetkaly nebo v daleko menší míře.

## 9 Diskuze a závěrečné shrnutí

Skupina začínajících učitelů se vždy potýká s problémy při nástupu do praxe. Tyto problémy mohou začínající učitele od jejich profese odrazovat. Z výzkumného šetření však vyplývá, že i přes tyto nesnáze se učitelé na 1. stupni ZŠ chtějí svému povolání dále věnovat a dokonce se v něm zlepšovat a rozvíjet. Nemusíme se tedy obávat zániku učitelské profese, jak to katastroficky předpovídá KOTÁSEK (edit. WALTEROVÁ, 2002).

Teoretická příprava učitelů 1. stupně ZŠ se na vysoké škole jeví jako průměrná. Nástup do praxe by tedy mohla ulehčit větší dotace praxí v pregraduální přípravě těchto učitelů. Názor na nízký počet praxí na území České republiky v rámci vysokoškolské přípravy přímo koresponduje s mezinárodními výzkumy NEZVALOVÉ (2002). Ve vzdělávání učitelů bohužel převažuje frontální výuka a použití verbálních metod, předání hotových poznatků. Takové pojetí výuky je třeba překonat. K tomu ale nevede jednoznačné prosazování zaručeně správných, dobře odpovídajících řešení. Žádný univerzální optimální model přípravy na učitelské povolání totiž neexistuje. (SPILKOVÁ, 2007) Sami začínající učitelé na 1. stupni ZŠ však vidí potřebu zlepšovat se, a to je jedním z dobrých znaků budoucích učitelů expertů.

V začátcích praxe je důležitá podpora pracovního kolektivu. Protože uvádějící učitelé i jiní pracovníci pomáhají často začínajícím učitelům, ulehčují jim kantorské začátky. Z výzkumu vyplývají dobré profesní vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich kolegy. Pokud se tyto výsledky porovnájí s výzkumem, který prováděla VAŠUTOVÁ (2004) v letech 1999 – 2003 v rámci projektu *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, zjistíme určitou rozdílnost. Zde byly mezi druhými nejuváděnějšími problémy začínajících učitelů konflikty s vedením školy a na šestém místě konflikty s kolegy ve sboru. Výsledky uskutečněného výzkumného šetření však ukazují na fungující vztahy mezi učiteli, dobré pracovní vztahy i přes občasné osobní rozpory, a to jak s ostatními kolegy, tak s vedením školy.

Na základě provedených výzkumů mezi začínajícími učiteli 1. stupně ZŠ disponují množstvím informací, z nichž budu v následující části vyvozovat závěry ke stanoveným výzkumným otázkám. V rámci použití kvantitativního výzkumu můžeme považovat vyjádřené závěry za obecnější než v případě kvalitativního šetření.

### **Jaké jsou hlavní problémy začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ a jak se řeší?**

Za hlavní problémy, se kterými se začínající učitelé na 1. stupni potýkají, můžeme považovat potíže s kázní žáků. Tento fakt může být spojen s postupně se zhoršující kázní žáků v dnešní době všeobecně. Vlastní řešení problémů spojených s kázní žáků považují dotazovaní za důsledné. Pro poměrnou část bylo problémové sestavení tematických plánů na začátku školního roku zejména v důsledku slabé vysokoškolské přípravy v tomto oboru. Dále pak byla problémová práce s pedagogickou administrativou, spojenou s funkcí třídního učitele, která bývá začínajícím učitelům na 1. stupni ZŠ přidělena bez ohledu na předchozí zkušenosti. Tato role s sebou nese více administrativní práce, než je tomu u učitelů s absencí třídnictví.

### **Kdo a jak pomáhá začínajícímu učiteli s jeho problémy?**

Se svými problémy se začínající učitelé obracejí na různé pedagogy. Převážně se jedná o učitele paralelních tříd, ale výjimkou nejsou ani ostatní pedagogičtí pracovníci. Pokud je začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel, jeho pomoci následně začínající učitel využívá. S odbornými problémy se pak nejčastěji obrací na výchovného poradce nebo na školního metodika prevence. Řešení problémů s těmito specializovanými pracovníky však není u začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ příliš časté. K vyřešení problémů začínajících učitelů obvykle stačila praktická rada.



