

**UNIVERZITA KARLOVA**

**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

**Problematika začínajícího učitele**

**Teachers at the Start of Their Career**

Diplomová práce

Vedoucí práce:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph. D.

Autor:

Bc. Iveta Kuklová

Praha 2022

### **Poděkování:**

Tato práce by nevznikla bez laskavé, odborné a lidské podpory řady lidí, kteří mi pomohli cennou radou, inspirací nebo mě podpořili ve chvíli, kdy jsem jejich pomoc potřebovala.

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph. D. za neobyčejně vstřícný přístup, odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Děkuji vedení, respondentům a interní průvodkyni z dané základní školy za jejich ochotu a čas. Děkuji i mé rodině a přátelům, kteří mě při psaní této práce podporovali.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „*Problematika začínajícího učitele*“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 30. 12. 2022

Bc. Iveta Kuklová

## **ANOTACE**

Tato diplomová práce se zabývá problematikou začínajícího učitele. V teoretické části jsou objasněny základní pojmy týkající se začínajícího učitele a jeho profesní podpory. Praktická část popisuje konkrétní druhy profesní podpory poskytované vybranou základní školou začínajícím učitelům. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké konkrétní druhy profesní podpory vybraná základní škola začínajícím učitelům poskytuje a zda je tato podpora, z pohledu učitelů, pro ně dostatečná.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Začínající učitel, provázející učitel, uvádějící učitel, profesní standard učitelské profese, profesní rozvoj učitele, podpora začínajícího učitele, problémy začínajících učitelů, párová výuka, mentoring

## **ANNOTATION**

This thesis deals with the issue of the novice teacher. The theoretical part explains the basic concepts related to the beginning teacher and his/her professional support. The practical part describes specific types of professional support provided by the selected primary school to beginning teachers. The aim of the research is to find out what specific types of professional support the selected primary school provides to beginning teachers and whether this support is sufficient for them from the teachers' point of view.

## **KEYWORDS**

Beginning teacher, accompanying teacher, introducing teacher, professional standards for the teaching profession, professional development for teachers, support for beginning teachers, problems of beginning teachers, paired teaching, mentoring

# Obsah

|   |    |
|---|----|
| SEZNAM ZKRATEK.....   | 8  |
| ÚVOD .....  | 9  |
| TEORETICKÁ ČÁST .....   | 11 |
| 1 Vymezení pojmů.....   | 11 |
| 1.1 Učitel .....  | 11 |
| 1.2 Profesní standard učitelské profese.....  | 12 |
| 1.2.1 Vývoj profesního standardu v ČR.....  | 15 |
| 1.3 Profesní rozvoj učitele .....   | 18 |
| 1.4 Začínající učitel .....   | 22 |
| 1.4.1 Postavení začínajících učitelů v českém školství.....                                 | 24 |
| 1.4.2 Problémy začínajících učitelů.....  | 25 |
| 1.4.3 Drop-out u začínajících učitelů .....   | 26 |
| 1.4.4 Současný stav .....   | 28 |
| 2 Druhy podpory začínajících učitelů.....   | 33 |
| 2.1 Uvádějící učitel .....  | 33 |
| 2.1.1 Vymezení pojmu uvádějící učitel .....   | 33 |
| 2.1.2 Současný stav .....   | 35 |
| 2.2 Provázející učitel.....   | 37 |
| 2.2.1 Vymezení pojmu provázející učitel.....  | 37 |
| 2.2.2 Současný stav (legislativa).....  | 38 |
| 2.2.3 S jakými studenty provázející učitelé pracují? (Rozmanitost studentů učitelství)..... | 41 |
| 2.2.4 Provázející učitelé v zahraničí.....  | 41 |
| 2.3 Mentoring.....  | 42 |

|                      |   |    |
|----------------------|---|----|
| 2.3.1                | Vymezení pojmu mentoring .....  | 42 |
| 2.3.2                | Mentor .....  | 43 |
| 2.3.3                | Mentorovaný .....   | 44 |
| 2.3.4                | Mentoring v učitelství .....  | 45 |
| 2.4                  | Párová výuka .....  | 47 |
| 2.4.1                | Vymezení pojmu párová výuka .....   | 47 |
| 2.4.2                | Učitelé v párové výuce .....  | 48 |
| 2.4.3                | Formy párové výuky .....  | 48 |
| PRAKTICKÁ ČÁST ..... |   | 50 |
| 3                    | Cíl šetření .....   | 50 |
| 4                    | Formulace výzkumných otázek .....   | 50 |
| 5                    | Charakteristika zkoumaného vzorku .....   | 51 |
| 6                    | Design kvalitativního výzkumu .....   | 53 |
| 6.1                  | Metoda sběru dat .....  | 53 |
| 6.2                  | Metoda analýzy dat .....  | 54 |
| 7                    | Analýza dat a její interpretace .....   | 56 |
| 7.1                  | Příprava na výkon učitelské profese .....   | 56 |
| 7.1.1                | Hodnocení kvality a průběhu pedagogických praxí na vysoké škole z pohledu respondentů ..... | 57 |
| 7.1.2                | Motivace respondentů ke studiu učitelství .....   | 58 |
| 7.2                  | Přímá a nepřímá činnost začínajícího učitele .....  | 59 |
| 7.2.1                | Úspěchy začínajících učitelů při výkonu jejich profese (z čeho mají radost) 60              |    |
| 7.3                  | Problémy pocíťované začínajícími učiteli .....  | 61 |
| 7.4                  | Podpora začínajícího učitele na dané základní škole .....                                   | 63 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 7.4.1 | Kolegiální podpora .....                   | 65  |
| 7.4.2 | „Hnízda“ .....                             | 67  |
| 7.4.3 | Uvádějící učitel .....                     | 69  |
| 7.4.4 | Plán osobního pedagogického rozvoje .....  | 70  |
| 7.4.5 | Pedagogické portfolio .....                | 71  |
| 7.4.6 | Párová výuka.....                          | 72  |
| 8     | Výsledky výzkumného šetření .....          | 74  |
| 9     | Diskuze.....                               | 75  |
|       | Závěr .....                                | 78  |
|       | SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ ..... | 80  |
|       | SEZNAM PŘÍLOH.....                         | 88  |
|       | ABSTRAKT .....                             | 111 |

## **SEZNAM ZKRATEK**

ICT – Informační a komunikační technologie

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NIDV – Národní institut dalšího vzdělání

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PAQ – Platforma pro realizaci analýz a výzkumů v oblasti vzdělávání, sociálních problémů a politiky

SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů

SYRI – Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik



## ÚVOD

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké druhy podpory začínajících učitelů nabízí konkrétní vybraná škola a jaký má tato podpora z pohledu učitelů pro ně přínos. Konkrétně se zabývám druhy podpory, které učitelé nejvíce využívají. Zajímá mě, jak poskytovanou podporu začínající učitelé hodnotí a zda je pro ně dostačující. Dalším předmětem šetření je problematika problémů, s kterými se začínající učitelé na startu jejich kariéry setkali a také otázka, zda plánují odchod ze školství.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy, které souvisí s tématem začínajícího učitele. Vymezila jsem pojem učitel a vysvětlila profesní standard učitelé profese, který hraje velmi důležitou roli v profesním vývoji učitele a v jeho podpoře. Dále jsem vymezila, kdo je začínajícím učitelem a jak dlouho toto období začátečnictví trvá. V dalších kapitolách se zabývám postavením začínajících učitelů v českém školství, důvody odchodů učitelů ze školství a z jejich pohledu nejčastějšími problémy, se kterými se na začátku své kariéry potýkají. Za klíčovou problematiku z hlediska řešení práce považuji definování jednotlivých druhů podpory začínajících učitelů. V této kapitole je vysvětlen rozdíl mezi uvádějícím a provázejícím učitelem. Provázejícímu učiteli je věnována podstatná část textu, protože zde došlo k výraznému posunu v přemýšlení o podpoře začínajících učitelů. Dalšími druhy podpory jsou mentoring a párová výuka.

Praktická část je zaměřená na zjištění, jaké druhy profesní podpory škola učitelům poskytuje, zda se cítí být školou dostatečně podporováni. Zda vědí, za kým jít, když mají nějaký problém. Jaké problémy vůbec začínající učitelé, z jejich pohledu, trápí. Ke sběru dat jsem použila hloubkový polostrukturovaný rozhovor s předem danými tematickými okruhy otázek. Všichni respondenti učí na jedné základní škole, více jak polovina z nich učí pouze na prvním stupni základní školy, ta zbylá část učitelů učí na prvním i druhém stupni současně. Rozhovory byly doslovně přepsány a ke zpracování dat jsem využila tematickou analýzu

s otevřeným kódováním. Praktická část je rozdělená na kapitoly odpovídající tematickým okruhům otázek z rozhovoru: příprava na výkon učitelské profese, realizace profese učitele, problémy začínajícího učitele, podpora začínajícího učitele ve škole, párová výuka.

Teoretická část vychází především z poznatků českých autorů. Důvodem je to, že mě zajímalo, jak na tom jsou naši začínající učitelé. Máme zde zavedený určitý školský systém a zákony, kterými se školství musí řídit, proto jsem využila především výsledky výzkumů a šetření od českých autorů a institucí. Tématem začínajícího učitele se zabýval již v 90. letech Šimoník, v dalších letech například Podlahová a Juklová. Téma odchodu učitelů ze škol, popřípadě ze školství vůbec, tzv. drop outu, velmi podrobně zpracovávají autorky Hanušová a Pišová. Jelikož mě především zajímal současný stav a aktuální výsledky výzkumů týkající se začínajících učitelů a jejich podpory, opírám se v diplomové práci o zjištění Národního institutu pro další vzdělávání, který realizuje rozsáhlý projekt s názvem Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Využívám aktuálních poznatků od organizací jako je Učitel naživo, Začni učit, Učitelská platforma, Pedagogická – komora, Českomoravský odborový svaz pracovníků školství, dále z informací uvedených na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a z aktuálně platné legislativy. V praktické části diplomové práce jsem využila znalostí o jednotlivých metodách a zpracování kvalitativních výzkumů autorů Švaříčka a Šedové.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vymezení pojmů

Samotnému výzkumu předchází získání přehledu o teoretických poznatcích k danému tématu. Z tohoto důvodu se v této kapitole věnuji především definicím pojmů učitel, vysvětlení pojmu profesní standard učitelské profese a na to navazující profesní rozvoj učitele, dále pojmu začínající učitel s podkapitolami o postavení začínajících učitelů v ČR, o jejich problémech a na to navazující podkapitola týkající se odchodů učitelů ze školství a nakonec podkapitola s názvem současný stav pojednává o právě probíhajícím projektu a nově vzniklém institutu, které se zabývají tematikou začínajícího učitele.

Cílem kapitoly je nastudovat si a utřídit poznatky o zkoumané problematice a dostatečně se teoreticky připravit na výzkumné šetření mezi začínajícími učiteli.

### 1.1 Učitel

Stěžejním tématem diplomové práce je začínající učitel. Nicméně učitel jako takový, osoba, kterou v životě potká každý z nás, je neméně důležitým pojmem. Pro zjednodušení je v celé práci používán termín učitel, pod který spadá i ženský rod (učitelka). Jak jsem již zmínila, s učitelem se potká za život každý z nás, ale kolik lidí si vůbec uvědomuje, co vše za touto profesí, či snad posláním stojí? Učitel ovlivňuje osobnost žáka, vychovává ho, motivuje ho k učení, měl by v žákovi podněcovat touhu dozvědět se něco nového. Pro potřeby diplomové je důležité definovat pojem učitel i odborně.

Pedagogický slovník (Průcha aj., 2009, s. 326) uvádí, že učitel je *„vzdělavatel, jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a*

*koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností.“*

Dle Vašutové (2007) se dobrým učitelem staneme pouze, když budeme přemýšlet o své profesi, stále se v ní zdokonalovat, neustále se vzdělávat a nové poznatky aplikovat ve své pedagogické práci. *„Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí“* (Vašutová, 2007, s. 7).

Učitel vykonává unikátní výchovnou a vzdělávací službu společnosti, protože připravuje mladou generaci pro budoucnost. Aby svou profesi učitel dobře ovládal, měl by disponovat *„...specifickými vlastnostmi a schopnostmi jako je rozhodování, sebereflexe, sebeovládání, zodpovědnost, psychická odolnost vůči stresům, profesní sebevědomí“* (Vašutová, 2004, s. 42).

*„Učitel již není ona autoritářská osoba na stupínku s ukazovátkem v ruce, ale má být spíše empatická lidská bytost, jež je schopna být žákovi oporou při řešení nejdůležitějších problémů“* (Juklová, 2013, s. 9).

Toto jsou jen některé definice pojmu učitel. Tím vším by se mladý člověk po vystudování měl stát. Jak dlouho mu to bude trvat? Jak dlouho je považován za nováčka ve své profesi? Na to nám může odpovědět kapitola 1.4 Začínající učitel.

## **1.2 Profesní standard učitelské profese**

Profesní standard učitelské profese je pro téma diplomové práce důležitý hlavně kvůli jeho funkci. Za nejdůležitější jsou považovány funkce profesního

standardu jako východiska pro přípravné i další vzdělávání učitelů, hodnocení a sebehodnocení učitelů a pro podporu jejich profesního rozvoje.

Co se vlastně skrývá pod termínem profesní standard učitele? K vysvětlení tohoto pojmu jsem si vzala na pomoc Pedagogický slovník. V něm je uvedena následující definice. Profesní standard učitele je *„žádoucí profesní způsobilost pro výkon učitelského povolání. Profesní standardy vycházejí z klíčových kompetencí učitele (odborně předmětové, pedagogické, didaktické, psychosociální, komunikační, diagnostické, osobnostně rozvojové, reflexní apod.), slouží jako kritérium pro akreditace studijních programů v přípravném a dalším vzdělávání učitelů, pro ověřování způsobilosti a stanovení požadavků na atestace učitelů, ev. pro kariérní řád a odměňování učitelů v praxi“* (Průcha aj., 2009, s. 221). V zahraničí mají dva druhy profesních standardů učitelů, rámcové standardy a standardy konkretizované pro jednotlivé kategorie učitelů.

Abych zde mohla lépe vysvětlit problematiku profesního standardu učitele, musím zde zmínit trochu historie. Od 90. let minulého století se dostávala do centra pozornosti vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí problematika kvality učitelů. Zásadním tématem pedagogického výzkumu a teorie se stala podpora kvality učitele ve škole. Na základě výsledků těchto výzkumů byly v mnoha zemích Evropy ale i v zámoří, vytvořeny *„profesní standardy jako normy kvality vykonávání učitelské profese“* (Kohnová a kol., 2012, s. 74). A to je důležité, protože tím, že se stát podílí (nebo přímo stanovuje) normy kvality učitele, tak je může i kontrolovat a odpovídá za kvalitu učitelů a jejich vzdělávání v dané zemi. Právě význam a vážnost zavedení norem pro kvalitní výkon profese zdůrazňuje v kontextu učitelství už Schön (1983 in Tomková a kol., 2012). Reflexe, schopnost analyzovat a hodnotit svou činnost v „normativní perspektivě“ to má dle Schöna (tamtéž) klíčovou roli ve zvyšování kvality učitelské profese.

Profesní standardy jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi, a to nejčastěji v podobě klíčových profesních kompetencí. Tady je důležité definovat si, co to jsou profesní kompetence učitele. Jsou chápány jako

*„komplexní, flexibilní soubor znalostí, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů, nebo v podobě charakteristik klíčových profesních činností, které jsou považovány za nezbytné pro kvalitní výkon profese.“* (Kohnová a kol., 2012, s. 75). Pedagogický slovník (Průcha aj., 2009, s. 129) pojem kompetence učitele definuje jako *„soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“*.

Komparativní analýzy profesního standardu učitele ukazují řadu shod (v konkrétních charakteristikách kvalitního výkonu učitelské profese), ale i jisté rozdílnosti (ve strukturaci klíčových profesních kvalit učitele). Shodu lze najít ve společně preferovaných znacích kvality práce učitele vztahujících se k

- **Efektivnímu vyučování a učení** – to jsou kompetence pedagogické a didaktické, zahrnují v sobě i oborové znalosti a dovednosti, dále se zdůrazňují dovednosti pracovat v multikulturních třídách, efektivně pracovat s velmi diverzifikovanou společností z hlediska jazykového, etnického a náboženského a z hlediska kvality sociálního zázemí
- **Sociálně vztahové dimenzi** – to jsou kompetence k partnerské komunikaci a spolupráci se žáky, kolegy, rodiči a dalšími sociálními partnery školy. Spadá sem ale i partnerství a spolupráce v širší perspektivě, to znamená spolupráci (i mezinárodní) s jinými školami. Například vytváření sítí škol, které si sdílejí profesní zkušenosti partnerské spolupráce mezi školami a univerzitami při přípravě budoucích učitelů, při jejich uvádění do praxe, mentoringu apod.
- **Celoživotnímu profesnímu rozvoji** - to jsou zejména kompetence k reflexi a sebereflexi učitele.

Co se týče té rozmanitosti přístupů standardu učitele v jednotlivých zemích, komparativní analýzy ukazují, že rozdíly mezi jednotlivými zeměmi lze vysledovat v počtech úrovní kvality práce učitele. Například ve Velké Británii je definováno pět úrovní (začínající, nově kvalifikovaný, „jádrový“ (kompetentní) – po roce praxe,

vynikající učitel a učitel se speciálními dovednostmi), v Austrálii mají čtyři úrovně (začínající, kompetentní, vynikající učitel a lídr), na Slovensku mají čtyři úrovně (začínající, samostatný učitel a učitel s 1. a 2. atestací). V některých zemích je definována pouze jedna úroveň kvality. (Tomková a kol, 2012).

Důležité je, aby představa o kvalitě učitele vyjádřená profesním standardem, byla vyjádřena ve spolupráci mezi reprezentanty školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky. Fullan (2007 in Tomková a kol., 2012) zdůrazňuje, při procesu tvorby profesního standardu je klíčové aktivní zapojení učitelů. Proč? Z hlediska funkčnosti standardu je žádoucí, aby byl učiteli vnitřně přijat, aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce a jak vidí sebe sami jako profesionály. Zahraniční autoři uvádí, že pokud učitelé chápou profesní standard pouze jako normu „zvenčí“, „shora“ a necítí se být spolutvůrci („spoluvlastníky“) profesního standardu, nepřijmou ho za svůj. A tím by byla míra vlivu profesního standardu na zvýšení profesní kvality učitelů a celoživotního profesního rozvoje výrazně omezena.

### **1.2.1 Vývoj profesního standardu v ČR**

Vývoj hodnocení a podpory kvality učitelů v českém kontextu není jednoduchý, její vytváření je poměrně složité. Období před 90. lety je označováno za období nečinnosti vzdělávací politiky v oblasti problematiky učitele a učitelského vzdělávání. V průběhu 90. let se dostává do centra pozornosti kvalita učitele a profesní standard v dokumentu s názvem Národní program rozvoje vzdělání v České republice (2001, dále jen Bílá kniha). Za jednu z možností, jak zvýšit kvalitu učitelů a jejich vzdělávání, je v Bílé knize považováno vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů. V návaznosti na Bílou knihu byl v rámci grantu MŠMT zpracován v letech 2000 – 2001 projekt „Podpora práce učitelů“. Jeho významným výstupem profesní standardy v podobě klíčových

kompetencí učitele. MŠMT ale bohužel s výstupy tohoto projektu dále nepracovalo. Po třech letech, v roce 2004 bylo z iniciativy MŠMT stanoveno grémium pro problematiku učitelského studia na vysokých školách s cílem vytvořit minimální standardy učitelství. Začátkem následujícího roku byly standardy zveřejněny v podobě čtyř závazných složek učitelské přípravy. Minimální standardy učitelství byly významným příslibem ke zlepšení situace. Mělo se dále pracovat na konkretizaci standardů, vymezit klíčové kompetence učitele jako výstupní přípravy a definování základního obsahu učitelské přípravy, k tomu však už nedošlo. Kritika některých akademických funkcionářů vyústila v proměnu závazné normy v pouhé doporučení.

Za klíčový moment lze považovat zřízení expertní skupiny k tvorbě profesního standardu učitele a učitelského vzdělávání v roce 2008. Tato skupina byla složena ze zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Na konci roku byl předložen rámcový dokument s názvem Standard kvality profese učitele, *„který nabídl k diskuzi zejména celkovou „filozofii“ standardu, jeho smysl, cíle a funkce a dále jako příklad jednu z možných verzí standardu v podobě výčtu profesních činností důležitých pro kvalitní výkon profese“* (Kohnová a kol., 2012, s. 75). Profesní standard je zde chápán jako konkretizace profesních kvalit učitele potřebných k výkonu učitelské profese a má být v souladu s pojetím kvalitní školy a kvalitní výuky v kurikulárních dokumentech. Profesní standard zde byl chápán také jako norma, ale ne jako statická a fixovaná norma. Nýbrž jako otevřený a vyvíjející se fenomén.

Zajímavý zde byl ale samotný proces tvorby profesního standardu. MŠMT na svých webových stránkách uveřejnilo dokument s názvem *Tvorba profesního standardu kvality učitele (Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi)*. Přímou na webových stránkách ministerstva probíhala veřejná diskuze. Ve vstupním dokumentu pro veřejnou diskuzi se píše, že profesní standard vznikne po ukončení veřejné diskuze, k níž jsou zváni všichni učitelé i širší veřejnost. Je v něm vysvětleno, co je to



standard učitele a k čemu slouží, cíle navrhovaného profesního standardu, cíle odborné a veřejné diskuze, obsah navrhovaného standardu apod. Do této veřejné diskuze se zapojilo 24 pedagogických asociací, 20 fakult připravujících učitele, více než 1500 učitelů a ředitelů a probíhaly regionální diskuze po celé republice, které byly podrobně analyzovány a publikovány. Do diskuze nebyl záměrně předložen „hotový“ dokument. Uvedené příklady profesních činností učitelů měly vést k zamyšlení nad kvalitou učitelské profese, ke kritickému přístupu k předloženému dokumentu a k návrhům vlastního řešení.

Právě díky tomu, že profesní standard byl tvořen „zdola“, převažoval názor, že spoluúčast na vzniku profesního standardu je šancí formulovat, kdo je to kvalitní učitel v tehdejší době, jak má být vzdělán, aby zvládl nároky, které jsou na něj kladeny a jak má být kvalita výkonu jeho profese ohodnocena. Shoda panovala v názoru, že profesní standard by neměl být jen normou, ale především prostředkem k seberozvoji učitele. Zpočátku by měl být nástrojem podpory učitelů, nikoliv nástrojem kontroly.

Klíčovou podmínkou k účinnému fungování profesního standardu bylo vytvoření koncepčně pojatého systému podpory učitelů. Profesní standard musí být těsně propojený s přípravným vzděláváním učitelů, podporou jejich profesního růstu a cíleného celoživotního vzdělávání se zavedením systémové kolegiální podpory ve škole, podporou začínajících učitelů apod. Bylo upozorňováno na to, že nejdříve musí být vytvořen a zaveden systém komplexní podpory učitelů. Bez ní nemá smysl mluvit o zkvalitňování učitelské profese, a tudíž nemá ani smysl zavádět profesní standardy do praxe.

Na konci července roku 2009 byl slibně nastartovaný proces tvorby profesního standardu přerušeno. Práce na pokračování v tvorbě profesního standardu pokračovaly profesních asociacích a na fakultách připravujících učitele. Vedoucí role se ujala Asociace profese učitelství.

Na začátku roku 2010 byl publikován „*Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele*“ (Učitelské noviny, 2010. č. 12, s. 12-15 in Tomková a kol., 2012). Vznikl modifikací původního návrhu profesního standardu spolu s využitím analýzy veřejné diskuze. Obsahuje základní východiska vzniku profesního rozvoje, návrh struktury standardu, který vymezuje oblasti a kritéria k hodnocení a sebehodnocení kvality profesních činností.

Nadále pokračuje tvorba profesního standardu v rámci národního projektu MŠMT s názvem Cesta ke kvalitě. Cílem projektu je podpora škol při autoevaluaci. Jako součást projektu byl vytvořen a ověřován Rámec profesních kvalit učitele, který důsledně navazuje na rozpracovaný Standard kvality profese učitele. Rámec je podkladem k tvorbě nástrojů komplexního a dlouhodobého sebehodnocení a hodnocení kvality učitele. Základní a střední školy mají zákonnou povinnost pravidelně provádět hodnocení své práce, je to důležité proto aby se s určitým nadhledem ohlédli za svým působením a zhodnotili ho. Ne vždy to bylo pro školy jednoduché a proto jim projekt Cesta ke kvalitě nabídl pomocnou ruku v porozumění procesů hodnocení vlastní práce.

### **1.3 Profesionální rozvoj učitele**

Evaluační nástroj Rámec profesních kvalit učitele má za cíl především podpořit profesionální rozvoj učitelů a o tom bude v této kapitole řeč. („*Evaluačním nástrojem rozumíme spolehlivou metodu či techniku sběru dat pro účely vlastního hodnocení školy nebo postupy podporující různé fáze evaluačního procesu*“ (Kohnová a kol., 2012, s. 76)). Nástroj vymezuje a konkretizuje soubor očekávaných profesních kompetencí – kvalit začínajícího a zkušeného učitele, který je na základě vysokoškolského studia vybaven balíčkem vědomostí, dovedností hodnot a postojů. Učitelé ale musí dále rozvíjet naučené dovednosti v praxi, dále se vzdělávat a profesionálně rozvíjet.

Než zde uvedu definici pojmu profesní rozvoj učitele (teachers' professional development), nejdříve vysvětlím, z jakých pojmů vznikl. Historicky navazuje na pojem vzdělávání učitelů v činné službě (in-service teacher training), rozvoj učitelů je zde chápán širěji než jen formální vzdělávání. Publikace OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) z roku 1997 s názvem *In-service teacher training and professional development* uvádí pojem rozvoj učitele (teacher development), další vzdělávání je zde chápáno jako jedna z hlavních součástí rozvoje učitele. Scheerens v roce 2010 definuje profesní rozvoj učitelů jako *„jádro systematických aktivit připravujících učitele pro výkon profese, zahrnující přípravné vzdělávání, fázi uvádění do profese (induction), další vzdělávání učitelů a průběžný profesní rozvoj ve škole“* (2010, s. 19 in Starý a kol., 2012, s. 11). Scheerens zahrnuje do profesního rozvoje učitele i přípravné vzdělávání pedagogických pracovníků. Toto široké pojetí však není všeobecně přijímáno, většina zdrojů mluví o profesním rozvoji učitele až po vstupu do profese.

Pátrala jsem po české pedagogické terminologii. V Pedagogické encyklopedii je pod heslem další vzdělávání učitelů představen i pojem profesní rozvoj učitelů jako *„profesní zdokonalování vlastní učitelskou praxí, samostudiem a dalším vzděláváním učitelů“* (Průcha, 2010, s. 413). V Pedagogickém slovníku (Průcha aj., 2009) přímo termín profesní rozvoj učitele není. Autoři knihy *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků* se domnívají, že v souladu se zahraničními trendy je žádoucí, aby se pojem profesní rozvoj učitelů ustálil i u nás a navrhují tuto pracovní definici. *„Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit vedoucí ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy i samostudium. Systematické hodnocení profesního rozvoje učitele umožňuje, aby se profesní růst promítal do jeho diferencovaného odměňování a kariérního postupu“* (Starý aj., 2012, s. 12).

Profesní rozvoj učitele je jednou ze základních podmínek udržení kvality školního vzdělávání a jeho rozvoje. Profesní rozvoj učitele má tři základní složky:

1) institucionální další vzdělávání učitelů; 2) sebevzdělávání; 3) profesní praxí učitele získané znalosti, zkušenosti, dovednosti. Tyto tři složky se navzájem doplňují a pro profesní rozvoj učitele (ale i kvality školy) mají veliký význam (Kohnová a kol., 2012).

Na základě výzkumů vznikly různé modely profesního rozvoje učitele. Ze zahraničních zmíním tzv. obecný etapový (gradační) model rozvoje bratří Dreyfusů (1986), který pro učitelství rozpracoval Berliner (1995). Za jeden z nejdůležitějších znaků úspěšného vývoje učitele považuje to, jak dokáže učitel reagovat na různé (nové) situace. Vymezil pět fází profesního rozvoje, z tohoto dělení poté vychází i další autoři. Jsou to tyto fáze:

- 1) **Začátečník** / Novic (Beginner) se ve třídě zaměřuje na okamžité „přežití“. Ještě není schopen improvizace v různých situacích. Řídí se převážně obecně platnými pravidly. Při výuce se soustředí spíše na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích.
- 2) **Pokročilý začátečník** (Advanced beginner) tím se učitel stává ve druhém a třetím roce kariéry. Vyučovací postupy má automatizované, nabývají rutinní povahy. Pomalu už začíná propojovat své zkušenosti s nabytými znalostmi. Vynořují se mu určité vzorce a schémata. Od okamžitých reakcí se posouvá pomalu k vytváření jednotlivých strategií. Jeho pozornost se od konkrétního vlastního výkonu přesouvá k celkovému vnímání procesů vyučování.
- 3) **Kompetentní učitel** (Competent teacher) už má vlastní repertoár strategií, které mu pomáhají vyrovnat se s nastalými situacemi ve třídě. V této fázi už je učitel natolik sebevědomý, že dokáže i improvizovat a vědomě rozhodovat o konkrétních postupech v daném kontextu. Kompetentní učitel už se nesoustředí na vlastní výkon, na obsah vyučování ale na žáka a jeho potřeby.
- 4) **Zkušený učitel** (Proficient teacher) má schopnost předvídat a vidět situace jako celek. Řídí se intuicí spolu s explicitními pravidly.

- 5) **Učitel – expert** (Expert teacher) to je nejvyšší fáze profesního rozvoje učitele. Učitel už zdánlivě nevynakládá pro svůj výkon žádné velké úsilí a plánuje flexibilně. Expert už dokáže pedagogické situace a události ve třídě nejen řešit, ale i předvídat. Zná univerzální schémata v rámci procesů učení. Ne každý učitel dosáhne až této fáze vývoje, může se zaseknout v kterémkoliv z předchozích fází. (Tomková a kol., 2012).

Z českých autorů se profesním rozvojem zabývali například Tomková, Spilková a Průcha. Průcha (2017) definuje tyto fáze profesního rozvoje učitele:

- 1) **Volba učitelské profese** – zde hraje důležitou roli motivace ke studiu.
- 2) **Profesní start** – je zajímavé, že autor vůbec nezmiňuje fázi přípravy na profesi učitele (studium) a rovnou z volby učitelské profese skočí do fáze, kdy učitel nastupuje do svého prvního zaměstnání. Je tedy začínajícím učitelem a poprvé se střetává s realitou, se vším, co k učitelské profesi patří. Toto období je velmi kritické, protože je plné různých nejistot a pochybností. Začínající učitel má oproti absolventům vysokých škol z jiných oborů svůj kariérní start jiný. Pracovní odpovědnost nepřebírá postupně, ale od prvního dne přebírá všechny povinnosti jako již zkušenější kolegové, plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou ke všemu vykonává sám (nemá ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu poradil a pomohl.) V této fázi je důležité, aby se učiteli dostalo veškeré možné podpory, aby mohl dále profesně růst.
- 3) **Profesní adaptace** – jedná se o období prvních roků v povolání. Učitel si postupně uvědomuje, co je jeho náplní práce a jaké jsou na něj kladeny nároky a požadavky.
- 4) **Profesní vzestup** – tato fáze je plná výzev a úkolů, které učitel musí zvládnout, jakmile jsou již tyto úkoly pro učitele rutinní, přesouvá se do další fáze.

- 5) **Profesní stabilizace** – učitele už lze nazývat zkušeným učitelem, nyní už není potřeba učitelům poskytovat soustavnou odbornou pomoc (uvádění do praxe). Naopak už mají být zaváděny formy dalšího vzdělávání učitelů.
- 6) **Profesní vyhasínání** – předdůchodová fáze, po fázi stabilizace postupně nastává fáze přirozeného ukončení kariéry.

Tuto podkapitolu bych uzavřela pár slovy o stavu profesního rozvoje učitelů v České republice. Neexistuje zde systém evaluace účinků dalšího vzdělávání učitelů do školní praxe. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je v zákoně o pedagogických pracovnících vymezeno, ale hlavně po kvantitativní stránce. Chybí zde kritéria pro hodnocení dopadů do praxe. Učitelé nejsou motivováni k profesnímu růstu pro získání vyšší kvalifikace, to je dáno tím, že nám chybí funkční kariérní řád.

Není jasné, kdo nese zodpovědnost za kvalitu profesního rozvoje učitele na národní úrovni. Na úrovni školy je to dané, tam za to odpovídá ředitel školy. Na národní úrovni však jasně definovaná odpovědnost není. A v neposlední řadě nám chybí profesní standard učitelé profese, který obsahuje mimo jiné i jasně stanovené požadavky na profesní rozvoj učitelů.

## 1.4 Začínající učitel

Dle Šimoníka (1994), žádná škola nepřipraví hotového učitele profesionála, k „dotváření“ profesního, odborného ale i lidského profilu začínajícího učitele dochází až v prvních letech praxe a ta pak ovlivňuje celý další profesní vývoj jedince.

Začínajícím učitelem je *„učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“* (Průcha aj., 2009, s. 377). Podlahová (2004, s. 14) uvádí, že začínajícího učitele

můžeme chápat jako mladého, nezkušeného, nezralého jedince, který zatím neovládá pracovní postupy a techniky. To je jeden pohled, ale můžeme na něj také pohlížet jako na perspektivního, nadšeného a nadějného jedince. Podlahová (2004, s. 25) říká, že začínající učitel je „*Ten, který se chce a umí učit a poučit*“. A vysvětluje to tím, že aby byl začínající učitel úspěšný, tak musí něco umět. Ale aby něco uměl, musí se učit.

Jak dlouho je ale učitel brán za začínajícího? V tomto se odborníci neshodují, Pedagogický slovník (Průcha aj., 2009, s. 377) uvádí, že „*Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.*“ Šimoník (1994) se domnívá, že jako začínajícího lze označit učitele, který učí jeden rok. V tomto období začínající učitel poznává chod školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a prohlubuje si základní didaktické dovednosti.

Považuji za důležité ve své práci uvést také fakt, který zmiňuje Šimoník (1994, s. 8). Nástup do zaměstnání je pro začínající učitele od absolventů jiných vysokoškolských oborů, jako například lékařů, právníků či inženýrů rozdílný v tom, že od začínajících učitelů se hned od prvního dne v zaměstnání požaduje plnění všech povinností, které jejich profesi přísluší, zatím co v ostatních profesích se náročnost zvyšuje postupně. Při nástupu do praxe mají mladí učitelé své představy a očekávání, realita ale mnohdy bývá jiná. V souvislosti s tímto se mluví o tzv. „nástupním“, „počátečním“ nebo „úvodním šoku z reality“. Šimoník (1994) k tomu uvádí, že v letech 1990-1992, kdy dělal výzkum mezi začínajícími učiteli, se s tímto jevem nesešel. Za znepokojivé však pokládá to, že většina dotazovaných učitelů již dopředu očekávala veliké problémy s žáky i rodiči a přesto, že to byli mladí učitelé, byli již dopředu pesimističtí.

Na začátku své kariéry řeší učitelé nejen jeden problém, jak se tedy může začínající učitel postavit ke svým začátkům? Podlahová (2004) uvádí, že může aplikovat poznatky z odborných, pedagogických a psychologických disciplín, které

se naučil na vysoké škole, tím ale částečně ignoruje dění ve třídě i samotného žáka. Dále může mechanicky napodobovat jiné učitele, které zná, nebo o nich četl či slyšel, tím však napodobuje situaci, která není totožná s tou jeho, dnešní žáci jsou už jiní, ve třídě je jiná atmosféra, jiné podmínky. Nebo může vycházet ze své osobní zkušenosti, napodobováním učitele, který vyučoval jeho, když byl sám žákem a aplikovat to, co se líbilo kdysi jemu, jenže co se mu kdysi líbilo (navíc z pozice žáka), dnes nemusí už vůbec platit, fungovat. Proto autorka navrhuje lepší postupy, mladý učitel může zavzpomínat na svou žákovskou zkušenost, ale díky svým poznatkům ze studia ji musí upravit požadavkům dnešní doby a zvážit, co použít lze a co ne. *„Svoje teoretické pedagogické vědomosti postaví do komparativního vztahu se skutečností a použije své schopnosti kritického myšlení (doufejme, že ji má)“* (Podlahová 2004, s. 19). Jako další lepší postup autorka uvádí, aby využíval při výuce nové metody, které se naučil na vysoké škole, nestal se vězněm osnov, plánů, učebnic a jím podobných dokumentů. Díky tomu se nestane pouhým zprostředkovatelem učiva, ale bude pro žáky umět vytvářet takové prostředí, aby se chtěli a mohli učit.

*„Také začínající učitelé mohou vnímat rozpor mezi hodnotami převládajícími v době jejich dětství a aktuálně platnými hodnotami. Všichni učitelé jsou často vystavováni nereálným očekáváním společnosti a rodičů, že sami mohou vyřešit a zásadně ovlivnit jakkoli hluboké a dlouhodobé problémy svých žáků“* (Juklová, 2013, s. 11-12).

#### **1.4.1 Postavení začínajících učitelů v českém školství**

Začínající učitelé v českém školství tvoří asi 3,7 % učitelů, to je zhruba pět tisíc úvazků. A nejsou to jen mladí absolventi škol, těch je zhruba 2,2 %, to je asi tři tisíce úvazků (Kaplán, 2022). Vaculík Pravdová (2022) z Učitele naživo na online konferenci SYPO upozorňuje, že je třeba si uvědomit, že začínajícími učiteli nejsou jen mladí absolventi škol. Jsou to lidé ve věku od 19 – 50+. Ten věk 19 let je zarážející, ale Vaculík Pravdová to vysvětluje tím, že někdy se do škol dostávají učitelé, kteří jsou bez učitelské kvalifikace. Co se týče věkové kategorie 50+, dnes už není



výjimkou, že si lidé v tomto věku doplňují pedagogické vzdělání právě proto, aby v pokročilém stadiu své profesní kariéry mohli učit.

Často se u nás diskutuje o nedostatku učitelů, který je v některých aprobacích znatelný již dnes (např. fyzika, angličtina aj.). Průměrný věk učitelů u nás je 47,2 let (to je vyšší věk než u učitelů v našich sousedních státech) a jejich věk stále roste. Zájem o studium pedagogiky se nijak razantně nezvýšil a navíc, dle vyjádření v mediích od zástupců MŠMT, až 60 % absolventů pedagogických fakult do školství ani nenastoupí. Dle autorů knihy *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých školách* není toto číslo ničím oficiálně podloženo a je možná příliš vysoké, ale přesto platí, že velká část absolventů pedagogických fakult do českých škol vůbec nenastoupí, a tak se dá mluvit o určitém druhu drop-outu (tedy odchodu z oboru) ještě předtím, než vůbec nastoupí do učitelské profese, pro kterou jsou fakultami primárně připravováni (Hanušová aj., 2017).

### **1.4.2 Problémy začínajících učitelů**

Začínající učitelé to na začátku své kariéry nemají vůbec jednoduché. Je zřejmé, že je veliký rozpor mezi přípravou ve škole, kdy byl učitel ještě studentem a realitou, do které učitel nastoupí. V práci mají řadu problémů různých kategorií. Někdy bývají zklamáni ve svých očekáváních a mívají mnoho výtek k tomu, jak je fakulta na výkon učitelské profese připravila. Problémy si začínající učitelé uvědomují, ale řeší se jim hůře než učitelům s delší praxí, protože jim chybí zkušenosti. Zkušenější kolegové mají už své osvědčené strategie, jsou také pohotovější, některé problémy už dokáží předvídat, a tudíž se na ně i připravit (Buchtová, 2020). Začínající učitelé také potřebují mnohem více času na plnění svých povinností než jejich starší kolegové, zlepšení přichází až s praxí (Šimoník, 1994).

Zahraniční i naši autoři shodně uvádí, že oblastí, která způsobuje začínajícím učitelům největší problémy je zvládání kázně a komunikace s žáky (Šimoník, 1994;

Píšová, 1999 in Hanušová aj., 2017; Podlahová, 2004; Vašutová, 2007; Juklová, 2013). Vyplývá to i z výzkumu projektu SYPO. Začínající učitelé potřebují nejčastěji pomoci s kázeňskými problémy žáků (54 %) a s vedením školní dokumentace (53 %), to byly nejčastější odpovědi, dále s hodnocením žáků, prací s žáky se SVP, komunikací s rodiči, reflexí vlastní práce, znalostí kurikula/ŠVP a umění přizpůsobit si je, s plánováním vlastního rozvoje a nakonec s konkrétní přípravou na hodiny (Národní institut pro další vzdělávání, nedatováno (a)).

Seidlová (2022) z Českomoravského oborového svazu školství upozorňuje, že začínající učitelé nejsou ze škol dostatečně připraveni například na vysokou administrativní zátěž, která je může hned ze začátku jejich kariéry zaskočit. Dále na vyplňování elektronické třídnice, zpracovávání nejrůznějších tabulek, plánů, záznamů o žácích v inkluzi.

Abych zde nebyla jen pesimistická, uzavřu tuto podkapitolu optimističtější výrokem. Šimoník (1994) ve své knize píše, že ne každý začínající učitel má na začátku své kariéry problémy, najdou se i výjimky. Takoví učitelé mají předpoklad, smysl a cit pro učitelství. Některé výzkumy ukazují, že to jak učitelé zvládají svůj profesní začátek, nezávisí jen na jejich přípravě během studia, ale také na „...všeobecné rozumové kultuře a pracovních podmínkách“ (Buchtová, 2020, s. 47).

### **1.4.3 Drop-out u začínajících učitelů**

Z již výše zmíněného vyplývá, že je potřeba se zabývat nejen příčinami odchodu mladých učitelů ze škol ale také tím, jak tomu předcházet. Téma drop-outu (odchod učitelů ze škol, či z profese) ze školství je u nás stále ještě málo probádané (zabývají se jím např. Hanušová, S., M. Píšová, T. Kohoutek a kol., 2017). V zahraničí se tento fenomén zkoumá o mnoho více a nabízí široké spektrum empirických i teoretických poznatků, včetně mezinárodních srovnání (např. Craig, 2017, Kelchtermans, 2017, Qin, 2021 in Korbel aj., 2021).

Já se zde o něm zmíním jen krátce a budu vycházet především ze srovnávací ministudie programu Učitel naživo a PAQ z roku 2021. Z této studie vyplývá, že příčin odchodu z profese je mnoho, např. výše platu, prostředí a klima školy nebo připravenost učitelů na výkon profese. *„Nejčastější fáze kariéry spojená s odchody z učitelské profese je období nástupu do profese (od dvou, popř. tři do pěti let). Dalším rizikovým obdobím pro odchod z profese je dále např. blížící se nástup do penze“* (Korbel aj., 2021, s. 2). Co se týče plánovaného odchodu ze školství, to zmapoval výzkum realizovaný na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v letech 2015-2017. Z výzkumu vyplývá, že čeští učitelé jsou na tom podobně jako učitelé ze zemí, kde je odchod ze školství začínajících učitelů značným problémem (jsou to zejména anglicky mluvící země, například USA, Austrálie, Velká Británie, z ostatních zemí je to Norsko, Izrael či Nizozemí). Odchod ze stávající školy zvažovalo asi 30 % učitelů na základních školách, jejichž praxe nebyla delší 40 měsíců. Z toho asi 20 % učitelů chtělo odejít na jinou školu a 10 % chtělo odejít ze školství úplně. Za přirozený drop-out se považuje hodnota kolem 5 %. (Přibližně takových hodnot dosahují země jako Finsko, Japonsko nebo Jižní Korea) (Hanušová a Píšová, 2019).

Znepokojivé je pro nás ale to, že začínající učitelé by chtěli odejít do dvou let z profese častěji než učitelé ve věku 50-59 let. U ostatních sledovaných zemí je to přesně naopak (TALIS 2018 in Korbel aj., 2021). Z toho lze vyčíst, že udržení začínajících učitelů ve školách u nás je velmi složité. Hanušová aj. (2017) k tomu dodávají, že ne každý odchod z učitelské profese má být brán negativně. *„Nejde o to, aby každý učitel, který začne působit ve škole, v ní i setrval – jde o setrvání kvalitních učitelů s potenciálem dále se rozvíjet a pozitivně ovlivňovat učení žáků“* (Hanušová aj., 2017, s. 14).

*„S plánovanými odchody z učitelské profese souvisí i sebedůvěra ve výkon pedagogické praxe a dílčí kompetence učitelů sledované v rámci šetření TALIS 2018“* (Korbel aj., 2021, s. 3). Z tohoto šetření vyplývá, že učitelé, kteří mají vyšší sebedůvěru ve sledovaných pedagogických kompetencích, mají v průměru nižší tendence odejít

z oboru. Těmi sledovanými pedagogickými kompetencemi byly například kompetence v oblasti výuky, řízení třídy a zapojování žáků ve výuce. „*Celkově se ale ukazuje, že sebedůvěra a odchody spolu souvisí v ČR i zahraničí*“ (Korbel aj., 2021, s. 11).