### **Jakým přínosem v souvislosti s nástupem do praxe bylo pro učitele na 1. stupni ZŠ studium VŠ?**

Výzkumné šetření ukázalo, že navzdory rozmanitosti předmětů, které učitel 1. stupně ZŠ vyučuje, je teoretická příprava na VŠ dobrá. Zřejmě nelze ani očekávat expertní znalost všech oblastí předmětů, které učitel 1. stupně ZŠ vyučuje. Vyjádření o vysokoškolské přípravě bývalo často však i negativní. Stížnosti byly směřovány především na nedostatek praxe. Ke stejnému závěru dochází i Vašutová (2004) u skupiny všech začínajících učitelů. Ti se nemohli setkat s větším množstvím problémových situací v době studia VŠ. Problémy je následně potkaly až v učitelské praxi.

### **Co by pomohlo začínajícímu učiteli v adaptaci na počátku jeho praxe?**

V otevřených otázkách dotazníků a rozhovorech respondenti uvádějí, že ke snížení počtu problémových situací je potřeba praxe. Z jejich pohledu se tak naučí problémům předcházet načerpáním zkušeností, a to především samotným vykonáváním učitelského povolání. Pomoci v úplných začátcích by mohla metoda mentorování, kdy by intenzivně začínající učitelé čerpali zkušenosti od zkušených pedagogů a společnou prací směřovali k zlepšení svých učitelských dovedností.

## Závěr

Cílem celé práce bylo přiblížit problematiku počátečních potíží u začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ při nástupu do praxe. Práce učitele jakéhokoliv je náročná sama o sobě. Je tedy jasné, že ani nástup absolventů vysokých škol se neobejde bez komplikací. O to je situace těžší, že v učitelské profesi neexistuje žádný „odrazový můstek“, ani předstupeň, před samotným povoláním. Absolvent je tedy rovnou hozen do kompletního výkonu své profese, ač si možná ani nedovede představit, co konkrétně kromě samotné výuky tato práce obnáší. Od prvního dne ve škole nese stejnou míru zodpovědnosti a vykonává stejnou práci jako všichni ostatní a daleko zkušenější kolegové.

V teoretické části jsem se zabývala tématy důležitými pro pochopení celé zkoumané oblasti. Jednalo se jak o přiblížení role učitele na 1. stupni, pojmů souvisejících s pedagogickými začátky, tak i učitelových základních práv a povinností. Zmíněny byly i problémy, se kterými se všeobecně začínající učitelé setkávají. V praktické části jsem zkoumala pomocí dotazníků a rozhovorů se začínajícími učiteli na 1. stupni ZŠ právě tyto problémy. Protože najít začínající učitele na 1. stupni ZŠ nemůžeme na každé základní škole, považuji vzorek 67 respondentů i vzhledem k dříve provedeným výzkumům v oblasti začínajících učitelů za poměrně široký. Díky uskutečněným rozhovorům pak bylo ještě více zřejmé, jak subjektivně vnímané první roky praxe jsou.

Z mnou uskutečněného výzkumného šetření vyplývá, že problémy v učitelských začátcích se objevují, ale jejich zastoupení je velmi individuální. Většinou jsou tyto problémy spojeny s nekázní žáků. Toto je pochopitelné, protože praktickému výcviku je na vysokých školách věnováno málo času. Díky tomu se absolventi nemohou setkat se situacemi, které je následně v praxi potkávají. Stejně je tomu tak i v oblasti administrativních činností. Kladným zjištěním je, že s jejich problémy jim pomáhají nejen uvádějící učitelé, ale i ostatní kolegové. Snáze tak mohou zvládat prvotní nepříjemnosti. V rozhovorech s respondenty zazněly různé názory. Z nepříjemných

situací byly uváděny buď kázeňské přestupky, nebo obtížná komunikace s rodiči dětí. Osobní růst by dotyčné respondentky řešily absolvováním různých kurzů nebo jen setrváním v profesi učitele a sbíráním zkušeností a poznatků.

Závěrem lze tedy říci, že začínající učitelé na 1. stupni ZŠ řeší podobné problémy jako všichni ostatní začínající učitelé, ale svou práci mají rádi a rádi by v ní setrvali. Je dobré, že se chtějí v učitelské profesi zlepšovat, a problémy, které je potkávají, řeší. Protože jsou dnes různé možnosti osobního růstu a existují společnosti poskytující například profesionální mentoring, byla by škoda začínajícím učitelům nevyjít vstříc alespoň po této stránce, především když jsou takovému řešení přístupní.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BELZ, H. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
2. BERÁNEK, J. *Didaktika Jana Amosa Komenského*. Jindř. Mercy-ho v Praze, 1871.
3. BRUMOVSKÁ, T. a G. MÁLKOVÁ. *Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-772-5
4. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
5. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0219-6.
6. HUBERMAN, M. A. a M. M. GROUNAUER. *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1993. ISBN 978-0807733219.
7. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
8. KALHOUS, Z., O. OBST. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7179-253-X.
9. KOTÁSEK, J. *Modely školy budoucnosti*. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výstupy řešení za rok 2001*. 1. díl: Teoretické a komparativní studie, edit.: WALTEROVÁ, E. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-085-4.
10. Mentoring a koučing | Společnost pro kvalitu školy. *Kvalita školy* [online]. 2010, 2013 [cit. 2014-06-06]. Dostupné z:  
[http://www.kvalitaskoly.cz/?q=mentoring\\_a\\_koucing](http://www.kvalitaskoly.cz/?q=mentoring_a_koucing).

11. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: PORTÁL, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
12. LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Repronis, 2003. ISBN 80-7042-272-6 .
13. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
14. MAŇÁK, J. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0471-1.
15. ABZ.cz: slovník cizích slov. *Mentoring - ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. 2005 [cit. 2014-06-05]. Dostupné z:  
<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/mentoring>.
16. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
17. NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v počáteční přípravě učitelů v zemích Evropské unie. *e-Pedagogium*. 2002, roč. 2, č. 2. ISSN 1213-7758.
18. NOVÝ TERMÍN: MENTORING. *Učitelské noviny*. 2009, č. 24. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>
19. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-427-4.
20. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: TRITON, 2004, ISBN 80-7254-474-8.
21. PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0444-3.

22. Právní výklad k § 23 zákona o pedagogických pracovnících, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z:  
<http://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
23. Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z:  
<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>
24. PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
25. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
26. SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3677-787.
27. SOLFRONK, J. A KOL. *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita, 2000. ISBN 80-7083-390-4.
28. SPILKOVÁ, V. Proměny vzdělávání učitelů v kontextu kurikulární reformy. In: KRATOCHVÍLOVÁ, J. a H. HORKÁ (ed.) *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství: sborník z pracovního semináře konaného dne 15. 3. 2007 na Pedagogické fakultě MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-86633-95-4.
29. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel (Některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
30. ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7.
31. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

32. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
33. TRUDA, M. *Zákon o pedagogických pracovnících s odborným výkladem*. Třinec: Resk, 2012. ISBN 978-80-87675-01-4.
34. *Učitelské noviny* [online]. 2003, č. 15 [cit. 2014-06-05]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3886&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>.
35. URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2
36. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
37. VÍTEČKOVÁ, M. a Z. GADUŠOVÁ. *Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí*. Košice, 2014, (in print)
38. *Začínající učitel a rozvoj jeho kompetencí*. Brno, 2006. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, filozofická fakulta, ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Mgr. Petr Novotný, Ph.D.
39. Vyhláška č. 263/2007 Sb., ze dne 4. 10. 2007, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí

#### 40. SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

*Graf č. 1: Délka praxe začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ*

*Graf č. 2: Cílenost výběru povolání učitele na 1. stupni ZŠ*

*Graf č. 3: Spokojenost s profesí učitele na 1. stupni ZŠ*

*Graf č. 4: Dostatek počtu hospitací a praxí v rámci studia*

*Graf č. 5: Byl přidělen uvádějící učitel?*

*Graf č. 6: Byl uvádějící učitel přidělen ředitelem školy?*

*Graf č. 7: Častost využití pomoci uvádějícího učitele*

*Graf č. 8: Hledání pomoci u jiného pedagogického pracovníka*

*Graf č. 9: Využití pomoci některého ze specializovaných pedagogů*

*Graf č. 10: Stáli by respondenti o častější hospitace s následnou zpětnou vazbou?*