Tuto kapitolu zabývající se odchodem začínajících učitelů ze škol bych uzavřela tím, že k těmto odchodům docházelo, dochází a docházet bude. Je to zcela přirozené, ne každému vystudovanému učiteli tato profese takřkajíc „sedne“. Je ale důležité, aby ta procenta odchodů nebyla tak vysoká, ideálně tedy kolem zmíněných 5 %.

#### 1.4.4 Současný stav

Na konci školního roku 2021/2022 provedlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy spolu s Národním institutem pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik (dále jen SYRI) vůbec první rozsáhlé šetření mezi začínajícími učiteli. Šetření se zúčastnilo 1693 začínajících učitelů, kteří učí již dva roky. Zuzana Šalamounová ze SYRI k tomu říká, „*Během posledních dvou let byly na učitele v důsledku pandemie kladeny mimořádné požadavky. Je nicméně zjevné, že učitelé, kteří v těchto podmínkách strávili první roky v profesi, to neodradilo. Drtivá většina z nich hodlá setrvat v profesi i za rok, tři ze čtyř učitelů se vidí ve třídách i za pět let. Jedná se o závěry, které jsou v rozporu s běžně reprodukováným obrazem velké fluktuace absolventů učitelských oborů*“ (Šalamounová, Sedláček, 2022; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022a).

Jako klíčový důvod pro odchod z profese se u začínajících učitelů dlouhodobě uvádí tzv. „šok z reality“. Výsledky šetření SYRI však toto nepotvrdily (podobně Šimoník, 1994). Jako důvod pro odchod z profese nyní začínající učitelé uvádí nízké finanční ohodnocení. V současnosti je průměrný plat učitelů 45 835 Kč, to je o 21 % více oproti celostátní průměrné mzdě. Začínající učitelé ale samozřejmě dostávají méně peněz.

#### **1.4.4.1 Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik – krátce SYRI**

Při svém bádání o současném stavu začínajících učitelů jsem narazila na nově vzniklý institut. A jelikož jsem ho již výše zmínila, považuji za vhodné ho blíže představit. Nese název Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik (krátce SYRI) a vznikl 1. června 2022. Je to virtuální vědecký hub a jeho jádro tvoří cca 150 vědců z Masarykovy univerzity, Univerzity Karlovy a Akademie věd. Zabývá se následujícími 9 vědními oblastmi: (1) Komunikace, riziko a nejistota; (2) Právo a vládnutí; (3) Společenská odolnost; (4) Socioekonomické nerovnosti; (5) Polarizace a populismus; (6) Efektivita zdravotního systému; (7) Vzdělávání; (8) Ekonomické dopady; (9) Trh práce. *„Ve všech těchto oblastech zapojení výzkumníci dlouhodobě rozvíjejí své výzkumné aktivity, avšak projekt SYRI je prvním, který je zaměřen na nová systémová rizika vztažená ke zdravotním a jiným celospolečenským ohrožením typu pandemií. Jeho cílem je propojit vědce, kteří by spolu jinak nespolupracovali, a nabízet řešení a doporučení v reálném čase. Sociální vědci budou zkoumat rizikové situace a zmírňovat problémy, které tyto mimořádné události, jako je pandemie covid-19, válka na Ukrajině, inflace a zdražování nebo klimatická změna, přinášejí. Poslední roky jasně ukázaly, jak je současná doba k rizikovým situacím náchylná. Socioekonomické nerovnosti se prohlubují, proto je jedním z cílů SYRI poskytovat data tak, aby se podle nich mohli politici správně rozhodovat. Podobná hloubková analýza v ČR dosud chyběla“* (Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik, 2022).

#### **1.4.4.2 Projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů – krátce SYPO**

Tento projekt od ledna 2018 realizuje Národní institut pro další vzdělávání (krátce NIDV), za podpory MŠMT a spolufinancování EU (ve výši 276 030 576 Kč). Projekt SYPO reaguje na současný stav, kdy v českém školství chybí ucelený systém

profesní podpory učitelů a ředitelů. Další vzdělávání obou cílových skupin je až na výjimky nesystematické, chybí koncepční podpora pro různé fáze profesní dráhy.

Projekt má 9 klíčových aktivit, z nichž je pro potřeby mé práce nejnositelnější aktivita *Začínající učitel*, která se zabývá podporou začínajících učitelů. Jejím hlavním cílem je navržení a ověření systému podpory začínajících učitelů. Tento systém se netýká jen začínajícího učitele, ale i uvádějícího učitele, ale hlavně počítá i s podporou od vedení školy. Mezi touto triádou by měla fungovat aktivní spolupráce, bez ní by jednotlivé složky nemohly dobře a naplno fungovat. Způsob, jakým chce projekt SYPO (konkrétně jeho aktivita *Začínající učitel*) tohoto záměru docílit, je vytvoření modelu podpory začínajících učitelů, který bude zahrnovat činnosti, postupy a kompetence hlavních aktérů podpory, kteří do procesu uvádění vstupují (jsou to začínající učitelé, uvádějící učitelé a osoby odpovědné za proces uvádění). Model systému bude navržen ve spolupráci se zástupci fakult a škol připravujících učitele, bude zohledňovat různé druhy škol a bude obsahovat „návod a doporučení“, jak postupovat v adaptačním procesu (Národní institut pro další vzdělávání, 2018).

### **Metodologie sběru dat projektu SYPO a jeho výstupy k aktivitě *Začínající učitel***

Cílem projektu je tedy vytvoření modelu podpory začínajících učitelů a aby toho výzkumníci docílili, tak nejdříve zmapovali současný stav této podpory a potřeby začínajících učitelů, uvádějících učitelů a osob odpovědných za proces uvádění.

Nejdříve byl vytvořen dotazník pro účely tohoto šetření, který se skládal z mnoha částí. Osloveni byli nejen začínající učitelé, ale i uvádějící učitelé a osoby odpovědné za uvádění začínajících učitelů na daných školách. Díky tomu výzkumníci získali komplexní náhled na dané téma a mohli i vzájemně porovnat, jak vidí proces uvádění jednotlivé skupiny aktérů. Dotazníkové šetření bylo provedeno v roce 2018 v mateřských, základních, středních a základních

uměleckých školách, celkem jich bylo 339. Co se týče respondentů, těch bylo celkem 549, z toho 149 začínajících učitelů do jednoho roku praxe, 168 uvádějících učitelů a 232 osob odpovědných za proces uvádění začínajících učitelů na dané škole (Záleská aj., 2019).

Na základě tohoto šetření bylo zjištěno, že proces uvádění začínajících učitelů do škol probíhá často bez předem připraveného plánu a že naprostá většina respondentů by uvítala možnost dalšího vzdělávání nebo jinou formu podpory v procesu uvádění (tamtéž).

A tak na základě výsledků dotazníkového šetření vznikl Model podpory, který byl v letech 2019-2020 pilotován nejdříve na 50 školách. Pak následovalo ve stejných letech vzdělávání pro školy se začínajícími učiteli (zúčastnilo se ho 537 začínajících učitelů, 422 uvádějících učitelů a 242 členů vedení školy). V roce 2020 došlo k první revizi Modelu podpory. V letech 2020-2022 probíhala druhá pilotáž Modelu podpory již na 100 školách, tentokrát i s podporou garantů. V letech 2020-2022 už probíhala podpora pro školy se začínajícími učiteli prostřednictvím 9 moderovaných diskuzí (82 účastníků), 7 webinářů (888 účastníků), 7 webinářů v online škole (153 účastníků) a 13 individuálních konzultací. V letech 2021-2023 dochází k využívání Modelu podpory v 98 implementačních školách. V roce 2023 dojde ke druhé revizi Modelu podpory a k zpřístupnění finální podoby školám (Národní institut pro další vzdělávání, nedatováno, (a)).

V červnu roku 2022 Národní institut pro další vzdělávání ve spolupráci s MŠMT, Učitelskou platformou a Začni učit! vydal pro školy se začínajícími učiteli bezplatné dokumenty pro začínající učitele, uvádějící učitele i pro osoby odpovědné za uvádění začínajících učitelů. Jsou to metodické příručky, které obsahují nejen praktické tipy a doporučení, ale i osobní zkušenosti pedagogů a odkazy na e-learningy, které jsou také volně přístupné na internetové stránce projektu SYPO a opět jsou určeny všem jednotlivým aktérům adaptačního období podílejících se na

úspěšné adaptaci začínajícího učitele (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022b; Národní institut pro další vzdělávání, nedatováno, (b)).

Z předchozího textu vyplývá, že nejen začínající učitelé potřebují podporu, potřebují ji i zkušení učitelé, ale začínající obzvláště. U začínajících učitelů jde spíše o přežití, rozvinuté strategie nemají zažity a v dané fázi jejich profesního vývoje se je především snaží nějakým způsobem „vybudovat“ (Lukas, 2008). A právě proto je ta podpora zač. učitelů tak důležitá. V následující kapitole uvedu některé druhy podpory začínajících učitelů, které mi přišly důležité.



## 2 Druhy podpory začínajících učitelů

### 2.1 Uvádějící učitel

#### 2.1.1 Vymezení pojmu uvádějící učitel

Dle Pedagogického slovníku (Průcha aj., 2009, s. 334) je to „*Zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnutí činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy. V ČR není dnes instituce uvádějícího učitele systematicky uplatňována, její realizace závisí na kultuře jednotlivé školy.*“ Podlahová (2004) píše, že uvádějící učitel je takový učitel, kterému byl přidělen nastupující učitel. Uvádějící pomáhá nastupujícímu učiteli, sleduje, jak se mu daří a hodnotí jeho pokroky, toto zaučování trvá zpravidla jeden rok. Doporučuje se instituci uvádějícího učitele chápat jako pomocnou ruku ke spolupráci, ne jako snahu začínajícího učitele kontrolovat v jeho pedagogických schopnostech a výkonech a zároveň tím omezovat jeho tvůrčí nápady.

Podlahová (2004, s. 49-50) dále uvádí, „*že na některých školách se tato funkce podobá bílé paní – mluví se o ní, ale vidět je zřídka nebo vůbec ne.*“ Je to dáno tím, že tato funkce není ukotvena v zákonu, není ani honorovaná, je pouze na řediteli, zda ji ocení v rámci osobního hodnocení v pohyblivé složce mzdy. Problémem také je, že nikde není stanoveno, co všechno by měl uvádějící učitel dělat a také to, že sami uvádějící učitelé jsou dost vytížení a na začínajícího kolegu nemají čas. V naprosté většině případů je to tak, že uvádějící učitel se řídí tím, co si sám myslí, že by začínajícímu učiteli pomohlo, vyzoruje, v čem je nejistý, o čem mu chybí informace nebo vědomosti. Odpovídá na nováčkovy dotazy a prosby.

Uvádějící učitel může začínajícímu učiteli pomoci v mnoha oblastech. Podlahová (2004) uvádí například, že ho seznamuje s provozem školy (materiální zajištění výuky, zvláštnosti školy, povinnosti dozoru v jídelně, na chodbách atd., akce školy pro žáky i pro veřejnost), pomáhá mu při přípravě a realizaci výuky

(seznámí ho s osnovami, učebním plánem, učebnicemi a dalšími pomůckami, s nejčastějšími metodickými a kázeňskými problémy, s vyhodnocováním testů apod.), seznámí ho s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy (povinnosti a činnosti třídního učitele, metodická pomoc při přípravě a vedení třídnické hodiny, při komunikaci s rodiči, jak reagovat na výchovné problémy žáků, diagnostika sociálního rodinného prostředí žáků), informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy (zvláštnosti lokálního prostředí školy, ekonomické, finanční a provozní podmínky školy, možnosti spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, výchovnými a poradenskými centry apod., informuje ho o možnostech dalšího vzdělávání a o kariérním růstu) (Podlahová 2004, s. 53-54). Toto není úplný výčet oblastí, činností a situací, se kterými si musí začínající učitel poradit. Mnohdy nastanou úplně nečekané, překvapující, nové situace a je na uvádějícím učiteli, jak dokáže s novým kolegou hledat řešení, která mohou být obohacující i pro zkušeného učitele, do jaké míry spolu dokáží diskutovat a celkově se sžít. *„Zásadně by však mělo platit, že poznávací iniciativa a aktivita by měla směřovat hlavně od začínajícího učitele k uvádějícímu učiteli“* (Podlahová 2004, s. 54). Uvádějící učitel pak může kolegu povzbuzovat, radit mu, upozorňovat ho na chyby apod. Tento vztah učitelů je obohacující pro oba.

Mezi formy spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele patří dle Podlahové (2004) například vzájemné hospitace spojené s rozbory pozorovaných hodin, pravidelné konzultace, společná účast na metodických akcích školy, společné organizování případného projektového vyučování, akcí pro žáky, rodiče i veřejnost apod.

Začínající učitel by si měl vždy uvědomit, že jeho uvádějící učitel je sám dostatečně zatížen svými povinnostmi, nemá snížený pracovní úvazek a z organizačních důvodů nemůže být vždy sladěn jeho rozvrh s rozvrhem uvádějícího učitele tak, aby jim byly umožněny vzájemné hospitace. Naproti tomu

i uvádějící učitel by si měl uvědomit, že začínající učitel ještě netuší, co vše obnáší učitelská profese (Podlahová, 2004).

Juklová (2013) zmiňuje, že systém uvádění začínajících učitelů do praxe u nás fungoval již od roku 1977. Byl sice „výrazně poznamenán dobovou ideologizací a formalismem, který kladl větší důraz na písemnou dokumentaci a „politickou vyspělost“ učitele“ (tamtéž, s. 47), ale i tak se odborníci shodují, že měl na profesní vývoj začínajícího učitele pozitivní vliv. Tento model uvádění začínajících učitelů fungoval do roku 1989 a pak už nebyl ničím nahrazen (Píšová aj., 2011).

### **2.1.2 Současný stav**

I v současnosti platí, že uvádění začínajících učitelů do praxe je pouze dobrovolnou činností, která je v kompetenci ředitelů škol. Na pomoc uvádějícího učitele při zahájení praxe se může podle šetření SYPO spolehnout přibližně 80 % začínajících učitelů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022b).

V rámci pilotáže Modelu systému podpory začínajících učitelů v projektu SYPO, která probíhala v letech 2020-2022, si uvádějící učitele zapisovali veškeré své činnosti spojené s funkcí uvádění do tzv. záznamových archů. Z těchto archů vyplývá, že činnostem spojených s uváděním začínajících učitelů se všech školách věnovali uvádějící učitelé v průměru šest hodin měsíčně. Rozptyl byl přitom veliký, někde to byla jen jedna hodina až dvě měsíčně, jinde až deset hodin. Nejvíce činností uvádějící učitelé zapisovali na začátku adaptačního období, tedy v srpnu a září. Nejčastější činností uvádějících učitelů je konzultace se začínajícím učitelem na téma metody výuky a hodnocení žáků (včetně náslechlů na hodinách začínajících učitelů), dále pomoc s dokumentací dané školy, seznámení s provozem školy a organizací školního roku, s třídnictvím apod., naopak s teoretickou přípravou vyučovací hodiny strávili uvádějící učitelé jen dvě procenta času, zbytek byla praxe.

Z těchto výsledků jasně vyplývá, že pokud má uvádějící učitel začínajícímu kolegovi pomoci, musí na něj mít čas a vědět, jak mu pomoci. Jinak hrozí, že se uvádění stane pouze nutností bez pochopení nebo jen formální záležitostí bez přínosu pro začínajícího učitele, potažmo i školu samotnou. Uvádění začínajících učitelů je časově náročná práce, která by si zasloužila zohlednění v úvazku uvádějících učitelů (Národní institut pro další vzdělávání, 2022).

#### **Další závěry šetření SYPO (Trnková, 2019):**

- Co se týče frekvence aktivit s uvádějícím učitelem, ocenili by začínající učitelé častější následky (33,7 %), hodnocení vlastní práce (25,3 %), párovou výuku (25,1 %) a zpětnou vazbu k přípravě na hodiny (22,9 %.)
- SYPO zkoumalo i kdo na školách seznamuje začínající učitele s informacemi potřebnými pro každodenní život na škole. Nejčastěji je to zástupce ředitele nebo uvádějící učitel, ředitel je to jen minimálně.
- Pouze čtvrtina škol má vypracovaný adaptační plán, kterým se řídí uvádění začínajícího učitele.
- Uvádějícím učitelem je nejčastěji již zkušený učitel se stejnou nebo podobnou aprobační jako má začínající učitel.

Z šetření SYPO, které proběhlo v roce 2018 dále vyplývá, že na školách, kde dobře funguje systém uvádění začínajícího učitele, tak o případném odchodu z dané školy nebo ze školství uvažuje jen 12 % nových učitelů. Pokud ve škole nefunguje systém uvádění začínajícího učitele, uvažuje o odchodu více než 24 % začínajících učitelů (tamtéž).

## 2.2 Provázející učitel

### 2.2.1 Vymezení pojmu provázející učitel

Pojmy provádějící a uvádějící učitel bývají často zaměňovány nebo dokonce synonymizovány a tak považují za důležité zmínit a vysvětlit i tento pojem.

*„Provázející učitel (označovaný také fakultní, cvičný učitel či mentor) je zkušený učitel, u kterého praktikuje student učitelství. Poskytuje studentovi na praxi podporu, spolupracuje s ním při přípravě a plánování výuky, při její realizaci i při jejím vyhodnocování; disponuje reflektivními dovednostmi, které mu umožňují vyhledávat a rozvíjet příležitosti k učení studenta učitelství, a podporovat ho tak v jeho profesním růstu. Ve většině vyspělých zemí je jeho činnost považována za klíčový nástroj systémové podpory profesního učení studentů učitelství a patří mezi priority vzdělávací politiky v oblasti přípravy učitelů. Mnoho výzkumů naznačuje, že role mentorů má velký význam při rozvoji kompetencí studentů během praxe a při rozhodování o učitelské profesi“ (Učitel naživo, 2022a).*

Provázející učitel je vzdělavatel studentů učitelství, který je současně učitelem na základní nebo střední škole a student učitelství u něj praktikuje v rámci přípravy na profesi (Vaculík Pravdová, 2022). Provázející učitel metodicky vede studenty učitelství na praxi. Zpětně zhodnotí se studentem učitelství jeho odučené hodiny a pomáhá mu zlepšovat se v práci se žáky.

Pojem provázející učitel je celkem nový, spíše se v praxi setkáváme s pojmem fakultní, cvičný učitel nebo mentor (např. Píšová aj., 2011, Spilková aj., 2015). V novějších českých textech už je zmiňován pojem provázející učitel (např. Vlčková, K. aj., 2020), který se shoduje s metaforickým označením **učitele jako průvodce**. V zahraničí je nejčastěji používané synonymum pro náš výraz provázející učitel slovo (termín) mentor.

Provázející učitel má pro začínajícího učitele velký význam, je to totiž často jediný praktik, se kterým se během svého studia setká. Je to klíčový hráč pro

propojení teorie s praxí. Provázející učitel na praxi je čtvrtou složkou učitelské přípravy (první je učitelská propedeutika, druhou je oborová složka s didaktikou a třetí je závěrečná práce). On do značné míry ovlivňuje i rozhodování absolventa pedagogiky, zda se rozhodne v oboru zůstat, pokud ho provázející učitel při jeho pedagogické praxi demotivuje, může to mít za následek předčasný drop-out (odchod ze školství). Pedagogická praxe má vliv i na podobu jeho budoucí výuky (Učitel naživo, 2022a).

Provázející učitelé při vedení praxe nepracují přímo pro školu, na které vyučují, jejich práce tak není prioritou pro vedení školy, ale pracuje pro vysokou školu připravující budoucího učitele. A to je ten problém, protože vysoké školy často nepřikládají učitelské praxi takovou váhu a důležitost jakou by měly, tudíž ani provázejícímu učiteli. A přitom *„Pro integraci praktické a teoretické části učitelské přípravy ve smysluplný celek je spolupráce mezi provázejícím a vysokoškolským pedagogem naprosto klíčová. Podpora této spolupráce je proto nezbytností“* (Učitel naživo, 2022a).

V České republice zatím nejsou stanovena kritéria pro vstup do role provázejícího učitele, například kolik let praxe za sebou má takový učitel mít. Provázející učitelé nejsou pro tuto funkci ani systematicky připravováni. Nemusí mít pro výkon této činnosti žádné vzdělání. Je nutné si uvědomit, že tito učitelé učí děti a najednou by měli učit dospělé a na to *„potřebují mít specifické dovednosti nutné pro práci s dospělými v rámci reflektivního pojetí praxí“* (Učitel naživo, 2022a). Pokud se toto nezmění, hrozí, že praxe na školách pro začínající učitele nemusí, díky absenci dalšího vzdělání pro provázející učitele, dosahovat vždy takové kvality, jaké by mohla.

### **2.2.2 Současný stav (legislativa)**

Bohužel ani tato funkce provázejícího učitele zatím není ukotvena v naší legislativě. Ale je zde Novela zákona, kterou se mění zákon č. 563/2004 Sb., o

pedagogických pracovních, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento návrh novely byl předložen v únoru 2022, v srpnu téhož roku byl návrh projednán a schválen Vládou ČR a předložen Poslanecké sněmovně ČR.

Tento návrh novely má šest hlavních opatření.

1. Uznání odborné kvalifikace učitele 2. stupně základní a školy, resp. umožnění uznání splnění předpokladu kvalifikace ze strany školy po dobu 3 let po nástupu do profese.
2. Výrazné omezení okruhu programů dalšího vzdělávání, kterým MŠMT uděluje akreditaci.
3. Zavedení nové pozice **provázejícího učitele**.
4. Zakotvení **adaptačního období** začínajících učitelů a pozice **uvádějícího učitele**.
5. Ukotvení pozice školského logopeda (tedy speciálního pedagoga vykonávajícího specializovanou logopedickou činnost).
6. Fixování průměrného platu pedagogických pracovníků navázáním na průměrnou mzdu v ČR (Důvodová zpráva, 2022).

Pro téma diplomové práce jsou důležité body 3 a 4, které níže rozvedu.

V návrhu novely zákona je definována pozice provázejícího učitele. Ale pouhé ukotvení a vymezení činnosti této pozice ovšem nezajistí provázejícím učitelům potřebné podmínky ke kvalitnímu výkonu jejich práce. Ve stanovisku k tomuto návrhu zákona od organizací Učitel naživo, Učitelská platforma, Otevřeno a Začni učit! tyto organizace požadují, *„aby již na úrovni zákona o pedagogických pracovních byla stanovena jejich nezbytná podpora ve formě požadavku na absolvování přípravného studia a snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti. Nebude-li tato zásadní podpora stanovena zákonem, je nezbytné ji zaručit alespoň na úrovni prováděcích předpisů“* (Učitel naživo, 2022b).