*Graf č. 11: Využili by respondenti možnosti mentoringu*

*Tab. 1: Kvalita přípravy na VŠ z pohledu začínajícího učitele 1. stupně ZŠ*

*Tab. 2: Kvalita přípravy na VŠ v dalších oblastech z pohledu začínajícího učitele 1. stupně ZŠ*

*Tab. 3: Pregraduální příprava z pohledu začínajícího učitele*



## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1: Dotazník

Příloha 2: Interview

**Příloha 1: Dotazník**

**Dotazník  
pro začínající učitele na 1. stupni ZŠ**

Dobrý den, jmenuji se Zuzana Géblová a jsem studentkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Zkoumám problémy začínajících učitelů vyučujících na 1. stupni ZŠ. Tímto Vás prosím o vyplnění dotazníku, který použiji pro zpracování své diplomové práce. Informace z dotazníku budou anonymní a budou sloužit výlučně pro účely projektu.

Děkuji Vám za Váš čas.

*Pojem **začínající učitel** se vztahuje na učitele, kteří absolvovali vysokoškolské studium učitelství a ukončili první rok vyučování na škole.*

**OSOBNÍ ÚDAJE**

1. **Pohlaví:** a) žena b) muž
  
2. **Vystudoval/a jsem** obor:.....  
kde? .....
  
3. **Délka praxe:** a) 1 rok  
b) 2 roky  
c) 3 roky  
d) 4 roky
  
4. **Vybral/a jsem si povolání učitele na prvním stupni ZŠ cíleně.**  
a) rozhodně ano b) spíše ano c) neměl/a jsem jinou možnost  
d) bylo mi to jedno e) byla to náhoda  
f) jiné, uveďte: .....
  
5. **Proč jste si tento obor vybral/la?** .....
  
6. **Jste spokojen/a s profesí učitele na 1. stupni ZŠ?**  
a) rozhodně ano b) spíše ano c) spíše ne d) rozhodně ne  
e) jiné: .....

**PŘÍNOS STUDIA VŠ PRO POVOLÁNÍ UČITELE NA 1. STUPNI ZŠ**

**7. Jak Vás VŠ připravila v odbornosti předmětů, které vyučujete?**

- a) výborně      b) velmi dobře      c) slabě      d) velmi slabě  
e) diferencovaně, na některé lépe a na jiné hůře

**8. Jak Vás VŠ připravila v oblasti metodiky předmětů, které vyučujete?**

- a) výborně      b) velmi dobře      c) slabě      d) velmi slabě  
e) diferencovaně, na některé lépe a na jiné hůře

**9. Hodnotíte počet praxí a hospitací v rámci studia VŠ jako dostačující?**

- a) rozhodně ano      b) spíše ano      c) spíše ne      d) rozhodně ne

**10. Jak Vás VŠ připravila z hlediska vykonávání administrativních povinností učitele?**

- a) výborně      b) velmi dobře      c) slabě      d) velmi slabě  
e) diferencovaně, na některé lépe a na jiné hůře

**11. Byl/a jste na VŠ dostatečně seznámen/a s právy a povinnostmi učitele?**

- b) výborně      b) velmi dobře      c) slabě      d) velmi slabě

**12. Jak Vás VŠ připravila v oblasti hodnocení žáků?**

- c) výborně      b) velmi dobře      c) slabě      d) velmi slabě

**13. Jak Vás VŠ připravila v oblasti informačních a komunikačních technologií?**

- a) výborně      b) velmi dobře      c) slabě      d) velmi slabě

**14. Jak Vás VŠ připravila na práci s integrovanými žáky a žáky se specifickými poruchami učení?**

- d) výborně      b) velmi dobře      c) slabě      d) velmi slabě

**15. V jakých jiných oblastech Vás VŠ výborně/nedostatečně připravila?**

.....  
.....

**PROBLÉMY, SE KTERÝMI SE SETKÁVÁTE PŘI PRÁCI UČITELE**

**16. Jak často míváte v průběhu vyučování problémy s kázní žáků?**

- a) velmi často      b) často      c) zřídka      d) nikdy

e) jiné:

.....