Co se týče adaptačního období, díky návrhu novely má být začínajícím učitelům nově garantována doba dvou let adaptačního období, během této doby škola začínající učitele podporuje, zejména tím, že jim bude přidělen uvádějí učitel. A tím se dostávám k funkci uvádějí učitele, o té už jsem psala v podkapitole 2.1.1 Vymezení pojmu uvádějí učitel, ale co se týče její podoby v návrhu novely zákona, je to s ní podobné jako s funkcí provádějí učitele. V návrhu novely zákona je pozice a činnost uvádějí učitele ukotvena. Ale dle již výše zmíněného stanoviska organizací k návrhu této novely zákona, organizace požadují, *„aby již na úrovni zákona o pedagogických pracovnících byla stanovena jejich nezbytná podpora ve formě požadavku na snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti, která jim umožní poskytnout začínajícím učitelům skutečně kvalitní podporu. Nebude-li tato zásadní podpora stanovena zákonem, je nezbytné ji zaručit alespoň na úrovni prováděcích předpisů“* (Učitel naživo, 2022b).

Pedagogická komora ještě připomínkuje, že kromě již výše zmíněných připomínek, v návrhu novely zákona nejsou také uvedeny příplatky pro uvádějí, provázejícího a třídního učitele. V minulých verzích novelizace tohoto zákona byly příplatky pro tyto funkce učitelů výslovně uvedeny, například příplatek pro uvádějí učitele ve výši minimálně 3 000 Kč měsíčně a pro třídního učitele ve výši 1 500 Kč měsíčně. V této novelizaci to ale zmíněno není, a tak spolek Pedagogická komora, z.s. žádal o doplnění těchto příspěvků, a to nejen pro uvádějí, provázejícího a třídního učitele, ale i pro příplatky za specializované činnosti. Spolek navrhuje příplatky ve výši 3 000 až 4 000 Kč měsíčně nebo její stanovení v procentech (tak to funguje ve slovenské legislativě).

V srpnu 2022 dostal spolek email od Odboru vnějších vztahů a komunikace MŠMT s vypořádáním připomínek k návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících. Bohužel připomínka o příplatcích nebyla akceptována, *„protože finanční požadavky vztahující se k příplatkům nejsou předmětem zákona o pedagogických*



*pracovnících. Přestože vnímáme obsah té připomínky, nemůžeme ji z tohoto důvodu akceptovat“ (Pedagogická komora, 2022).*

### **2.2.3 S jakými studenty provázející učitelé pracují? (Rozmanitost studentů učitelství)**

Tuto kapitolu jsem zde zařadila pro dokreslení toho, jak je funkce provázejícího učitele složitá. Jak jsem již zmínila výše, provázející učitel běžně učí děti a k tomu současně pracuje s dospělými studenty učitelství, kteří u něj praktikují. Musíme si ale uvědomit, že začínající učitelé nejsou jen mladí lidé. Jsou mnohem více diferencovaní. Co se týče věku studentů učitelství, již jsem se o něm zmiňovala v kapitole 1.4.1 Postavení začínajících učitelů. Provázející učitelé musí pracovat se studenty ve věku od 19 - 50+. Toto věkové rozpětí je veliké.

Studenti učitelství jsou ale diferencovaní i tím, z jakých forem studia přichází (prezenční studium, kombinované studium nebo doplňkové pedagogické studium), kdo jim studium poskytl (pedagogické fakulty, ostatní fakulty připravující studenty).

Každý začínající učitel je ke všemu v jiném stadiu svého osobnostního a profesního vývoje a to má velký dopad na to, jak se chová ve třídě a jak dokáže spolupracovat se svým provázejícím učitelem. Všechny studenty učitelství ale něco spojuje. Nikdy nebudou a nemůžou být připraveni na všechny situace, které můžou ve škole nastat ani na všechny nástrahy učitelské profese (Vaculík Pravdová, 2022).

### **2.2.4 Provázející učitelé v zahraničí**

V Německu mají studenti učitelství relativně nízký podíl praxí při studiu - zhruba 15 %, oproti ostatním evropským státům, jako je například Portugalsko (20 %), Belgie (27 %), Nizozemsko (30 %). Pro srovnání u nás je minimální podíl praxí na studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ to je 10 % a pro 2. stupeň ZŠ je to jen 8 %.

Studium učitelství je v Německu specifické tím, že na magisterské studium jim navazuje specifické období, kterému se říká pedagogická přípravná služba (stáž), je to praktická (druhá) část přípravy učitelů, která trvá 18-24 měsíců (každý stát to má trochu jinak). Během této doby mají absolventi magisterského studia přiděleného mentora – provázejícího učitele, který je placený a přidělený státem. Tímto provázejícím učitelem je zkušený nebo bývalý učitel a má na starosti zhruba 15 studentů, které pravidelně navštěvuje ve škole, chodí na náslechy jejich hodin, které s nimi potom reflektuje, je jim oporou a hodnotí studentovi vyučující hodiny. V průběhu těch 18-24 měsíců musí student získat odpovídající hodnocení svých odučených hodin od provázejícího učitele, napsat závěrečnou práci a složit státní zkoušku, která je garantovaná a realizovaná ministerstvem školství (Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen, nedatováno; Justus Liebig Universität Giessen, nedatováno; Bärschneider, 2017; Důvodová zpráva, 2022).

V Německu je funkce provázejícího učitele ukotvena v legislativě, je tam vymezena jeho činnost, výše odměny i spolupráce s vysokou školou.

Povinné přípravné studium pro provázející učitele funguje například v Německu, Finsku, Norsku (zde musí mít provázející učitelé alespoň tříletou učitelskou praxi), Anglii a Rakousku (zde musí mít provázející učitelé alespoň pětiletou učitelskou praxi) (Důvodová zpráva, 2022).

## **2.3 Mentoring**

### **2.3.1 Vymezení pojmu mentoring**

Mentoring je jedna z nejstarších forem učení. Často se využívá při předávání znalostí a zkušeností. Je považován za něco zcela přirozeného. Za jedny z nejstarších přirozených mentorů můžeme považovat mistry řemesla, kteří předávali své konkrétní dovednosti učňům. Za mentorský vztah můžeme například považovat už i vztah Merlina ke králi Artušovi nebo filozofa Sokrata k Platonovi,

podíváme-li se do náboženství, můžeme uvést příklad, kdy se Židé učili od rabínů nebo hinduisté a sikhové od svých guru (Petrášová aj., 2014).

Samotných definic slova mentoring je mnoho, jsou různá v zahraničí i u nás. Výčet takových definic najdeme například v knize *Mentoring v učitelství* (Píšová aj., 2011, s. 41-42) nebo v knize *Mentorink: forma podpory nové generace* (Petrášová aj., 2014, s. 44-45). Já zde zmíním jen některé.

*„Mentoring je proces, v němž je jedna osoba (mentor) zodpovědná za dohled na kariéru a rozvoj jiné osoby (mentee), a to mimo přímou linii subordinace (podřízený/nadřízený)“* (Clutterbuck, 2004a, s. 11-12 in Píšová aj., 2014, s. 41).

Mentoring je *„moudré poradenství vedoucí ke změně od závislosti a nezkušenosti až ke zralosti a nezávislé profesionalitě“* (Tolley a kol., 1995, s. 1 in Píšová aj., 2014, s. 41).

*„Mentoring je chápán výhradně jako déle trvající, kontinuální proces pomoci, tedy bez kontrolních a restriktivních aspektů. Základní podmínkou úspěchu je vztah založený na vzájemné důvěře a respektu“* (Smetáčková, 2021, s. 94).

### **2.3.2 Mentor**

Slovo mentor je řeckého původu a poprvé se objevilo v Homérově eposu *Odysseus* 800 let př. n. l. Mentor byl přítel Odyssea. Když šel Odysseus do Trojské války, musel doma nechat svou rodinu. Mentor se tak stal vychovatelem a učitelem Odysseova syna Telemacha. Když válka skončila a Odysseus se nevracel k rodině, protože byl odsouzen k 10letému putování po světě před návratem domů, vydal se ho jeho syn Telemachus hledat. Na cestě ho provázela bohyně Athéna, která se převtělila do Mentora. Athéna byla Telemachovi učitelkou, rádkyní, průvodkyní a přítelkyní (Píšová aj., 2011; Petrášová aj., 2014; Stratilová, 2014).

### **Role mentora a jeho charakteristika**

„Mentor je obvykle zkušená osobnost, která sdílí vědomosti, zkušenost a rady s méně zkušenou osobou – učněm“ (Petrášová aj., 2014, s. 31). Rozhodně musí mít zkušenosti a znalosti z oboru. Ale co je však klíčové, jsou jeho dovednosti a schopnosti navázat kontakt s mentorovaným. Měl by umět komunikovat s empatií, respektem a porozuměním. Musí udržet nadhled, umět citlivě pozorovat konkrétní situace a vidět, co je podstatné. Měl by si umět získat důvěru u mentorovaného, bez důvěry tento vztah nefunguje (Zeman, 2018).

„Mentor je zodpovědný ve své roli za to, aby udržel vztah mezi mentorem a učněm na úrovni dospělý-dospělý. To znamená, že mentor je podporovatelem, inspirátorem a musí plně udržovat zodpovědnost učně“ (Petrášová aj., 2014, s. 26). Cílem mentora není naučit mentorovaného přežít, ale napomáhá mu se rozvíjet (tamtéž).

### 2.3.3 Mentorovaný

Je to osoba podporovaná a profesně vedená mentorem, angličtina pro tuto osobu používá nejčastěji pojem *mentee*, ale také *protégé* nebo *intern* (záleží na pojetí mentoringu) (Píšová aj., 2011).

Do češtiny je tento pojem těžko přeložitelný. Autoři knihy *Mentorink: forma podpory nové generace* (Petrášová aj., 2014) vysvětlují hned na začátku knihy, že oni používají pro označení mentorovaného české slovo *učeň*. Z toho důvodu, že je odvozeno od slova „učit se“. Zvykli jsme si vnímat učně jako mladého člověka, který se učí u svého mistra. Ale my všichni se během svých životů učíme prakticky neustále. Jsme tedy stále učni, ne jenom v mladém věku a proto si tito autoři dovolili použít výraz *učeň*.

Učeň musí udělat dva druhy rozhodnutí 1. chtít se učit a rozvíjet a za 2. rozhodnout se pro nějakého mentora. Moc se mi líbí věta z knihy *Mentorink: forma podpory nové generace*, „... každý olympijský vítěz se musel jednou v životě rozhodnout, že se stane olympijským vítězem. Bez tohoto rozhodnutí by tak obrovského úspěchu nedosáhl“ (Petrášová aj., s. 41). A zrovna tak člověk, který se chce učit, posunout se v něčem

dál, se pro to musí nejdříve rozhodnout. A pak už jen musí naslouchat a být otevřený tomu, co mu chce mentor předat. Dobrý učeň přijímá od mentora jen to, co je pro něj užitečné a důležité, není to o tom, že by měl slepě kopírovat a napodobovat mentora (tamtéž).

### **2.3.4 Mentoring v učitelství**

*„Mentoring v učitelství můžeme na základě předchozí diskuze vymezit jako intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního vývoje“ (Píšová aj., 2011, s. 46).*

Existuje více druhů mentoringu, já zde zmíním dva druhy. Prvním je tzv. *reverse mentoring* a druhým je *peer mentoring*. Tyto dva druhy jsem vybrala, protože mi nepřijdou tolik známé, zdají se mi být zajímavé a zároveň si myslím, že se v praxi běžně dějí. *Reverse mentoring* („opačný“, „obrácený“ mentoring) je takový mentoring, kdy se role obrátí a služebně mladší kolega poskytuje podporu formou mentoringu v dané oblasti zkušenějšímu kolegovi. Děje se to například při zavádění ICT do výuky. *Peer mentoring* je zvláštní forma mentoringu, je to vrstevnická podpora, mentor a mentorovaný jsou zde v podobném věku a postavení, může mezi nimi docházet ke střídání rolí podle konkrétních potřeb a zkušeností každého z nich (Píšová aj., 2011).

#### **2.3.4.1 Pojem mentor v učitelství**

Autorky Píšová a Duschinská (2011) ve své knize označují za mentora i uvádějího učitele a nejsou v české odborné literatuře samy. Já už jsem však o uvádějícím učiteli psala v předchozích kapitolách, a tak zde o mentorovi v tomto kontextu psát nebudu. Rozepíši se zde o roli mentora v učitelství, který je ve škole pro všechny učitele, nejen pro nováčky. I zkušení pedagogové se chtějí nadále

zlepšovat, aplikovat nové metody práce, mohou se ocitnout v pro ně nových profesních situacích, stát před novými a neznámými úkoly apod. A v tom jim právě může pomoci mentor. Mentorem může být zaměstnanec školy, pak mluvíme o interním mentorovi nebo tuto pozici může zastávat i někdo zvenčí, to je externí mentor. Pokud se mentorem na dané škole stane její zaměstnanec, často to bývá už zkušený pedagog, je úkolem vedení školy, aby zajistila mentorovi podmínky pro práci. Mentoring je časově náročný a tak se často může mentor dostat do konfliktu zájmů, kdy se musí rozhodovat, zda upřednostní povinnosti učitele nebo mentora a to má pak bohužel vliv na kvalitu výkonu práce v obou rolích (Píšová aj., 2011).

Naopak externí mentor má výhodu v tom, že role podpory a kontroly práce učitelů tak lze více oddělit. *„Zkušenost ukazuje, že pro vedení škol je obtížné v záplavě povinností udržet to, aby podpora učitelů byla průběžná a systematická. Právě to je ale enormně důležité pro nastartování a nebo udržení jejich vnitřní motivace učit jinak. Mentoring učitele aktivizuje. Zatímco školení jim nabízí především informace, mentoring jim pomáhá při jejich zavádění do každodenní praxe“* (Zeman, 2018).

#### **2.3.4.2 Jak probíhá spolupráce učitele s mentorem?**

Učitel si určí, řekne mentorovi, co chce naučit, v čem potřebuje pomoci. Tím to začíná. Mentor mu pak pomáhá stanovit si cíl, odkud a kam chce učitel dojít a mentor mu na té cestě k cíli pomáhá, vede ho. Nezbytnou součástí tohoto procesu je společné plánování jednotlivých kroků a jejich vyhodnocování.

Pokud potřebuje učitel zlepšit například komunikaci se žáky, využívání metod aktivního učení a podobně, může mentor chodit i na návštěvy do hodin učitele, aby měl konkrétní podklady pro zpětnou vazbu.

Jaké nástroje pro svou práci mentor používá, záleží hodně na jeho vzdělání. *„Základem spolupráce mezi učitelem a mentorem je rozhovor a zpětná vazba navázaná na sebereflexi učitele a výstupy z pozorování“* (Pohl, 2014). Mentor učitele podporuje

v jeho dalším profesním rozvoji. Nezaměřuje se na učitelův problém a jeho řešení, ale měl by mentorovaného naučit umět si poradit s problémem sám. Je důležité zmínit, že mentor nikdy práci učitele nehodnotí. Toto právo má ve vztahu mentor-učitel pouze učitel (tedy mentorovaný) (tamtéž)

Co se týče ještě další náplně práce mentora, je také důležité, aby učitelovi pravidelně ukazoval pokrok, který pod jeho vedením udělal. *„Práce učitele je nesmírně náročná, komplexní, zdánlivě nikdy nekončící. Dobrý učitel je ve škole pro děti. Proto je fajn, když zažívá pocit, že je tam i někdo pro něj, že vidí a oceňuje jeho práci, sdílí s ním radost z ní“* (Zeman, 2018).

Další významnou cestou podpory se ukazuje být párová výuka.

## **2.4 Párová výuka**

### **2.4.1 Vymezení pojmu párová výuka**

*„Párová výuka (týmová výuka) je práce dvou a více vyučujících, kteří společně plánují, vedou a vyhodnocují výuku pro stejnou skupinu učících se ve stejném čase“* (Spilková aj., 2015). Párová výuka vychází z myšlenek Johna Hattieho, profesora University of Auckland (Nový Zéland) a ředitele Education Research Institute University of Melbourne (Austrálie). Ten hovoří o „3 x S“. To je Společné plánování, Společné učení a Společné vyhodnocování. Smyslem této formy kolegiálního sdílení je vždy zlepšit učení každého žáka, děje se to tím, že rozvoj učitelů se odehrává přímo ve třídě nebo *„nad autentickými žákovskými výkony a využívá síly sociálního učení mezi kolegy“* (Košťálová, 2015, s. 7). Aby se párová výuka stala účinným nástrojem k naplňování potřeb každého jednotlivého žáka, učitelé musí nejdříve podniknout tři kroky. A sice, poznat každého žáka, vytvořit ve třídě dobré klima a diferencovat výuku dle potřeb žáka (Spilková aj., 2015). Toto se lépe dělá ve dvou. Tady platí známé rčení, *„Více hlav, víc ví.“*

## 2.4.2 Učitelé v párové výuce

Je to spolupráce dvou hotových učitelů nebo učitele a pedagogického asistenta, to je kvalifikovaný učitel, obvykle to bývá začínající učitel. Je důležité neplést si pedagogického asistenta s asistentem žáka. Asistent pedagoga nepomáhá jednomu žákovi jako asistent žáka, ale skupinám žáků po domluvě s učitelem a podle aktuálních potřeb v dané třídě.

Příkladem z praxe nám může být ZŠ Kunratice. Zde funguje párová výuka tak, že učí třídní učitel plus párový učitel. Pokud má párový učitel plný úvazek, pak je jím kvalifikovaný pedagog. Párovými učiteli jsou v ZŠ Kunratice ale také studenti 5. ročníku oboru učitelství na 1. stupni ZŠ z Pedagogické fakulty Karlovy Univerzity v Praze, ti mají smlouvu na dobu určitou a částečný úvazek. Vedení ZŠ Kunratice se tento systém osvědčil a praktikují ho již několik let.

Tento systém má výhody pro obě strany. Pro studenty je to zkušenost z praxe, kterou jim vysoká škola, v rámci výuky v této míře a intenzitě, nemůže poskytnout. Mají zde možnost spolupracovat a učit se od vysoce kvalitních učitelů, seznámit se s různými styly výuky a přístupy učitelů k výuce a získávat zkušenosti z běžného chodu školy. Neopomenutelná je ale i výhoda pro ZŠ Kunratice. „Vychovávají“ si tak své budoucí kantory, protože někteří studenti u nich po dokončení studia na vysoké škole už zůstávají (Štefflová, 2016).

Při párové výuce jsou si kolegové rovni, není zde vztah podřízený - nadřízený. Oba mají zodpovědnost za proces i výsledek práce.

## 2.4.3 Formy párové výuky

Párová výuka může mít několik forem. *Střídavé vedení hodiny*, kdy jeden učitel vykládá novou látku a druhý ho doplňuje, u tabule se střídají. Může to vypadat i tak, že jeden učitel vykládá látku a druhý mu zapisuje na tabuli. Nebo model, kdy *jeden vyučuje a druhý učitel pozoruje*. Je důležité se předem domluvit na



tom, jaké jevy bude pozorovatel sledovat, vždy by měly souviset s cíli výuky. *Diferencovaná výuka* spočívá v tom, že každý z obou učitelů pracuje s jednou ze dvou skupin žáků ve třídě a volí jiné výukové strategie podle potřeb žáků. *Paralelní výuka* znamená, že žáci jsou také rozděleni do dvou skupin, ale učitelé k naplnění cíle vyučovací hodiny používají stejnou výukovou strategii (Spilková aj., 2015; Košťálová, 2015; Procházková, 2022).

Pro všechny tyto formy platí, že v tutéž chvíli by neměli mít oba kantoři stejnou (nebo neurčenou) roli. Teprve až doopravdy sešrané dvojice se stávají mistry párové výuky a ti si pak mohou dovolit vyučovat zcela společně a až v průběhu hodiny reagovat na potřeby žáků bez předchozí přípravy. „*Cílem párové výuky není jen dobrá spolupráce mezi oběma učiteli – ta je podmínkou. Cílem je co nejvíce pomoci zlepšit výsledky každého žáka*“ (Spilková aj., 2015, s. 135).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3 Cíl šetření

V praktické části mé diplomové práce se zaměřuji na začínající učitele. Zajímá mě jejich studium, příprava na výkon učitelské profese, profesní začátky na škole, klíčové problémy pocíťované začínajícími učiteli, se kterými se setkali, zda plánují zůstat v oboru a především jaké konkrétní formy profesní podpory se učitelům z jejich pohledu od školy dostává a zda si myslí, že je pro ně dostatečná.

Smyslem této diplomové práce není pouze zjistit výčet obtíží, problémů, se kterými se mladí učitelé potýkají, ale hlavně také zjistit, zda se cítí být školou dost podporováni, zda vědí, za kým jít pro pomoc. Zjistit, jak začínající učitelé vnímají profesní podporu od školy, jaký má pro ně přínos, zda je pro ně tato podpora dostatečná. Na základě výsledků výzkumného šetření sepiši pro vybranou základní školu doporučení a to především z pohledu začínajících učitelů, protože vedení školy o ně projevilo zájem.

## 4 Formulace výzkumných otázek

Na základě stanoveného cíle výzkumu, jsem zvolila tyto výzkumné otázky

### Hlavní cíl výzkumného šetření

- Jaké druhy profesní podpory škola poskytuje a jaký mají přínos pro začínající učitele z jejich pohledu?

### Dílčí cíle výzkumného šetření

- Jaký druh profesní podpory začínající učitelé na vybrané škole nejvíce využívají?
- Jak hodnotí začínající učitelé podporu na vybrané škole, zda je pro ně dostačující?
- Jaké jsou klíčové problémy učitelské profese z pohledu začínajících učitelů?

## 5 Charakteristika zkoumaného vzorku

Všichni respondenti jsou z jedné velké základní školy, jejíž pedagogický sbor čítá téměř 70 pracovníků. Tato škola má téměř 300letou tradici. Vybraná škola je fakultní školou, která je zapojena do mnoha rozvojových a mezinárodních programů. Škola se chce neustále vzdělávat a porozumět tomu, jak učit, aby se jejich žákům lépe učilo a aby se učili naplno a s radostí. Proto jsou zapojeni do mnoha projektů, jedná se hlavně o projekty podporované z fondů EU a kofinancované MŠMT nebo zřizovatelem školy, ale také o projekty financované z nestátních zdrojů. Na této škole probíhá již mnoho let párová výuka, což je jedna z významných forem podpory začínajícího učitele. Tuto školu jsem si vybrala z důvodu systematické podpory začínajících učitelů. Tuto podporu škola veřejně deklaruje a je součástí profesního rozvoje učitelského sboru.

Základem k provedení úspěšného šetření bylo najít vhodné respondenty. S tím mi pomohla interní průvodkyně z dané školy. Interní průvodkyně má na starosti všechny začínající učitele, ve škole vede takzvaná „Hnízda nováčků“, to jsou pravidelné schůzky nováčků. Při první schůzce jsem jí popsala téma diplomové práce, její cíle a požadavky na respondenty. Interní průvodkyně mi pak doporučila několik respondentů a já je prostřednictvím emailu oslovila s žádostí o rozhovor. Jedna z respondentek se mi při osobním setkání se zájmem o rozhovor nabídla sama a já její nabídku přijala.

Celkem jsem dělala rozhovory se 6 respondenty, konkrétně se 4 respondentkami a 2 respondenty. Nejmladšímu respondentovi je 23 let, nejstaršímu 27 let.

Pro zachování anonymity respondentů jsem změnila pořadí rozhovorů a respondenty označila pouze jedním písmenem.

Respondentka A je párovou učitelkou na prvním stupni, nyní ještě studuje na pedagogické fakultě. V době konání rozhovoru učila 2 měsíce.

Respondentka I je třídní učitelkou a zároveň i (na dvě hodiny týdně) párovou učitelkou na druhém stupni. Učí angličtinu a občanskou výchovu. Nyní ještě studuje na pedagogické fakultě. V době konání rozhovoru učila na plný úvazek 2 měsíce, ale předtím působila 2 roky na stejné škole jako asistentka pedagoga.

Respondentka J je třídní učitelkou a zároveň i (hodinu týdně) párovou učitelkou na prvním stupni. Má dokončené pedagogické vzdělání. V době konání rozhovoru učila již 2. rokem.

Respondentka N je třídní učitelkou na prvním stupni. K dokončení studia na pedagogické fakultě jí zbývá obhájit diplomovou práci. V době konání rozhovoru učila již 2. rokem.

Respondent T je třídním učitelem na druhém stupni a zároveň (na dvě hodiny týdně) i párovým učitelem. Učí přírodopis a chemii. Nyní ještě studuje na pedagogické fakultě. V době konání rozhovoru učil již 2,5 roku.

Respondent C je třídním učitelem na prvním stupni a na druhém stupni vyučuje matematiku. K dokončení studia na pedagogické fakultě mu zbývá obhájit diplomovou práci. V době konání rozhovoru učil již 2. rokem.

Z tohoto popisu je zřejmé, že všichni, kromě jedné respondentky, jsou třídními učiteli a až na jednu respondentku nemají zatím dokončené pedagogické vzdělání. Je nutné podotknout, že respondenti jakožto začínající učitelé a ve většině případů stále ještě studenti, nechtěli být hned na startu jejich kariéry zároveň třídními učiteli. Jejich plány byly jiné, chtěli být nejdříve jen párovými učiteli. Ve škole ale nastala nečekaná situace, kdy během letních prázdnin nahlásilo nezvykle velké množství učitelek odchod na mateřskou dovolenou a vedení školy muselo rychle jednat a nabídlo těmto učitelům třídnictví.

## 6 Design kvalitativního výzkumu

### 6.1 Metoda sběru dat

Před tím, než jsem zahájila samotný sběr dat mezi začínajícími učiteli, chtěla jsem blíže poznat školu, na které sběr dat probíhal. Protože, jak zmiňuje Švaříček a Šedřová (2007), pro kvalitu získaných dat není nic horšího než se na rozhovor nepřipravit, badatel by se měl vybavit teoretickou znalostí daného prostředí. Nejdříve jsem se snažila dozvědět co nejvíce informací z webu školy, z dostupných výročních zpráv dané školy, článků v odborných pedagogických časopisech apod. Touto cestou jsem nedostala odpovědi na všechny mé otázky. Nedostatek informací o škole jsem kompenzovala rozhovorem s vedením školy, s jeho svolením jsem se účastnila *Schůzky nováčků*, to je pravidelná schůzka začínajících učitelů na dané škole, kterou vedou dvě interní průvodkyně a byla jsem na náslechu hodiny, kde probíhala párová výuka.

Data mezi začínajícími učiteli jsem sbírala metodou hloubkového rozhovoru v období od konce října do konce listopadu. Rozhovor byl polostrukturovaný, vycházel z předem připraveného seznamu témat a otázek, které se odkazují k cílům diplomové práce (Švaříček a Šedřová, 2007). Daná témata konkretizovaly a rozvíjely otázky (viz Příloha č. 1). Rozhovor byl sestaven ze 6 okruhů tak, aby okruhy a otázky v rozhovoru korespondovaly s cíli diplomové práce.

Okruhy rozhovoru: 1) Identifikační a rozehrívací otázky;

2) Příprava na výkon učitelské profese;

3) Realizace profese učitele;

4) Jaké jsou problémy začínajícího učitele;

5) Podpora začínajícího učitele ve škole;

6) Párová výuka

Rozhovory probíhaly vždy v prostředí, které si vybral respondent sám. Rozhovory probíhaly v kabinetech (nevýhodou kabinetů je, že tam může kdykoliv přijít kolega respondenta nebo jiný personál školy, při jednom rozhovoru se mi stalo, že do kabinetu asi 3x někdo na krátko přišel a zase odešel. Respondenta to nevyvedlo z míry, mě jako badatele zpočátku ano, ale rychle jsem se přizpůsobila prostředí a dokázala se soustředit pouze na rozhovor). Další rozhovor probíhal v prázdné učebně dané základní školy a jedna respondentka mě pozvala k sobě domů.

Před samotným rozhovorem jsem se respondentovi znovu představila (předtím jsme se znali pouze z emailové korespondence). Vysvětlila jsem mu, k čemu rozhovor potřebuji, ujistila ho o anonymitě a důvěrnosti a požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon a následným zpracováním dat. Respondenti byli seznámeni s tím, že kdyby mi na některou otázku nechtěli odpovědět, nemusí.

Následoval rozhovor, který se řídil danými tématy a otázkami. V průběhu prvního rozhovoru se mi osvědčilo, aby měl respondent před sebou otázky k rozhovoru i v tištěné podobě a mohl do nich kdykoliv sám nahlédnout. Dále mě během prvního rozhovoru napadly ještě tři doplňující otázky, které jsem pak použila i ve všech dalších rozhovorech. Z každého rozhovoru byl tedy pořízen zvukový záznam, který jsem doslovně přepsala a následně analyzovala. Nejdelší rozhovor trval 1 hodinu a 40 minut, nejkratší rozhovor trval 1 hodinu a 10 minut.

## **6.2 Metoda analýzy dat**

K analýze dat jsem využila tematickou analýzu, konkrétně metodu otevřeného kódování. Podle Švaříčka a Šedové (2007) při této metodě text rozdělíme na jednotky, těmto jednotkám dáme kód, který si pojmenujeme podle významu jednotky tak, aby se odlišoval od jiných kódů. Při volbě názvu kódu si klademe otázky, o čem daná jednotka vypovídá, jaký jev, či téma reprezentuje.

Já jsem postupovala tak, že jsem si každý řádek rozhovoru očíslovala pro lepší orientaci v textu a pro snazší dohledání umístění kódů. Následně jsem si v rozhovoru vytvářela kódy, jejichž název odpovídal jeho tématu. Tato metoda kódování v ruce se nazývá *metoda papír a tužka* (Švaříček a Šedřová, 2007). Kódy jsem nazývala ad hoc, také jsem je nazývala odbornými termíny, které jsem nastudovala a používala při psaní teoretické části diplomové práce, případně ještě další možností, kterou jsem využila i já, je použití in vivo kódů, to znamená, že jako názvy kódů se použijí přímo výrazy respondentů, v případě, že nejlépe vystihují podstatu dané jednotky (tamtéž). Takto jsem postupovala při analýze dvou rozhovorů a když jsem viděla to množství kódů, které již mám, stáhla jsem si software pro analýzu kvalitativních dat s názvem ATLAS.ti, který doporučují Švaříček a Šedřová (2007) a dále již tvořila kódy v tomto softwaru. Jako jeho veliké plus shledávám úsporu času a větší efektivnost práce. Nemusela jsem si už na vedlejší papír vypisovat ručně každý název kódu a jeho umístění a také je práce v softwaru přehlednější než na papíře, mnohem rychleji se v něm vyhledává a když si najdeme dobrý systém práce, odpadá nám to, že stejný jev je nazván dvěma synonymními výrazy (kódy), například překážky/bariéry (Švaříček a Šedřová, 2007). Protože si při pojmenovávání jednotek v softwaru najdeme již použité názvy kódů v seznamu kódů a můžeme je aplikovat na vybrané jednotky. Během kódování rozhovorů jsem si také pořizovala mema (poznámky), ta slouží k zaznamenání našeho aktuálního nápadu ke konkrétnímu kódu (tamtéž).

Jakmile jsem měla vytvořený celý seznam kódů, začala jsem s jejich systematickou kategorizací, ta spočívá v tom, že kódy třídíme podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. A tím vytváříme kategorie kódů. Z těchto kategorií mi vznikla témata, o kterých mluví respondenti. Z tematické analýzy mi vznikla celkem čtyři hlavní témata.

K interpretaci dat jsem použila techniku „vyložení karet“. Dle Švaříčka a Šedřové (2007). Při výzkumném šetření jsem z kategorií kódů vytvořila hlavní

témata nadřazená jednotlivým kategoriím, to jsou mé pomyslné karty v ruce a „vyložení karet“ znamená, že jednotlivé kategorie tvoří strukturu převyprávění zanalyzovaných dat. Toto vyprávění je doplněno o přímé citace z provedených rozhovorů.

## **7 Analýza dat a její interpretace**

Tematickou analýzou kategorií kódů jsem získala 4 hlavní témata, která budu v následujících podkapitolách interpretovat.

1. Příprava na výkon učitelské profese
2. Přímá a nepřímá činnost začínajícího učitele
3. Problémy pocíťované začínajícími učiteli
4. Podpora začínajícího učitele na dané základní škole

### **7.1 Příprava na výkon učitelské profese**

Tato podkapitola interpretuje výroky respondentů, které nám pomohou lépe pochopit, jak se učitelé cítí být připraveni na výkon učitelské profese v období startu jejich učitelské kariéry. Plně si uvědomuji, že tato kapitola přímo neodpovídá na výzkumné otázky, přesto se domnívám, že má zde na začátku analýzy získaných dat své důležité místo.

Kategorie kódů:

Hodnocení praxí na VŠ

Motivace respondentů ke studiu pedagogiky



### 7.1.1 Hodnocení kvality a průběhu pedagogických praxí na vysoké škole z pohledu respondentů

Všichni respondenti se shodli na tom, že by si přáli mít v rámci svého studia více praxí na školách. Respondentka J uvedla *„Praxe bylo málo a většinou šlo o náslechy, jen na některých jsme si odučili nějakou hodinu za semestr. Až na závěr studia, kdy jsme měli praxi souvislou, jsme učili více hodin za den (měsíční praxe).“* Respondent C zhodnotil i kvalitu praxí: *„...jak byly ty praxe vedený, což třeba s tím moc spokojenej jsem nebyl....“*

Respondent C potvrdil i důležitost kvalitního provázejícího učitele na škole, kde vykonává praxi. *„Akorát je pak blbý, že to pak visí vlastně na vyučujícím, a to často rozhodne, jestli ty praxe jsou dobrý nebo špatný. Jestli třeba po skončení toho dne na těch praxích, jak probíhá reflexe, jestli si povídaj, jestli ne. Někdo jenom řekne, tak si o tom řekneme příští týden, nebo jednou za 2 týdny, nebo si to napíšeme e-mailem. Nebo napište esej na A4 jako reflexi o tom, jaký to dneska bylo ve škole. I když vlastně ta praxe samotná, ta návštěva tý třídy, byla ve všech skupinách stejná, tak právě tady těma věcma si myslím, že se to dá hodně vylepšit, nebo zhoršit v některých případech.“*

Respondenti se nevyjadřovali pouze k tomu, že praxí bylo málo a o důležitosti kvalitního a důsledného provázejícího učitele. Shodli se na tom, že co se týče samotného učení žáků na praxích, to bylo v pořádku. Jako důvod uvedli, že žáci je viděli poprvé, ve většině případů se chovali vzorně, protože je neznali, zároveň byli natěšení a čekali, co se bude dít. Pojmenovali i co konkrétně jim na pedagogických praxích chybělo. Všichni respondenti se opět shodli na tom, že by na pedagogických praxích uvítali, kdyby si mohli více *„osahat praktickou náplň života učitele“* (respondent T). Respondent C ho doplňuje: *„Já si myslím, že mi nechybělo nic, co se týče učení a přímý interakce s dětma, ale asi mi trošku chybělo nahlídnutí do pozadí toho učení, co ten učitel dělá mimo tu samotnou vyučovací hodinu, neměli jsme možnost nahlídnout věci, jako úplně základní zapisování do třídnice, co vlastně všechno ten učitel musí řešit, když někdo chybí, když někdo nechybí, co když někdo*

*chyběl minulej tejdén, musí si dopsat písanky. Co mi chybí je, jak vést třídnickou hodinu. Proč a jak dávat poznámky, což chápu, že je politika na různých školách, ale třeba až tady jsem zjistil, jak efektivně používat různé tyhle kázeňské postihy a další věci. To bych byl hrozně rád, kdybych si odnes z fakulty. Takový ty reálně praktický činnosti z učitelstvího života“ (respondent T).*

### **7.1.2 Motivace respondentů ke studiu učitelství**

Tato podkapitola pojednává o motivaci respondentů ke studiu učitelství. Zajímaly mě příběhy (důvody), které stojí za výběrem tohoto povolání. Dvě respondentky mi shodně odpověděly, že jejich motivací bylo pouze získání titulu, protože bez něj by nemohly učit. *„...prostě motivace ke studiu, ať už mám hotovou tu fakultu a můžu prostě učit. Ať je to prostě odškrtnuté, že je hotovo“* utnula mě respondentka N.

Respondentka I zkusila přijímací zkoušky i na jiný obor, protože si to přáli rodiče, nakonec ale poslechla, jak sama říká, hlas svého srdce a šla na pedagogickou fakultu. *„Já sem hrozně chtěla bejt učitelka, hrozně moc. Já sem totiž měla na výběr víc škol samozřejmě, naši oba dva jsou právníci a já sem se rozhodovala, jestli jít na práva nebo na ped'ák. Když mi bylo osmnáct, tak jsem začala dobrovolnický učit pro Člověka v tísni, tam mě to hrozně chytlo a začlo mě to hrozně bavit a šla sem do studia fakt jako totálně zapálenej učitel a vyprdla sem se na ty práva, kam mě vzali. Sem řekla, tam nejdu, já jdu na učitelství, a tak se to stalo.“* Po této odpovědi se nabízela otázka, zda respondentka své volby vysoké školy zpětně lituje, odpověď zněla, že ne.

Uvedu zde ještě motivace dvou respondentů, které se mi líbily. Respondent T odpověděl, *„...chci způsobovat změnu v myšlení lidí, konkrétně asi mým cílem je zavírat zpátky ty nůžky vědomostního kapitálu, co jsou tady v Český republice nastavený. Takže mým cílem není učit v Praze, ale mým cílem je vrátit se na to moje malý město a tam naopak zvedat úroveň toho školství. Nechci pomáhat v Praze, kde to školství má spoustu peněžní a jiný podpory a jsou tady různé fakulty, ale chci jet někam jinam, protože tam mi*

to dává smysl, tam můžu snadno udělat velikou změnu“. Respondentka A odpověděla, že její motivací byl zájem o děti, konkrétně zájem o práci se skupinou dětí.

## 7.2 Přímá a nepřímá činnost začínajícího učitele

Tato podkapitola nám dává vhled do „praktického života začínajícího učitele“. Jedná se např. o rozložení pracovní doby pedagogických pracovníků, je rozdělena na tzv. „přímou“ a „nepřímou“ činnost. Během přímé činnosti pedagog přímo pracuje se žáky. Během nepřímé pedagogické činnosti se pedagog připravuje na přímou práci se žáky, například zapisuje do třídnice, provádí evaluaci, chodí na porady, komunikuje s rodiči apod. Analýzou dat mi vznikly následující dva okruhy kategorií kódů.

### 1. Kategorie, které souvisí s přímou činností pedagoga:

Úspěchy začínajících učitelů při výkonu jejich profese (z čeho mají radost)

Obtíže učitelů v průběhu výuky

Z čeho mají obavy při výuce

### 2. Kategorie, které souvisí s nepřímou činností pedagoga:

Překvapení na začátku kariéry

Na co se učitelé těší při vývoji své profesní dráhy

Přístup učitele k žákům, k výuce

## 7.2.1 Úspěchy začínajících učitelů při výkonu jejich profese (z čeho mají radost)

Podkapitola pojednává o tom, z čeho mají začínající učitelé radost při výkonu jejich profese. Co se jim daří, kde vidí svůj profesní posun. Tuto podkapitolu jsem zde zařadila z toho důvodu, že o úspěších začínajících učitelů se moc nemluví, téma problémů začínajících učitelů je probádané a mnohokrát zkoumané, i já ho mám zařazené v podkapitole níže, ale nechtěla jsem být moc negativní, a tak abych vyvážila téma problémů, uvedu i co se učitelům v jejich profesních začátcích daří.

Respondent C říká, že má radost z toho, že se mu daří mít ve třídě přátelskou atmosféru a *„...držet ve třídě mezi dětmi spravedlnost (...) tak si myslím, aby se k někomu nepřistupovalo jinak. Dále mám radost, když se povede hodina tak, že můžu víc učit, než děti hlídat a napomínat, což se nestává vždy.“* O přátelské atmosféře mluví i respondentka N *„...v tom kolektivu u těch dětí, před tou třídou mám takovou autoritu, ale máme i přátelský vztah, je tam takový balanc.“* Tyto dva učitele, kterým se daří udržovat ve třídě přátelskou atmosféru, spojuje, že oba mají ze svého mládí zkušenosti s prací s dětmi, respondentka N má dva o mnoho let mladší sourozence a zmiňuje, *„...hodně jsem tam figurovala jako druhá máma“*. Respondent C zmínil *„...než jsem nastoupil na výšku, tak nevím jestli 5 až 10 let jsem jezdil právě pravidelně na ty tábory a na různý soustředění s dětma a trénoval jsem děti.“*

Odpověď respondenta T poukazuje na možnost nápravy své chyby, na kontinuální práci se stejným kolektivem. *„Mým cílem je posouvat se dál a to je to, co si na tom užívám, že když to třeba zkazím, tak zejtra nebo za týden přijdu znova a udělám to jinak. A to je to, co si hrozně užívám na učitelský profesi, že to není, že přijde jeden zákazník a když to zkazím, tak už nemám šanci to napravit, ale mám ten jeden kolektiv, se kterým jedu dál a můžu regulovat svoje chyby. Pozorovat jejich chování, svoje chování, zkoušet různé věci, vlastně stejně jako dělám pokusy na sobě, dělám pokusy na nich, oni dělají pokusy na mě, jestli jim všechno sežeru, takže to je to, co se mi na tom líbí.“*

Respondentku J je těší, že může předávat dětem učivo, naučit je daným poznatkům a dodává, že si myslí, že v předmětech, které ji osobně více baví, mají žáci lepší výsledky. *„Mně čeština bavila vždycky a je tam hodně promítnutý jak ty věci dělám hodně intuitivně, jak děti když jim něco vysvětluju a kdybych to měla vztáhnout na známky, tak mají lepší známky z češtiny než z matematiky, protože já sama jako k matice nemám tak blízko, ale jako snažím se, aby to tak nevypadalo před dětma, ale nevím jestli je to tím jaké materiály jim dávám, na jakých cvičeních pracujeme, co děláme, ale prostě jim to do té hlavy leze líp než v té matematice, ale říkám, je to takhle můj osobní pocit.“*

### **7.3 Problémy pocíťované začínajícími učiteli**

Z analyzovaných dat plyne, že respondenti se potýkají s problémy na začátku své profesní kariéry. Žádný z učitelů neuvedl, že by ho netrápil nějaký problém, nebo že by z něčeho neměl obavy. Respondenti uvádí nejčastěji problémy, které by se daly rozdělit do dvou okruhů:

1. *Problémy při vlastní práci s dětmi, tedy při výuce*, do tohoto okruhu konkrétně spadají tyto problémy – nekázeň žáků, náročné udržení pozornosti všech žáků ve třídě, velká diferencovanost dětí ve třídě, velký počet žáků ve třídě.
2. *Problémy při přípravě na výuku*, do tohoto okruhu konkrétně spadají tyto problémy – časová náročnost příprav na vyučovací hodiny, vymýšlení různých aktivit a nových metod v jedné vyučovací hodině, dlouhodobé plánování, administrativní zátěž.

Obtížné udržení kázně a pozornosti žáků zmiňuje respondentka N: *„Asi udržet si pozornost dětí. Nejde to, aby všech 29 dětí... Jako děje se to, když jsme všech 29 fullhouse, že dávají všichni pozor, ale je to ojedinělý případ.“* A také respondent T: *„Udržet klid, udržení kázně, pozornosti.“*

Dle respondenta C je těžké věnovat se každému žákovi během výuky, protože má ve třídě mnoho rozdílných žáků: *„...jako nejnáročnější jsou ty rozmanitosti*

v té třídě. Jsou nadanější, pomalejší nebo rychlejší děti, což kdyby to bylo blízko nějakýho průměru, tak by s tím asi šlo lépe pracovat, ale tím, jak tady jsou hodně rozevřené nůžky v těch třídách a přijde mi, že ve všech třídách. Tak tady máme ve 4., 5. třídě děti, který čtou Harryho Pottera, řeší vesmír a zároveň děti, co sotva čtou souvislý text. Je tu hodně dětí s odlišným mateřským jazykem.“ Respondent C dále uvádí, že je pro něj aktuálně těžké plánovat si v rámci výuky něco dopředu, protože ještě nedokáže odhadnout, jak dlouho bude žákům daná aktivita v hodině trvat, je to také dáno velkou rozmanitostí žáků v jeho třídě: „Pro mě nejtěžší a zatím s tím nejvíc bojuju, tak je plánování dopředu, dlouhodobější. Co se týče, máme týdenní plány, tak to ještě se zoládá, i když taky mám problém s tím, že odhadnout, co se stihne, co se nestihne, a jak vlastně nemám zkušenosti s učením, tak jdu podle učebnice, co je tam za témata a nemám vhled do toho, co dětem dělá problém, co dětem nedělá problém, takže to dlouhodobé plánování.“ Pro respondentku A je zatím složité: „Sledovat něco jiného, než plán hodiny a jeho splnění.“

Respondentka I zahrnuje do výuky nové metody a přístupy, ale pro samou formu výuky ji někdy unikne smysluplný obsah: „Můj největší problém je, že se to vždycky snažím udělat tak moc dobrý, že to hrozně překomplikuju a je to nefunkční, takže vybalancovat inovativní metodu. Nový metody, nový přístupy a to, že hlavním cílem tý výuky je, aby to pochopily.“

Dalším problémem, který začínající učitelé uvedli je administrativní zátěž učitele. Mluví o tom respondentka J: „Je to tak, že administrativa a všechny věci okolo, že já prostě ve 4 začnu dělat teprve přípravu na další den a prostě už jako fakt nemůžu, takže si vyšperkuju jednu z těch šesti hodin a zbylý se prostě podívám do učebnice, co je potřeba udělat a jen tam nafrkám ta cvičení. Je to prostě fakt hrozný a ráda bych se dostala k tomu, že to bude obráceně. Že administrativa a vše okolo bude zabírat míň času a já si budu moc vyšperkovat alespoň polovinu hodin, protože tohle je opravdu ale opravdu hrozně náročný. Jako já odsud odcházím pravidelně v 6 hodin a stejně nemám vše hotový. Nezbyvá mi čas udělat si něco na čtvrtek nebo na pátek. Žiju opravdu ze dne na den.“

Když jsem se respondentů ptala, jaké pociťují problémy na začátku jejich kariéry, nabízela se potom i otázka, zda uvažují o odchodu z učitelské profese. Mile mě překvapilo, že žádný z respondentů o tom vážně neuvažuje.