**17. Jak často míváte problémy s klasifikací žáků?**

- a) velmi často    b) často    c) zřídka    d) nikdy

e) jiné:

.....

**18. Měl/a jste problémy se sestavováním tematických plánů učiva?**

- a) rozhodně ano    b) spíše ano    c) spíše ne    d) rozhodně ne

e) jiné:

.....

**19. Daří se Vám plnit tematické plány tak, jak jste si na začátku roku naplánoval/a?**

- a) rozhodně ano    b) spíše ano    c) spíše ne    d) rozhodně ne

e) jiné:

.....

**20. Daří se Vám důsledně řešit kázeňské přestupky u žáků?**

- a) rozhodně ano    b) spíše ano    c) spíše ne    d) rozhodně ne

e) jiné:

.....

**POMOC ZAČÍNAJÍCÍMU UČITELI**

**21. Byl Vám na začátku praxe přidělen uvádějící učitel?**    ANO    NE

**22. Byl Vám uvádějící učitel přidělen ředitelem školy?**    ANO    NE

Uvádějícího učitele jsem získal/a jinak (uveďte):

.....

**23. Jak často využíváte pomoc uvádějícího učitele?**

- a) pravidelně    b) příležitostně    c) výjimečně    d) nikdy

e) Jiné:

.....

**24. Pomohl Vám uvádějící učitel vyřešit daný problém?**

- a) rozhodně ano    b) spíše ano    c) spíše ne    d) rozhodně ne

e) jiné:

.....

**25. Hledal/a jste pomoc u jiného pedagoga?**    ANO    NE

**26. Pokud ano, tak u kterého (uvedte)?**

.....

**27. Využíváte pomoci některého z těchto specializovaných pedagogů?**

a) výchovného poradce      b) školního metodika prevence c) romského pedagogického asistenta d) jiného:

.....

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

a) rozhodně ano                      b) spíše ano      c) spíše ne      d) rozhodně ne  
e) jiné:

.....

**29. Využil/a byste možnosti mentoringu?**

a) rozhodně ano                      b) spíše ano      c) spíše ne      d) rozhodně ne  
e) jiné:

.....

**30. Budete chtít v dalších letech setrvat na pozici učitele na 1. stupni ZŠ?**

a) rozhodně ano                      b) spíše ano      c) spíše ne      d) rozhodně ne  
e) jiné:

.....

**31. Co byste ještě dodal/a?**

.....

.....

Děkuji Vám za Váš čas věnovaný vyplnění dotazníku.

## Příloha 2 Interview

### Otázky k polostrukturovanému interview se začínajícími učiteli na 1. stupni základních škol

1. Jak byste zhodnotil/a svůj první rok v pedagogické praxi?
  - a) Co Vás bavilo? Jakou aktivitu či předmět jste měl/a nejraději?
  - b) Jaké situace Vám byli nepříjemné? Co u Vás vyvolalo negativní emoce?
  - c) Jak jste nepříjemnou situaci řešil/a? Co jste udělal/a proto, aby se situace neopakovala?
  
2. V pedagogické praxi se učitel setkává často s různými problémy a překážkami. Využil/a jste k řešení problémů pomoc svého uvádějího učitele?
  - a) Využil/a jste také pomoci jiného pedagoga?
  - b) Jak Vám s problémy pomáhal?
  - c) Využil/a jste někdy pomoci specializovaného pedagoga (např. výchovného poradce, romského asistenta atd.)?
  
3. Jak byste zhodnotil/a přípravu pro pedagogickou praxi na vysoké škole?
  - a) Co Vám v začátcích pedagogické praxe z VŠ chybělo?
  - b) Z čeho jste naopak v začátcích těžil/a?
  
4. Ocenil/a byste, kdyby jste měl/a možnost v začátcích pedagogické praxe využít častějších hospitací např. uvádějího učitele s následnou zpětnou vazbou?
  
5. V jakých oblastech se chcete do budoucna zlepšit?
  - a) Z jakého důvodu?
  - b) Jakým způsobem chcete dosáhnout zlepšení?