*„Baví mě to, neplánuju s tím seknout. Jasně, občas mě to štve, občas je to hrozný, ale každý povolání je hrozný. Obzvlášť, když člověk prostě musí vstávat v pět, aby se stihl v klidu nasnídat a tady se hodinku věnovat přípravám, opravám písemek a pak se vrátí domů a dělá zase několik hodin přípravy a pak jde brzo spát. Obzvlášť ten začátek, nová škola, nová třída, nová funkce, jako to třídnictví žerou spoustu času a je to vopruz, vobčas, ale nechci s tím seknout, protože ta náplň práce mě baví.“ (respondent T)*

## **7.4 Podpora začínajícího učitele na dané základní škole**

Tato podkapitola pomalu uzavírá celkové spektrum výpovědí z komplexní analýzy dat. Interpretuje výsledky, které nám dávají vhled do podpory začínajícího učitele na vybrané základní škole. Toto téma odhalilo 6 klíčových kategorií, které nám umožňují vhled do celé problematiky podpory začínajícího učitele na dané škole z pohledu respondentů.

Kategorie kódů:

1. Kolegiální podpora
2. „Hnízda“
3. Uvádějící učitel
4. Plán osobního pedagogického rozvoje
5. Pedagogické portfolio
6. Párová výuka

### **Konkrétní druhy podpory z pohledu respondentů**

Zde bych ráda představila, jaké respondenti zmiňují konkrétní formy podpory:

- kolektiv školního kabinetu či sborovna
- kolega učitel
- „spolutřídní“ učitel
- párový učitel
- uvádějící učitel
- mentor
- asistent pedagoga
- vedení školy
- školní psycholog
- interní průvodce
- pedagogické portfolio
- Plán osobního pedagogického rozvoje
- Lesson study
- „hnízda“
- sdílení příprav na vyučovací hodinu

Na základě výše zmiňovaného lze druhy podpory dále rozdělit. Pracovně si nazývám druhy podpory jako formální, poskytnuté školou a neformální, takové, které si poskytují učitelé navzájem, například v kabinetě či sborovně. Formální vycházejí přímo od vedení školy a jsou výsledkem dlouhodobého, cíleného a promyšleného působení. Jedná se o druhy podpory, které jsou blíže rozebrány v teoretické části mé diplomové práce - viz 2. kapitola Druhy podpory začínajících učitelů. Škola využívá všech zmíněných druhů podpory a dále přichází s vlastními inovacemi jako je Plán pedagogického osobního rozvoje a takzvaná práce v hnízdech.



### 7.4.1 Kolegiální podpora

Pro respondenty je z jejich pohledu nejvýznamnější podpora kolegů v kabinetech, na schůzkách, na workshopech, na „hnízdech“, při párové výuce. Pro ilustraci jsem vybrala výrok respondenta T: *„Ta podpora je naprosto úžasná joo, prostě něco mi nefunguje, nevím, jak mám něco udělat s žákama, tak tady mám raz, dva, tři, čtyři, pět, šest, sedm, osm úspěšných názorů.“* A dále dodává: *„Podporou mi jsou nejvíc kolegové a nejčastěji se otáčím na ně, ale vím, že když řeším něco se třídou v těch třídnických věcech, tak už třeba ta míra pomoci těch kolegů je jen na 50 % a zbylých 50 % je vedení a školní psychologové.“*

Z výroků respondentů vyplývá, že ve škole je vytvořena celkově zdravá a vstřícná atmosféra, respondenti byli mile překvapeni vstřícností kolegů a velkou mírou podpory z jejich strany i ze strany vedení. *„Ve výsledku jsem se informaci dozvěděla třeba jako od deseti místo od jednoho (...). Informaci jsem se dozvěděla, sice jsem se musela ptát třeba na 5x, ale bylo to ve výsledku v pořádku“* hodnotí respondentka N míru kolegiální podpory. Z výpovědí respondentů vyplývá, že ze všech druhů podpor, které jim škola poskytuje, nejčastěji využívají právě podporu od kolegů, konkrétně hlavně kolegiální podporu v rámci svého kabinetu. Je to z toho důvodu, že tito kolegové jsou jim nejbliže. Nejbliže fyzicky, nemusí za nimi nikam docházet a sjednávat si schůzky, když potřebují s něčím poradit, prostě vznesou dotaz v pro ně bezpečném prostředí kabinetu. Ale také nejbliže oborově, kolegové z kabinetu řeší, nebo v minulosti již řešili, stejné problémy jako nyní respondenti a většinou jim dokáží poradit. *„Ve škole jsou významně systematicky nastaveny a podporovány vzájemné výměny zkušeností, sdílení při vzájemných návštěvách pedagogů a asistentů ve výuce, společné přemýšlení nad vybranými tématy ve sborovně apod. Jedná se o ověřený princip bezpečné a smysluplné kolegiální podpory.“* tento výrok Mazačové (2022) dokládá, jak škola dbá na kolegiální podporu, což se odráží ve všech výpovědích respondentů, ti ji hodnotí jako celkově nejdůležitější druh profesní podpory.

Přesto se respondenti shodují, že by v jisté míře uvítali něco jako neosobní manuál. „*Takový ty informace, který zrovna jako nevím, tak hned se (...) zeptat a hned dostanu odpověď,*“ odpovídá respondentka N. Tu doplňuje respondentka I: „*Kdyby byla nějaká kuchařka na třídnictví jako napsaná na naší školu.*“ Tento manuál by uvítali nejvíce v otázkách třídnictví a v oblasti „*přesného vymezení pracovní náplně*“. Také však pro kulturní a jiné školní akce v průběhu školního roku. Tyto mají často své tradiční uspořádání a pravidla, která ovšem nejsou nikde zaznamenaná. Začínající učitelé tak nemají možnost se na tyto události, a s nimi spojené povinnosti, s dostatečným předstihem připravit. Zde si dovolím malou úvahu. Zajímavým zjištěním je, že učitelé prahnou po jakémsi „odlidštěném“ manuálu, v jádru v rozporu s nejvíce oceňovaným druhem podpory - s podporou „*tváří v tvář*“. Učitelé se podporují nejvíce osobně navzájem, přesto by rádi sáhli také po nekontaktní formě podpory. S největší pravděpodobností je tato touha po „*kuchařkovitém*“ produktu hnána vidinou časové úspory a následným usnadněním, zrychlením povinností, kterých je ve škole na první i druhý pohled celkově velké množství. Což ostatně ilustruje výrok respondenta T: „*Já si myslím, že tady je to čistě masochismus. To, co člověk musí dělat, aby si udržel tu práci a inspekce ho nevyhodila, to tady není ani norma. To minimum, co je potřeba dělat, aby se člověk udržel, jako je na jiných školách, kde jsem učil, to tady je hluboko pod normou. Ta norma je tady hrozně vysoko a všichni lidi to držej, částečně protože všichni kolegové hrozně makaj, tak taky budu hrozně makat a částečně proto, že ty lidi jsou tady do práce strašně nadšený. A to vedení je v tomhle podporuje.*“ Začínající učitelé vykonávají své povinnosti s láskou a s nadšením, jak dodává respondent T: „*Podpora tady je za mě skvělá, ty lidi tady maj spoustu jiných činností, co který musej dělat, takže najít ten čas, kdy mi někdo může pomoci je těžší, ale vždycky je někdo, kdo mi řekne: „Já Ti pomůžu, ale musíme vymyslet, kdy to uděláme.“*“

## 7.4.2 „Hnízda“

Jedná se o celoškolskou skupinovou podporu celého spektra učitelů. Jde o schůze probíhající jednou za měsíc, když je potřeba i častěji. V jejich čele stojí vedoucí hnízda neboli interní průvodce, který poskytuje učitelům konkrétní podporu. Každý učitel se může přihlásit se do jím vybraného „hnízda“. Jednotlivá hnízda se liší tematicky a hodí se pro různé skupiny učitelů. Bližší problematiku hnízd řeší Mazačová (2022) ve svém článku Průvodce principy demokratické kultury při naplňování vize školy. Uvedené principy jsou realizovány ve škole učiteli, mimo jiné, díky spolupráci v tzv. hnízdech. Východiskem k zaměření a zacílení práce jednotlivých hnízd jsou gramotnosti. Jedná se tedy o nadpředmětové a mezipředmětové zaměření spolupráce učitelů a asistentů pedagoga. Tak se postupně utvořila následující hnízda:

hnízdo čtenářství a pisatelství, hnízdo cizích jazyků, hnízdo badatelské výuky, hnízdo informační gramotnosti, matematické hnízdo a hnízdo asistentů.

Je na svobodné volbě každého učitele školy, ve kterém hnízdě bude chtít pracovat a spolupracovat, může se dokonce zapojit do aktivit ve více hnízdech. Činnost každého hnízda koordinuje interní průvodce a ten spolupracuje s externím průvodcem. Jak jsme již zmínili, interní průvodci převzali od vedení školy koordinaci profesního rozvoje každého člena hnízda. Tedy průvodci podporují, pomáhají a reflektují tvorbu a naplňování POPR každého člena hnízda tak, aby byl v souladu s plánem pedagogického rozvoje celé školy a také osobním rozvojem pedagogů. Spolupráce v jednotlivých hnízdech je podpořena společně vytvořeným dokumentem – PPRŠ, v němž je formulován na základě celoškolského tématu, společný cíl práce/spolupráce v hnízdě, rozvaha, jakou cestou hnízdo cíle dosáhne, popis cílového stavu, tedy jak se poznáme, že se cíle podařilo dosáhnout ve vztahu k rozvinutým kompetencím žáků. V neposlední řadě zde najdeme také úvahu o tom, jakou podporu hnízdo potřebuje pro svoji práci.

V případě začínajících učitelů se jedná o „Hnízdo nováčků“. To vzniklo teprve před dvěma lety. Pedagogický sbor vybrané základní školy se stále rozrůstá a nebylo už v časových možnostech zástupkyně ředitele, která má začínající učitele ve své gesci, naplno se věnovat každému jednotlivému nováčkovi zvlášť. Z tohoto důvodu vznikly schůzky nováčků.

Nejprve je vedla sama zástupkyně ředitele, ale brzy vycítila, že je tam cítit jakési napětí a problém v tom, že je jejich nadřízená. Některým nováčkům nebylo příjemné se svou nadřízenou probírat, že jim něco nejde apod. Vedením Hnízda nováčků byly tedy pověřeny dvě učitelky, které působí na škole už delší dobu, znají filozofii a chod školy. Mezi interními průvodkyněmi a začínajícími učiteli není vztah nadřízený - podřízený, jsou to kolegové na stejné úrovni a tak je pro nováčky snazší svěřit jim svá trápení.

Hlavním úkolem vedoucích Hnízda nováčků je seznámit začínající učitele s filozofií školy, s tradičními akcemi, které škola pořádá (například Vánoční trhy), vysvětlit proč se konají a jak se učitelé mohou zapojit do příprav. Dále je seznamují s Plánem osobního pedagogického rozvoje, vysvětlují formální náležitosti dokumentu a pokud učitel potřebuje, jsou připraveny pomoci mu i se stanovením svého osobního cíle, s tím jak probíhá Lesson study apod. Neméně důležitým úkolem vedoucích Hnízda nováčků je vytvořit pro nováčky bezpečné prostředí, kde jim nebude nepříjemné říct si o pomoc nebo se na cokoli zeptat. Respondentka A to přímo zmínila takto: *„Nejdůležitější podporou je pro mě Hnízdo nováčků, kde se mohu na cokoli zeptat našich vedoucích hnízda.“* Respondentka I vnímá interní průvodkyně jako takové vrby, kterým se může svěřit: *“...ty dvě holky, co vedou to hnízdo začínajících učitelů, tak nám pořád zdůrazňují, že jsou tady pro nás. Oni fungují trošku jako taková terapie, když máš jako problém, tak si s nima popovídáš.”*

Že je Hnízdo nováčků pro začínající učitele důležitou formou podpory dokládá i výrok respondentky N: *„Vlastně nováčci, ty jsme využívali každý měsíc, to vedla loni Markét, Markét byla velká podpora“.* *“ No v hnízdě jsme přinášeli spíš jako*

*konkrétní problémy, že tak s čím si nevíte rady? Tak my se třeba nevyznáme ve škole. Tak nám Market udělala plán budovy, kde se co nachází. A tam jsme prostě dostali něco hmatatelného do ruky a podle toho se třeba ještě teď orientuju.”* Těmito slovy popisuje svou zkušenost s konkrétní pomocí od interní průvodkyně respondentka N.

Hnízdo nováčků společně s párovou výukou a kolegiální podporou, jsou nejčastěji využívanými druhy profesní podpory na škole. Každý z respondentů je uvedl ve svých výpovědích jako využitou podporu.

### **7.4.3 Uvádějící učitel**

Respondent T se domnívá, že nemá žádného svého uvádějícího učitele, přesto tento druh podpory nachází ve funkci párového učitele, které má rovnou tři a považuje je za přínos pro svou pozici začínajícího učitele: *„Mám pocit, že nemám uvádějícího učitele. Ale já mám tři uvádějící učitele, protože já mám ty tři svoje párový kolegy, se kterými se každé týden setkávám na hodinu, kde spolu uděláme přípravy, já se jich můžu ptát na svoje třídní věci, protože všichni z nich jsou třídní, ne pan ředitel není třídní, ale moji dva ty párový učitelé jsou třídní, takže já nemám oficiálního uvádějícího učitele, ale mám pocit, že mám tři uvádějící učitele.“*

Jeho názor sdílí i respondent C: *„Tím, že jsem nastoupil jako párový učitel, tak jsem ani neměl uvádějícího učitele, ale myslím si, že jsem ani neměl potřebu uvádějícího učitele, protože jako párovka jsem učil ve třech třídách, tím pádem jsem měl tři zkušené učitele, se kterými jsem mohl řešit ne jenom jejich třídu, ale obecně i věci, které ve škole bych měl dělat, i co se týče na počítači a tak dále, jako co se týče třídnice.“*

Respondentky N, J a A nevyužívají uvádějícího učitele. Respondentka I si sama řekla o svého uvádějícího učitele a aktivně využívá jeho podpory.

Respondentka J přímo uvedla, že jí loni chyběl uvádějící učitel.

#### 7.4.4 Plán osobního pedagogického rozvoje

Plán osobního pedagogického rozvoje je specifikum zkoumané školy. Ve výpovědích respondentů se objevuje jeho zkratka POPR. Jedná se o osobní plán každého pedagoga a jeho rozvoje v pedagogické profesi. Při jeho tvorbě je brán na zřetel také celkový Plán pedagogického rozvoje školy. *„Proces práce s POPRy nastavilo před lety právě vedení školy a v současné době je tento proces demokraticky delegován na externí a interní průvodce a každého pedagoga s podporou právě vedení školy. K plánu osobního pedagogického rozvoje si každý učitel vede osobní portfolio, do kterého zakládá doklady o vlastním rozvoji a další užitečné materiály. Učitelé průběžně sledují plnění POPRu a vždy na konci roku POPR vždy vyhodnocují ve spolupráci s interními či externími průvodci z projektu Demokratické kultury. Výsledky dokládají na základě dokumentů ve vlastním portfolio. POPR je vlastně plán, který je možné průběžně vyhodnocovat, měnit a posouvat.“* (Mazačová, 2022)

*„Jsou to takový, když to hodně hodně zjednoduším, jsou to domácí úkoly pro učitele. Milý žáci, respektive učitelé, tady máte něco, co bychom chtěli jako vedení, abyste se naučili a respektive to není jako, že by tohle přišlo z vrchu, oni si to vybírají ty učitelé v těch hnízdech, čemu by se chtěli věnovat příští rok. Ty vedoucí hnízd to proberou spolu, dají dohromady jednu věc, který se budou všichni věnovat příští rok a příští rok se řekne: letos se budeme věnovat tomuhle, protože ste si to vybrali,“* takto popisuje plán osobního pedagogického rozvoje respondent T, který současně uvádí, že se na této škole s podobným plánem setkává prvně a nikdy dříve se s ním jinde nesešel, což pěkně ilustruje inovativní přístup školy. Respondentka A má svůj plán sestavený a spatřuje v něm osobní přínos: *„V nahlížení sama na sebe, v hlídání svého vlastního jednání. Je to pro mě také výzva, kterou když splním, tak na sebe budu pyšná.“* Naopak respondent C má rozporuplné pocity z plánu osobního pedagogického rozvoje: *„...vidím přínos, to když píšu ten papír, to že musím se zamyslet nad tím, co by měl být můj cíl a vlastně nějaké to uvědomění, co bych chtěl, nebo na čem bych měl zapracovat, tak v tomhle*

*mi přijde dobrý, ale pak samotný ten proces v podstatě s tím papírem už zas tak jako, zas tak jako přínosný úplně jako nevidím.“*

### **7.4.5 Pedagogické portfolio**

Vést si pedagogické portfolio učitele není na vybrané základní škole povinné. Respondentka A si vede pedagogické portfolio. Spatřuje v něm možnost sledování svého osobního vývoje. Respondent T si vede online portfolio a sepisuje si tam všechno, co dělá, též co dělá v třídnických hodinách, dále v jednotlivých předmětech, v jednotlivých třídách, jaké materiály k tomu používá a konkrétně dodává: *„Vkládám si tam svoje pracovní listy, který jsem si připravoval, krátký opakovací testíky, cvičeníčka, který na začátku děláme, vkládám si do toho zpětný vazby na svoje hodiny včetně těch plánů těch jednotlivých hodin. Krok po kroku, tam mám vypsany svůj projekt. Co sem chtěl probrat ve třídě, co sem stihl probrat. To je to na co se těším, až to bude jednou hotový.“* Taktéž respondentka I potvrzuje své vedení portfolia: *„Zakládám si svoje věci, mám svoje přípravy archivovaný a když vím, že nějaká hodina se povedla, jakože se hodně povedla, tak si tu přípravu třeba ještě doladím, že si tam udělám větší popisy, abych třeba příští rok věděla, co na tom bylo dobrý nebo abych mohla do budoucna využít ty postupy, který sem v tý přípravě využila.“*

Respondentka J si portfolio nevede stejně tak jako respondentka N, není to jejich povinnost a jak samy uvedly, neshledávají ve vedení si pedagogického portfolia žádný přínos.

Respondenti, kteří si portfolio vedou, shodně uvádějí, že jeho výhody spatřují především v jeho schopnosti reflexe, udržení si jistoty, že nebudou muset začít od začátku a vždy budou mít své podklady po ruce a budou je moci naplno používat.

## 7.4.6 Párová výuka

Párové výuce je věnována kapitola 2.4 mé teoretické práce, a proto považuji v tomto místě pouze za vhodné připomenout, že se jedná o opravdu specifický druh podpory začínajícího učitele. Pro snadnější orientaci shledávám za vhodné přiložit výrok Mazačové (2022): *„Párová výuka (...) je (...) ve škole již dlouhodobě nastavena. Spolupráce školy se spolkem rodičů (...) je příkladem principu demokratické kultury. Párová výuka (týmová výuka) je práce dvou a více vyučujících, kteří společně plánují, vedou a vyhodnocují výuku pro stejnou skupinu učících se ve stejném čase. Pokud výuka dokáže reagovat na žákovy jedinečné potřeby, každý žák se může učit a být ve škole úspěšný. Výzkumy prokázaly, že ve výuce, vedené tandemem učitelů se každému dítěti dostane v hodinách více pozornosti. Ve dvou je možné lépe individualizovat a diferencovat výuku, přizpůsobit se tempu žáků a nastavovat tak intenzivnější učení.“*

Z odpovědí respondentů vyplývá, že ve škole jde o velmi významný druh podpory začínajících učitelů, jak ilustruji na následující výpovědi respondenta C: *„Mně to přineslo hodně, protože předtím jsem vlastně vůbec neměl představu o učení. Viděl jsem přesně jenom těch pár hodin na praxích, kdy jsem přišel o přestávce na hodinu a po hodině jsem zas odešel, což bylo fajn vzhledem k nějaký výuce a učení, nebo zkoušení nějakých metod, ale ne jako k celkové práci učitele. Takže bylo skvělý to, že.. já jsem tomu říkal, že si zkusím učení na nečisto, že vlastně můžu učit normálně, můžu dělat to, co dělá normální učitel, můžu dělat všechno, ale nemám za to jakoby zodpovědnost a zároveň všechny ty věci kolem, který by mě mohli zdržovat, nebo by byly nepříjemný, tak řešil ten učitel, což jsou třeba ty e-maily s rodiči a tak dál. Takže jsem si vlastně mohl všechno zkusit ale zároveň jsem neměl strach, že bych něco pokazil, protože za prvé vím, že by mi to ten třídní učitel opravil, nebo by mi s tím pomohl a ve výsledku jako hodně blbě řečeno, ale by to bylo jako by na něj. Nebylo to na mě, že já na všechno musím myslet a tak dál, ale bylo to prostě super.“* Ve stejném tónu ho doplňuje i respondentka A: *„Na nic nejsem sama. Můžu si spousta věcí nejdřív osahat/ozkoušet/okoukat. Tím, že se mě spousta věci (hlavně*



*administrativa) netýká, tak sleduji z povzdálí a nejsem zahlcena. Mám možnost rozmýšlet postupně a na základě mnoha podnětů, zda se chci této profesi věnovat či nikoli. Sleduji, jak funguje pedagogický sbor, vedení škola apod. Věřím, že to pak budu moci porovnávat s jinými školami. Necítím na začátku své pedagogické dráhy tolik selhání, protože mám právě podporu v učiteli, který má tu plnou zodpovědnost za třídu.“*

Forma týmové výuky umožňuje zažít začínajícím učitelům pocit úspěchu naplno a tím nacházet svou motivaci, aniž by se cítili neschopní a frustrovaní například z administrativní stránky výuky či přemíry zodpovědnosti. Mohou se podělit o klady i záporny učitelské profese. Naopak mezi hlavní nevýhody párové výuky se jednoznačně řadí časová dotace. Jedná se o velmi časově náročný druh podpory začínajícího učitele. Dále vznikají velmi vysoké nároky na oba párové učitele, oba chtějí dostát tempu toho druhého a vzájemně se ženou vpřed, což může v některých případech zapříčinit pocity nedostatečnosti, přepracování a stresu. Nemałym problémem jsou konkrétní osobnosti vyučujících, kdy každá osobnost má své tempo, jiný druh přípravy do hodiny a podobně, na to velmi pěkně naráží respondentka N: *„Fakt si musíte s učitelem sednout a naladit se na sebe a teď jak to teda naplánujeme. Jednomu může vyhovovat plánovat to tak 5 minut předem, jiný se z toho může hroutit. Takže najet vůbec na stejnou vlnu, je už jako těžký a najít jako to, jak to spolu plánovat. Takže časově na sebe najet, najít nějakou harmonii, no, to tam všechno pracuje.“*

Pro celkové zhodnocení, zda je podpora školy začínajících učitelů dostačující, bych si dovolila uvést výpověď respondentky I, která je podle mého opravdu vypovídající: *„...my tam máme fakt hodně různých podporujících institutů a různých prostě mentorů a tak, který jsou zapojený do spousty projektů a ono už jenom se jakoby prokousat k tomu, kdo podporuje vlastně koho v čem je občas náročný, takže jo využívám, ale ne na maximum. Ne tak, jak bych mohla nejlíp.“* Na jedné straně je výrazné nadšení z poskytované podpory a na straně druhé si všímám jistých pocitů zmaru, možná až nedostatečnosti z neschopnosti využít plný potenciál poskytovaného.

## 8 Výsledky výzkumného šetření

V následujícím textu shrnuji výsledky výzkumného šetření a nabízím odpovědi na výzkumné otázky.

### Hlavní cíl výzkumného šetření

- **Jaké druhy profesní podpory škola poskytuje a jaký mají přínos pro začínající učitele z jejich pohledu?**

Vybraná škola poskytuje mnoho druhů profesní podpory, když je konkrétně vyjmenuji jedná se o kolegiální pomoc, především pomoc v rámci svého kabinetu, podpora formou párové výuky, zde shledávají respondenti největší přínos v tom, že vidí zkušenějšího učitele přímo při práci, učí se od něj učit, vidí využití nových metod, aktivit a přístupů přímo při výuce a mohou je potom sami využít ve své praxi. Nesporným přínosem párové výuky je dle respondentů také následná reflexe odučené hodiny a ta velmi pomáhá respondentům v jejich dalším profesním rozvoji. Respondenti si také velmi cenní podpory, které se jim dostává na „Hnízdě nováčků“, velikým přínosem pro ně je, že se zde vždy dozví nové informace a rady týkající se chodu školy, nadcházejících akcí školy, upozornění na povinnosti týkající se náplně jejich práce apod.

### Dílčí cíle výzkumného šetření

- **Jaký druh profesní podpory začínající učitelé na vybrané škole nejvíce využívají?**

Respondenti nejvíce využívají kolegiální podpory, konkrétně především nejvíce podporu od kolegů v rámci svého kabinetu. Když se naskytne nějaký problém, jejich první volbou, koho se ptají na radu, jsou právě kolegové z kabinetu.

- **Jak hodnotí začínající učitelé podporu na vybrané škole, zda je pro ně dostačující?**

Začínající učitelé hodnotí profesní podporu na dané škole velmi kladně. Více než dostačují, dokonce ji hodnotili slovy, že více podpoření snad už ani být nemůžou. Že je té podpory tolik, že už se občas ztrácí v tom, kdo komu pomáhá a s čím.

- **Jaké jsou klíčové problémy učitelé profese z pohledu začínajících učitelů?**

Za největší problém začínající učitelé považují především nekázeň žáků a obtížné udržení pozornosti ve třídě. To je i dáno tím, že vybraná škola je známá inkluzí žáků, ve třídě mají běžně kolem 30 žáků, často jsou to žáci s nejrůznějšími speciálními problémy, žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci nadaní, ale zároveň i ti, kteří jsou pomalejší. Pro učitele je potom těžké stihnout věnovat se v rámci jedné vyučovací hodiny všem žákům.

Dalším velikým problémem začínajících učitelů je časová náročnost učitelského povolání. Jako začínající učitelé ještě nemají dostatek zkušeností a natolik prohloubené dovednosti k tomu, aby jim například přípravy na vyučovací hodiny, zapisování do třídnice, hodnocení žáků apod. netrvalo tak dlouho. Problémem zde tady není pouze časová náročnost, ale také administrativní zátěž.

## 9 Diskuze

V rámci svého výzkumného šetření jsem se pokusila odpovědět na otázky: „Jaké druhy podpory vybraná základní škola poskytuje začínajícím učitelům, zda jim připadá poskytovaná podpora dostačující?“ Mou představou bylo, že dostanu odpovědi na otázky: Jak zvládají začínající učitelé začátky své kariéry? Co je pro ně začátku nejobtížnější? Metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru mi

pomohla získat cenná data pro zodpovězení svých otázek. V následující diskusi porovnávám zjištěné informace s odbornou literaturou.

V rámci výzkumného šetření se ukázalo, že k volbě učitelské profese vedli respondenty různé cesty, ale nejzákladnějším důvodem byl jejich pozitivní vztah k práci s dětmi. Co se týče studia, respondenti hodnotili praxe jako nedostačující a navrhovali, že studium by mohlo zahrnovat lepší kvalitu praktické přípravy. K tomu by mohlo pomoci zavedení funkce provázejícího učitele v legislativě ČR. Ale pouze jeho zavedení a vymezení v zákonu nestačí. Organizace Učitel naživo, Učitelská platforma, Otevřeno a Začni učit! se touto problematikou zabývají a požadují, *„aby již na úrovni zákona o pedagogických pracovnících byla stanovena jejich nezbytná podpora ve formě požadavku na absolvování přípravného studia a snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti. Nebude-li tato zásadní podpora stanovena zákonem, je nezbytné ji zaručit alespoň na úrovni prováděcích předpisů“* (Učitel naživo, 2022b). Tímto tématem se také dlouhodobě zabývá například Píšová aj., 2011, Spilková aj., 2015.

Co se týče tématu profesní podpory začínajících učitelů na vybrané základní škole analýzou získaných dat bylo zjištěno a potvrzeno, že škola má být právem na co hrdá. Její úsilí o to, aby se učitelé cítili být dostatečně podporováni bylo potvrzeno. Škola nabízí široké spektrum profesní podpory začínajících učitelů, využívá všech dostupných forem mentoringu, koučování, uvádějících učitelů, párové výuky, plánů podpory osobní i školní, z nich si sami učitelé mohou vybírat a podílet se aktivně na svém osobním profesním růstu. Což sami dle výpovědí z rozhovorů vítají a hojně využívají. Filosofie školy a celkové její klima se hojně odkazuje na demokratické principy, které vštěpuje svým žákům právě skrze své učitele, nejen možností volby podpory jejich profesního růstu.

K problematice literatury musím podotknout, že jsem čerpala hodně z článků, protože jsou aktuálnější než monografie, spíše než hloubání v x let starých výzkumech, jsem se zaměřila na „aktuální stav“, báda jsem ve zdrojích České školní inspekce, z materiálů Českomoravského odborového svazu pracovníků

školství, MŠMT, SYPO, Učitele naživo, Začni učit, Učitelské platforma, NIDV, Pedagogická – komory, ....

Tím ale vůbec nechci znevažovat hodnotu monografií, myšlenek z dob dávno minulých. I já v práci uvádím několik takových myšlenek a myslím si, že jsou platné i dnes, např. *„Profesní vývoj učitele je tedy neoddělitelný od osobního růstu a s rostoucími profesními zkušenostmi se jedinec mění nikoli pouze ve smyslu nárůstu profesionality, ale mění se také „osoba v učiteli“* (Nias, 1986 in Juklová, 2013, s. 17) Myslím si, že to je velmi pěkná, hluboká myšlenka.

Na závěr si dovoluji malou úvahu. Z celkové analýzy dat vidím jako zajímavé téma podpory pro začínající učitele otázky ohledně třídnictví. Situace je v současné době na škole mimořádná, kdy ze školy odešel enormní počet učitelek na mateřskou dovolenou, do role třídních učitelů se proto dostávají čím dál častěji také začínající učitelé. Ti jsou nakonec často vystavováni pocitu osamění a nezvládnutí situace, jak vyplývá z odpovědí respondentů.

Jako východisko pro tuto situaci navrhuji pomoc kolegů mezi sebou. Bylo by možné z řad dobrovolníků, kteří by měli chuť se podílet, vytvořit na zvolené libovolné online sdílené platformě „manuál začínajícího třídního učitele - aneb rady, tipy a zásady - jak se v třídnictví neztratit“. Takové místo, kde si kolegové navzájem mohou pomoci, poradit a doporučit, co je důležitého a zásadního v roli třídního učitele jenže v psané formě, v takové, která si předem nežadá domluvenou schůzku. Dokonce se obdobného tématu dotkli již některé rozhovory na „Hnízdu nováčků“.

## ZÁVĚR

Za vznikem této diplomové práce stál fakt, že i já budu jednou v roli začínajícího učitele. Téma diplomové práce mě napadlo při plnění předmětu pedagogické praxe v rámci studia na vysoké škole.

V teoretické části bylo cílem objasnit pojmy související s tématem problematiky začínajícího učitele. Konkrétně tedy pojmy učitel, profesní standard učitele a s tím související pojem profesní rozvoj učitele, dále pojem začínající učitel, zde mě zajímalo, jaké jsou problémy začínajícího učitele a také jeho předčasné odchody ze školství. Následně bylo důležité definovat pojmy, které souvisí s cíli diplomové práce. Jsou jimi pojmy týkající se druhů profesní podpory začínajících učitelů, konkrétně pojmy uvádějící a provázející učitel, u těchto pojmů mě především zajímalo, jaké je jejich legislativní ukotvení a výsledky nejnovějších výzkumů na toto téma. Z dalších druhů podpory jsem vymezila pojmy mentoring a párová výuka.

K získání dat pro výzkumné šetření byla využita metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru, která se ukázala být vhodně zvolenou pro její otevřenost. K analýze dat byla použita tematická analýza, konkrétně metoda otevřeného kódování, ta pomohla k vytvoření základních tematických okruhů praktické části diplomové práce. Výsledky výzkumného šetření korelují s poznatky z odborné literatury, částečně přináší i nové poznatky z praxe a jimi jsou i úspěchy začínajících učitelů v kontrastu s jejich problémy. Problémy začínajících učitelů zkoumalo mnoho odborníků, ale o jejich úspěších se tolik nemluví. Mým původním záměrem bylo mít větší počet respondentů, alespoň 10, to se ale ukázalo být jako nereálné. Oslovila jsem 10 respondentů, a nakonec jsem byla ráda, že se mi podařilo sejit alespoň se šesti, začínající učitelé jsou na této škole extrémně vytížení a času nemají nazbyt.

Je třeba zdůraznit, že závěry výzkumu nelze zobecňovat, protože se jedná o výpovědi konkrétních jednotlivců. Můžeme pouze načrtnout obecnější zjištění, vyplývající z témat, která se opakovala u většiny respondentů.

Cílem této diplomové práce a šetření bylo zjistit jaké druhy podpory vybraná škola začínajícím učitelům nabízí a zda je, podle začínajících učitelů, pro ně dostatečná. Domnívám se, že v rámci této diplomové práce se podařilo cíle dosáhnout.

## SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Bärschneider, N. 2017. Alle Infos zum Studium. *Der Spiegel* [online].

17.3.2017 [cit. 25.11.2022]. Dostupné z:

<https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/lehramtsstudium-voraussetzungen-dauer-und-berufschancen-fuer-lehrer-a-1136807.html>

Beran, V., J. Kopáčová, V. Spilková a J. Kopecká, Šteflová, J., ed. 2016. Klíčem je umění dokázat se domluvit: párová výuka pomáhá učitelům růst. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, **119**(3), 4-6. ISSN 0139-5718.

Buchtová, T. 2020. *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5782-6.

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen. (nedatováno).

Lehramtsstudium. [online]. [cit. 25.11.2022]. Dostupné z:

<https://www.pruefungsamt.nrw.de/wege-ins-lehramt/lehramtsstudium>

Důvodová zpráva, 2022. In: *zakonyprolidi.cz* [online]. 17.8.2022 [cit.

25.11.2022]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/monitor/7367106.htm>

Hanušová, S., M. Pišová, T. Kohoutek a kol. 2017. *Chtějí zůstat nebo odejít?:*

*začínající učitelé v českých základních školách* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 26.11.2022] ISBN 978-80-210-8922-8. Dostupné z:

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>.



Hanušová, S. a M. Píšová. 2019. Začínající učitelé a odchody ze školy nebo školství: význam profesního aktérství. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. Olomouc: Jan Havelka, 1873-, **143**(4), 16-21. ISSN 0323-0449.

Juklová, K. 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-266-9.

Justus Liebig Universität Giessen, nedatováno, Der pädagogische Vorbereitungsdienst (das Referendariat), In: *uni-giessen.de* [online]. [cit. 25.11.2022]. Dostupné z: <https://www.uni-giessen.de/de/studium/studienangebot/lehramt/ref>

Kaplán, M. 2022. Postavení začínajících učitelů v České republice. In: *skolskeobory.cz* [online], [cit. 26.11.2022]. Dostupné z: [https://skolskeobory.cz/sites/skolskeobory.cz/files/clanky/soubory/1662044756/postaveni\\_zacinajicich\\_ucitelu\\_v\\_ceske\\_republice\\_cz\\_final.pdf](https://skolskeobory.cz/sites/skolskeobory.cz/files/clanky/soubory/1662044756/postaveni_zacinajicich_ucitelu_v_ceske_republice_cz_final.pdf)

Kohnová, J. a kol. 2012. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-625-3.

Korbel, V., K. Gargulák a D. Prokop. 2021. Rozvoj pedagogických kompetencí učitelů jako nástroj prevence odchodu z profese. Srovnávací ministudie programu Učitel naživo a PAQ. In: *ucitelnaživo.cz* [online], [cit. 26.11.2022]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/rozvoj-pedagogickych-kompetenci-ucitelu-jako-nastroj-prevence-odchodu-z-profese.pdf>

Košťálová, H. 2015. *Scénář 3S: forma kolegiální podpory*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace. ISBN 978-80-87744-12-3.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2022a. Začínající učitelé se vidí za katedrami i za pět let. In: *msmt.cz* [online]. 13.9.2022. [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/zacinajici-ucitele-se-vidi-za-katedrami-i-za-pet-let>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2022b. Nové praktické materiály pro školy se začínajícími učiteli. In: *msmt.cz* [online]. 9.6.2022. [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/nove-prakticke-materialy-pro-skoly-se-zacinajicimi-uciteli>

Národní institut pro další vzdělávání. (nedatováno, a). *Podpora škol se začínajícími učiteli*. [online]. SYPO. [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: [https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Infografika\\_zacinajici\\_ucitele\\_final.pdf](https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Infografika_zacinajici_ucitele_final.pdf)

Národní institut pro další vzdělávání. (nedatováno, b). *Příručky pro školy se začínajícími učiteli*. [online]. SYPO. [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/prirucky-zu>

Národní institut pro další vzdělávání. 2018. *O projektu*. [online]. SYPO. [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html>

Národní institut pro další vzdělávání. 2022. *Newsletter SYPO*. [online]. SYPO. [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: [https://www.projektsypo.cz/dokumenty/newsletter\\_sypo\\_zari\\_2022.pdf](https://www.projektsypo.cz/dokumenty/newsletter_sypo_zari_2022.pdf)

Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik. 2022 [online]. SYRI. [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: <https://www.syri.cz/o-nas>

Pedagogická komora. 2022. *MŠMT: Vypořádání připomínek k novele zákona o pedagogických pracovnících* [online]. 14.8.2022 [cit. 23.11.2022]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2022/08/msmt-vyporadani-pripominek-k-novele.html>

Petrášová, M. A., I. Prausová a Z. Štěpánek. 2014. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0625-5.

Píšová, M., K. Duschinská a kol. 2011. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-589-8.

Podlahová, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton, První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

Pohl, O. 2014. Mentor nepoučuje, ale podporuje. In: *eduin.cz* [online]. 18.6.2014. [cit. 30.11.2022]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/mentor-nepoucuje-ale-podporuje/>

Procházková, B. 2022. Společné plánování, vyučování i reflexe: párová výuka podporuje nejen žáky, ale rozvíjí i kompetence učitelů. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 19(3), 35-36. ISSN 1214-8679.

Průcha, J., E. Walterová a J. Mareš. 2009. *Pedagogický slovník*. [6. vyd.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

Průcha, J. 2017. *Moderní pedagogika*. [6. akt. a dopl. vyd.] Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

Seidlová, M. 2022. Školské odbory pro začínající učitele. *Týdeník školství*. Praha: Sofiprin, 30(15-16), 6-7. ISSN 1210-8316.

Smetáčková, I., V. Martanová, V. Francová a kol. 2021. *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci...* Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-272-9.

Spilková, V., A. Tomková, N. Mazáčová, J. Kargerová a kol. 2015. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s.r.o. ISBN 978-80-7290-832-5.

Starý, K., D. Dvořák, D. Greger a K. Duschinská. 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.

Stratilová, I. 2014. Mentoring ve školství. In: *digifolio.rvp.cz* [online]. 25.11.2014 [cit. 30.11.2022]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74219&view=11751>

Šalamounová, Z., M. Sedláček. 2022. Začínající učitelé se vidí za katedrami i za pět let, platům navzdory. In: *syri.cz* [online]. 13.9.2022 [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: <https://www.syri.cz/zacinajici-ucitele-se-vidi-za-katedrami-i-za-pet-let-platum-navzdory>

Šimoník, O. 1994. *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

Švaříček, R., K. Šeďová. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tomková, A. a kol. 2012. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

Trnková, K. 2019. Začínající učitelé v českých školách. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 16(5), 39-40. ISSN 1214-8679.

Učitel naživo. 2022a. Provázející učitel, slepá skvrna přípravy učitelů. In: *ucitelnazivo.cz* [online]. 1.1.2022. [cit. 25.11.2022]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/policy-paper-provazejici-ucitel.pdf>

Učitel naživo. 2022b. Stanovisko organizací Učitel naživo, Učitelská platforma, Otevřeno a Začni učit! k návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících. In: *ucitelnazivo.cz* [online]. [cit. 25.11.2022]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/stanovisko-organizaci-k-navrhu-novely-zopp-2022.pdf>

Vaculík Pravdová, B. 2022. Cesty k učitelské profesi: jak se proměňuje rok provázejícího učitele. In: *Odborný panel SYPO, Konference s názvem: Různorodost začínajících učitelů – podpůrné a pomáhající profese – měnící se role provázejících a uvádějících učitelů* [online]. 10.5.2022 [cit. 25.11.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=2p-Nneru22M>

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

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

Vlčková, K. aj. 2020. *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9652-3 (online; pdf) [cit. 8.11.2022]

Záleská, K., L. Juhaňák, K. Trnková a M. Šmahelová. 2019. Uvádění začínajících učitelů do základních škol: plánovitý nebo intuitivní proces? *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. Olomouc: Jan Havelka, 1873-, 143(4), 22-28. ISSN 0323-0449.

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zeman, V. 2018. Mentoring učitele aktivizuje. In: *skolamujprojekt.cz* [online].  
11.4.2018. [cit. 30.11.2022]. Dostupné z:  
<https://skolamujprojekt.cz/portfolio/mentoring-ucitele-aktivizuje/>

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha č. 1 - Otázky k rozhovoru k diplomové práci „*Problematika začínajícího učitele*“**

**Příloha č. 2 – Ukázka rozhovoru**



## **Příloha č. 1**

### **Otázky k rozhovoru k diplomové práci „*Problematika začínajícího učitele*“**

#### **I. Identifikační a rozehrívací otázky**

1. Jak dlouho učíte?
2. Na kterém stupni učíte?
3. Škola, na které učíte je Vaše první?
4. Jak dlouho po dokončení studia jste začal/a učit?

#### **II. příprava na výkon učitelské profese**

5. Jaký obor jste vystudoval/a?
6. Jaká byla Vaše motivace ke studiu?
7. Jak probíhala pedagogická praxe v průběhu studia?
8. Myslíte si, že Vás fakulta dostatečně připravila pro výkon učitelské profese?
9. Je něco, co Vám v průběhu přípravy na učitelskou profesi chybělo?
10. Co konkrétně Vám chybělo?

#### **III. realizace profese učitele**

11. Co Vás nejvíce překvapilo, když jste začal/a učit? (3-5 příkladů)
12. Jak ovládáte administrativu s touto profesí spojenou?
13. Na co se těšíte při vývoji své vlastní pedagogické profesní dráhy?

#### **IV. Jaké jsou problémy začínajícího učitele**

14. Co se Vám při výkonu profese daří, z čeho máte radost?
15. Co vnímáte jako svůj profesní limit, co je pro Vás náročné?
16. Jaké jsou Vaše největší obavy v průběhu výuky?
17. Co si myslíte, že by Vám pomohlo při řešení těchto obav?
18. Je pro Vás něco náročného v průběhu vyučovací hodiny? (Co konkrétně?)

19. Víte, kdo by Vám mohl pomoci?
20. Vnímáte, jaký je dopad Vaší výuky na žáky?
21. Z čeho máte největší obavy, když hodnotíte žáky?
22. Jaké jsou Vaše nejčastější problémy při plánování a přípravě vyučovací hodiny?
23. Co Vám pomohlo začlenit se mezi kolegy? Cítíte se být jako začínající učitel/ka přijímán/a svými kolegy?
24. Co Vám pomáhá při jednání s rodiči?
25. Uvažoval/a jste někdy vážně o odchodu ze školství?

#### V. podpora začínajícího učitele ve škole

26. Co všechno vnímáte ve škole jako podporu začínajícího učitele?
27. Který druh podpory na škole je pro Vás osobně nejdůležitější?
28. Je něco, co od školy v oblasti podpory očekáváte a nedostává se Vám? (Je nějaký další druh podpory, který u Vás na škole není a v byste si ho přál/a)
29. Pokud podporu od školy využíváte, je pro Vás dostatečná?
30. Pokud ji nevyžíváte, proč?
31. Je něco, co Vám v minulém roce v oblasti podpory pomohlo a letos to chybí?
32. Když jste nastoupil/a do školy, byl Vám přidělen uvádějící učitel?
33. Pokud ano, využíváte jeho podpory?
34. Využíváte podporu mentorů?
35. Myslíte si, že má Plán osobního pedagogického rozvoje pro Vás nějaký přínos?
36. Co jste v Plánu osobního pedagogického rozvoje uvedl/a jako svůj cíl?
37. Vedete si své Pedagogické portfolio?
38. Co konkrétně si do něj vkládáte?
39. Myslíte si, že má vedení Pedagogického portfolia pro Vás nějaký přínos?
40. Pomáhá Vám v něčem jeho vedení? V čem konkrétně?

## VI. párová výuka

41. Máte možnost párové výuky?
42. Jak dlouho působíte jako párový učitel?
43. Mohl/a jste si vybrat třídu, ve které budete párově učit?
44. Mohl/a jste si vybrat učitele, se kterým budete párově učit?
45. Co Vám tato zkušenost přináší?
46. Myslíte si, že Vám tato zkušenost pomůže ve Vašem profesním rozvoji?
47. Pokud ano, v čem konkrétně?
48. V čem vidíte výhody a nevýhody párové výuky?

## Příloha č. 2 – Ukázka rozhovoru

### Otázky k rozhovoru k diplomové práci „*Problematika začínajícího učitele*“

#### I. Identifikační a rozehrívací otázky

- 1) Jak dlouho učíte?
  - V našem systému dva měsíce.
- 2) Na kterém stupni učíte?
  - na druhém stupni, angličtina a občanská výchova
  - třídnictví
- 3) Škola, na které učíte je Vaše první?
  - Ano
- 4) Jak dlouho po dokončení studia jste začal/a učit?
  - Studium jsem ještě nedokončila

#### II. příprava na výkon učitelské profese

- 5) Jaký obor jste vystudoval/a?
  - Obor angličtina na bakalářském studiu na Pedagogické fakultě.
  - Magistra studuju dálkově v Brně, protože jsem na Masaryčku slyšela mnohem lepší ohlasy a je to krutá pravda.
- 6) Jaká byla Vaše motivace ke studiu?
  - Já sem hrozně chtěla bejt učitelka, hrozně moc. Já sem totiž měla na výběr víc škol samozřejmě, naši oba dva jsou právníci a já sem se rozhodovala, jestli jít na práva nebo na peďák. Emm, když mi bylo osmnáct, tak jsem začala dobrovolnicky učit pro Člověka v tísní, tam mě to hrozně chytlo a začlo mě to hrozně bavit a šla sem do studia fakt jako totálně zapálenej učitel a vyprdla sem se na ty práva, kam mě vzali. Sem řekla, tam nejdu, já jdu na učitelství, a tak se to stalo.

Lituješ toho teď?

- To je otázka. Trochu toho lituju, ale dost toho vlastně nelituju, protože si myslím, že ta práce by mě zabila, že bejt právník by mě zabilo.

V jakém smyslu zabila?

- Je to hrozně formální, furt jenom sedíš, čteš a píšeš texty. To je vlastně jediná náplň Tvý práce a pak si někde jako sedneš a řekneš to rozhodnutí, ale největší část Tvý práce je koukat do dlouhých textů a rozhodovat na základě hrozně dlouhých textů.

Jako ten spis je třeba takhle tlustej a Ty to musíš přečíst celý a napsat k tomu svoje vyjádření. Mě by švihlo. A na soukromý právo, jakože na takový ty do firem, na to nejsem dost dravá.

7) Jak probíhala pedagogická praxe v průběhu studia?

- Upřímně, mě praxe čeká asi tak za dva týdny první, takže vlastně jako v průběhu studia byla praxe násleková na bakaláři, takže to sme se byli kouknout. (Smích) to nemám vůbec pocit, že by mě připravilo a vlastně moje největší praxe byla násleková ta orientační, moje největší praxe bylo to asistentství, ale to nemělo se školou jako se studiem, co dočinění, to byla prostě moje práce aaa, no a teď si myslím, že mi ta praxe dost pomůže v tom ZSV, ale ještě nevím.

Jak to máte s praxemi vlastně teď? Takže Tobě uznají praxe tady ze školy?

- Jenom půlku, já musím půlku oddělat na střední.

Takže máš aprobaci na druhý stupeň a střední školu?

- Já mám z magistra... budu mít jenom střední školu.

Plánuješ, že opustíš tuhle školu?

- No, my se asi budem místně přesouvat dost možná do budoucna.

Myslíš, že zůstaneš u té základky nebo půjdeš na tu střední?

- Já bych radši na tu střední. Jestli to jako pro mě bude možnost, jestli mě vezmou na střední, tak asi radši bych na střední.
- 8) Myslíte si, že Vás fakulta dostatečně připravila pro výkon učitelské profese?
- Ne, ne prostě to se nedá. To je hezký, že Ti někdo teoreticky něco vykládá, ale to není příprava na učitelskou profesi. Tam si jako můžeš akademický podklady číst, můžeš k tomu krásně vést idealistický rozpravy, jak ten žák se učí sám s naplněním a s radostí a jak prostě když připravíš vhodný aktivity, tak ty žáci prostě jsou ty ideální děti, který Ti tam seděj, ale nejsou. Prostě nemůže Tě to připravit, to se jako neděje (smích).
- 9) Je něco, co Vám v průběhu přípravy na učitelskou profesi chybělo?
- Mě chybělo třeba popsat, jak jako přesně vypadá ten týden toho učitele, co všechno ten učitel zajišťuje, taková ta klasická administrativa alá uzavírání známky, tehdy a tehdy měl bych mít tolik a tolik známek nebo třeba kritéria hodnocení, jak tvořit, to sme taky nedělali a dělat to nebudem. Noo, takový jako věci.
  - Ale zase jako na druhou stranu tím, že jsem v Kunraticích, tak já se k těmhle věcem dostávám. A ty kurzy jsou pro mě dostupný a můžu se rozvíjet, ale není to tím studiem.
  - My máme teda hodin praxe hodně, takže to nás jako připraví. My máme odučit padesát hodin za jeden semestr a za druhé to bude asi šedesát nebo sedmdesát hodin. Ale já věřim, že ty praxe mi fakt daj, protože mám skvělýho provádějícího učitele. Já už sem tam byla na náslechy.
- 10) Co konkrétně Vám chybělo?
- Mně chybělo třeba popsat, jak jako přesně vypadá ten týden toho učitele.
  - Co všechno ten učitel zajišťuje.
  - Taková ta klasická administrativa alá uzavírání známky, tehdy a tehdy měl bych mít tolik a tolik známek.
  - Kritéria hodnocení, jak tvořit.

### III. realizace profese učitele

11) Co Vás nejvíce překvapilo, když jste začal/a učit? (3-5 příkladů)

Zažila jsi nějaký ten úvodní šok, jak to popisuje literatura?

- Joo, ale strašnej panebože, já sem nečekala, že ten šok může bejt takovej, protože sem tam na tý škole, na tý stejný škole s těma stejnejma lidma, s těma stejnejma žákama pracovala dva roky jako asistentka, v tom stejnym prostředí a pak sem rok učila v zahraničí, jenomže tohle je prostě jako jiný a já sem si teďka za tyhle ty dva první měsíce tak nabila hubu, ty vado, ale to byly fakt hnusný dva měsíce, jako fakt špatný, velký špatný.
- Nejvíc mě asi překvapilo to, že děláš fakt hrozně moc příprav, že prostě nemáš čas na to si vymyslet tu ideální hodinu, nad kterou nad přípravou prostě strávíš čtyři hodiny, prostě to nejde, musíš to tam frkat jak v normálu, prostě musíš jinak protože musíš bejt připravenej na ten druhý den, takže to musíš ňák vymyslet a dokud to nemáš vymyšlený, tak nemůžeš skončit pracovat, protože to není tak, že si to uděláš nebo tak neuděláš. Ne, ty zejtra to jdeš učit, takže to musíš mít a některý učitelé mi třeba jako radili, ty zkušenější, zkus jít do hodiny bez přípravy. Jenomže já, jako začínající učitel si to prostě nelajznu, ještě to prostě nedám, možná pozdějš někdy, věřim, že se někdy stanou dny, kdy to si to jako lajznu, teď ještě ne.
- Takže jako první měsíc, jsem trávila v práci čtrnáct, patnáct hodin denně, teď už je to trochu lepší, ale já mám teďka, já vlastně nemám ani celej úvazek a stejně tam trávím denně no minimálně deset hodin. Většinou je to deset až dvanáct hodin, co se tý práci věnuju, ale to je i mojí osobností, protože sem hodně pečlivá.
- Je strašně těžký, si najít tu svojí učitelskou osobnost, jakože jaká bude v reálu moje učitelská osobnost, to je náročný.

- Co mě taky hodně překvapilo je, ta náročnost tý práce, která není vidět v tvém rozvrhu. Jakože, když si domlouváš úvazek, tak to tam nemáš. Domluvíš si třeba šestnáct hodin, a naopak děláš ještě pohotovosti, to jsou hodiny, kdy supluješ. Pak děláš dozory, kdy třeba dozoruješ jako oběd a tam seš hodinu, pak máš různý jako dozory na chodbách, pak tam máš konzultační hodiny, pak tam máš různý setkání právě na tu podporu, a tak, a to třídnictví, a to je práce, kterou prostě v tom rozvrhu časově nevidíš, ale nabalí se, takže Ti ten čas to stejně vezme, takže je to ještě ta nálož, se kterou já sem minimálně předem nepočítala, která mě hodně zaskočila.
- Překvapení z toho, kolik to zabere času ty přípravy.
- Náraz byl asi to, jak je všechno hrozně rychlý, že nemáš čas, se nad tím vůbec zastavit a zamyslet se. Ten ideál byl, že se po každý hodině zastavíš, uděláš si reflexi, z té reflexe vlastně vyjdeš při dalším plánování a je to ten kruh reflektivní, no ale to prostě neuděláš.

## 12) Jak ovládáte administrativu s touto profesí spojenou?

- Ale dá se to, docela se to dá, nenacházím to nebo neshledávám jako největší problém. Jasně, musíš zapisovat hodiny, my na to máme jednoho zástupce, kterež nám hlídá vždycky, když něco nemáme zapsaný nebo něco to, joo jako někdy se mi stane, že nestíhám zapsat, ale dá se to. Jakože, vždycky si sednu po tom dni a zapíšu všechny prostě ty hodiny, nezvládám to dělat třeba hned v hodině.

## 13) Na co se těšíte při vývoji své vlastní pedagogické profesní dráhy?

- Eee těším se, že se usadím trošku, jako usadím v tom, že už budu vědět, co vlastně chci nebo vědět, budu tušit, co vlastně chci. Mně řekla jedna kolegyně hrozně krásnou věc. Po pěti letech jsem začla tušit, co vlastně dělám nebo sem začla mít pocit, že vím, co dělám. Takže se těším, že ten moment někdy



přijde a že já budu vědět, co dělám aaa že už si vybuduju baterii metod, který budu k tý výuce používat a už je budu jenom kombinovat.

Těším se taky na to, že mi ta budoucnost, kdy nebudu studovat umožní chodit na víc školení, takže se budu víc vlastně vzdělávat mimo vysokou školu, protože to kolikrát ty kurzy, takhle, vždycky ty kurzy (smích), jsou prostě konkrétnější, takže jsou snadnějš aplikovatelný, než to z čeho pak státnicuješ.

#### IV. Jaké jsou problémy začínajícího učitele

14) Co se Vám při výkonu profese daří, z čeho máte radost?

- Hmm, dobrá otázka. Daří se mi do každé hodiny zařadit aspoň jednu hru, protože to je angličtina je docela... jede dost na hrách a myslím si, že se mi daří ty žáky rozmluvit, nechávat je mluvit a dávat v každé hodině příležitost k tomu, aby všichni mluvili. To je jako moje největší snaha a myslím si, že se mi to jako zatím docela daří.

15) Co vnímáte jako svůj profesní limit, co je pro Vás náročné?

- Je to můj perfekcionalismus, ale to je asi něco jiného, než na co se ptáš.
- Můj profesní limit, je momentálně to, že sem do toho vstoupila hodně přátelsky s takovým hodně respektujícím přístupem a hodně přátelským přístupem vůči žákům, obzvláště k těm starším. Aaa, někdy je to těžký udržet vlastně tu hranici mezi tím, já sem vaše učitelka a já tady za to mám zodpovědnost a já momentálně mám zodpovědnost vlastně za to, jak ten proces učení bude probíhat. A nejsem tady od toho, abysme si dělali permanentně jenom vtip. Jako jasně, vtípek sem tam dobrej, ale musíme se taky soustředit a na něčem pracovat. Tak to je teďka pro mě hodně náročný, udržet nákou tu hranici. Ještě, když já vypadám prostě jak deváťáčka.

16) Jaké jsou Vaše největší obavy v průběhu výuky?

- Když sem v hodině, tam už moc obav není.
- Mě přijde, že to bejt v tý hodině, je na tom to nejlehčí, že je to nejlehčí část učitelství a nejpříjemnější.
- Ve třídě mám asi největší obavu z toho, že se nezvládnou věnovat všem, že nezvládnou vychytat ty děti, který v tom plavou a že nezvládnou tu výuku vlastně diferenciovat natolik, aby z toho mělo dost i to dítě, který je hodně napřed i to dítě, který je hodně pozadu. To je asi moje největší obava.

Já nevím, jak to chodí, když máš ten cizí jazyk, ty taky máš k sobě párovýho učitele, máš k sobě i ty asistenty?

- Ne, asistentku mám jenom v jedny třídě, takže vlastně jinak moc ne.
- Na párovku chodim jenom na dvě hodiny na jazyk a víceméně sem tam sama, protože je tam vlastně málo dětí, no.

Takže na to se nedávají ty párový učitele?

- Asi když si o to zažádáš, tak jo, já sem dostala párovku s jednou zkušenější učitelkou, právě abych měla příležitost se od ní něco naučit. No ale jinak asi v tom jazyku tolik tý párovky není, no.

17) Co si myslíte, že by Vám pomohlo při řešení těchto obav?

- Když mám problém, to vím vždycky za kým jít.
- Pro mě primární podpora je vždycky kabinet, protože tam si prostě sedneš a máš tam ty lidi, který učejí to stejný nebo podobný, takže prostě Ti poraděj, jak oni na to jdou. Máme tam metodičku nebo prostě je z projektu, já nevím, jak se ta její pozice jmenuje, ona dělá metodickou podporu a s tou mám právě i tu párovku, takže kdykoliv potřebuju něco, jako ňákou metodu vyřešit nebo jestli to bude fungovat nebo jestli to.. tak můžu jít za ní, můžu se obrátit kdykoliv na vedení. Já sem na tu školu šla proto, protože tam byla moje velice blízka kamarádka z dob studií vysoký školy a ňák se nám stalo, že nás tam

nakonec šlo víc, takže z jednoho studentskýho spolku nás tam, sme tam asi čtyry plus našich jako z naší přátelský skupiny, co sme se spolu bavili na veřejce, je nás tam asi osm. Takže my se takhle navzájem podporujem, když jako nevíme, tak si prostě pobřečíme na rameni a tak.

Dostala jsi k sobě nějakého uvádějícího učitele, byl Ti jako přímo někdo přidělen?

- Ne, musela jsem se zeptat, ale já sem věděla, že ten institut funguje a poprosila jsem si.
- Navíc my máme hnízda, nevím, jestli si slyšela o hnízdech už. Každopádně pořád ty dvě holky, co vedou to hnízdo začínajících učitelů, tak nám pořád zdůrazňujou, že jsou tady pro nás. Oni fungují trošku jako taková terapie, když máš jako problém, tak si s nima popovídáš.

18) Je pro Vás něco náročného v průběhu vyučovací hodiny? (Co konkrétně?)

- Ne vždy stíhám zapsat do školy online (online třídnice), do našeho toho systému, že je vlastně docela náročný udržet v jedny hodině administrativní věci, tu třídu a jako ehm, já se totiž ještě musím naučit bejt línej učitel, to je geniální věc. Prostě dost učitelů zkušených to umí, oni umí vymyslet takovou aktivitu, že třeba patnáct minut ty děti pracujou samy, třeba ve skupinách nebo individuálně a mezi tím oni maj čas se mezi nima projít, kouknout se, zapsat si.. Joo, rozmyslet se, napít se a sou v klidu. Tak to ještě neumim, protože zatím to všechno mám potřebu držet hrozně pevně v ruce, takže se dost často na těch hodinách odvařim tím, tou svojí aktivitou, ale věřim, že postupem času se naučim zklidnit a nechat víc věcí na žácích nebo studentech.

19) Vnímáte, jaký je dopad Vaší výuky na žáky?

- My máme sledovat dopad výuky na žáky a sledovat důkazy učení, nevím jestli už si to slyšela, ale ten test Ti může sloužit, jako důkaz učení, protože

ty tam vidíš, jestli ten žák se to fakt naučil nebo jestli ne. Ono se to dá sledovat i jinak, znáš nástroj KAHUT?

To je takovej online kvíz, kdy oni maj telefony a tam se jim na tabuli promítaj otázky a oni odpovídaj na těch svých telefonech. Což znamená, že každej žák se musí zapojit a ty vidíš odpověď vždycky, co oni tam to... a sleduješ vlastně, když většina třídy Ti odpoví správně, tak víš, ty jo tak zafungovalo nám to, když většina třídy odpoví blbě, tak si říkáš, kde bych to měla asi trochu dovysvětlit.

- Snažím se sledovat dopad výuky na žáky, snažím se sledovat, jak se cejtěj v tý hodině po emoční stránce, snažím se vytvářet takovou atmosféru, aby to bylo bezpečný prostředí a snažim se, aby teda ta informace dotekla tam, kam má.
- Snažím se, když něco zadám nebo vysvětlím, tak se ptám na to, jaké máte otázky?

20) Z čeho máte největší obavy, když hodnotíte žáky?

- Že sem moc hodná, že sem moc měkká a až narazej na jinýho učitele, třeba na střední, takže to pro ně bude náraz, toho se teďka začínám trochu bát.
- Určitě do budoucna budu vyvažovat tu přísnost. Myslim si, že není blbě, když dostane někdo trojku.
- Co se týče hodnocení, tak ještě vím o tom, že se potřebuju naučit lepší hodnotící jazyk, abych hodnotila víc popisně, a protože já mám tendenci říkat v tý angličtině, když mi někdo jako odpoví správně, tak mu řeknu jako Lovely, Excellent, Wonderfull a to vlastně nic moc jakoby Ti neřekne. Takže bych chtěla aspoň dobře tyhlety jednotlivý odpovědi to asi tam nebudu dělat informativní popisnou vazbu vždycky, ale po nákejch větších celcích, bych se to chtěla naučit popisovat jinak než, že ty si ale šikovnej, to jako né. Snažim se o to, mám to načtený, ale dovést to do praxe a uvědomit si to vždycky v ten moment, když někoho hodnotíš je hrozně těžký a snažim se

přenechávat tu zodpovědnost za to hodnocení i na dětech, ale už házím s moc míčkama najednou.

- Třeba teďka nějaký dítě prostě mělo napomenutí, tak se ho ptám, proč myslíš, že se tam objevilo, co s tím můžeš udělat? Jak hodnotíš vlastně zpětně tady ty poznámky? Jo, a vlastně nechávám jeho popsat tu situaci, než že bych říkala, no tady si dělal tohle a to je špatně.

21) Jaké jsou Vaše nejčastější problémy při plánování a přípravě vyučovací hodiny?

- Čas, perfekcionalismus.
- Pokud to mám konkrétně popsat, je že mám tendenci využívat hodně inovativní metody, takže to občas lámu přes koleno.
- Můj největší problém je, že se to vždycky snažím udělat tak moc dobrý, že to hrozně překomplikuju a je to nefunkční, takže vybalancovat inovativní metodu. Nový metody, nový přístupy a to, že hlavním cílem té výuky je, aby to pochopily.

22) Co Vám pomohlo začlenit se mezi kolegy? Cítíte se být jako začínající učitel/ka přijímán/a svými kolegy?

- Já bych řekla, že nejsem úplně relevantní respondent na tohle, protože jsem v té škole dva roky předtím byla, s většinou učitelů jsem se potkávala a byla sem třídní, a to, než jsem byla třídní sem zaplula mimo jiné ne do kolektivu těch třídních v tom ročníku.

Ty si byla už předtím třídní, když si tu byla jako asistent v párovce? Při škole už si byla třídní?

- Jo, protože my máme dva třídní, toho hlavního a zastupujícího, ono se jim teda tak říká, ale reálně si většina lidí ty kompetence rozděluje rovným dílem. Takže prostě máš dva třídní. Na třídnicejch jsou dva třídní, na výjezdech jsou dva třídní. Tu třídu řešej prostě dva lidi. Jenom na papírech jsem napsaná já jako ta hlavní, a to je jako celý.

- Já sem předtím, než sem byla asistentka, tak se hledal zastupující třídní, právě k té třídě, kde já teďka dělám třídního. Aaa, no a protože já sem tam asistovala, tak mě tam vybrali. Já sem nevěděla do čeho jdu, protože mi to bylo podaný jednou kolegyní, která to nechtěla dělat, tak mi to bylo podaný, noo, to v zásadě seš jenom na papíře a prostě a to no prostě, když ona by tady nebyla ta hlavní, tak se na Tebe obrátěj. Nebylo to tak, v Kunraticích to funguje jinak, ale to mi pomohlo vlastně zajet se do kolektivu, do té práce se dostat mnohem víc a myslim si, že jako asistent je nejlepší třídní. To si prostě myslim, protože s tou třídou je nejvíc a sám si nemusí dělat tak náročný přípravy.

Takže mu zbejvá a teď já nechci podhodnocovat práci asistentů, protože sem byla i asistent, ale vím, že mi zbývalo dost kapacity na to, tu třídu řešit. Kapacita, která mi teďka třeba trošku chybí nebo mi chyběla.

Já mám svoji třídu jednu hodinu tejdně, mám jednu třídnickou a pak mám ještě půlku na tři angličtiny, tak to už se docela dá.

A ten Tvůj pomáhající druhej třídní učitel?

- To je asistentka teďka a to je skvělý, je tam s nima furt prakticky, ona má téměř myslim plnej úvazek nebo plnej, nevím to bych kecala, ale je tam s nima jako každěj den v té třídě.
- **Párovej učitel** má úvazek učitele a učí tak, že normálně v té třídě to může fungovat tak, že před tabulí je jeden nebo druhej nebo spolu nebo si tu třídu rozděljej, je to plnohodnotnej druhej učitel, kdežto asistent neučí jako. Prostě v té třídě před tu tabuli většinou ten asistent nejde, nemá výklad, většinou neorganizuje ani aktivity a dost často je přidělenej hlavně k nějakýmu dítěti, který má třeba nákej problém nebo spíš nákou těžkost v tom vzdělávání. On není vázaný na předmět. On většinou, když je napsaný k tomu dítěti, ačkoliv je to asistent pedagoga, tak se primárně uděluje k nějakýmu dítěti, tak s tím

dítětem nebo jeho učiteli vyhodnotí, ve kterých těch předmětech to dítě má největší problém. On je vázaný na individuální vzdělávací plán nebo podporu toho dítěte a záleží na tom, jak to to dítě má v těch papírech napsaný a má tam napsaný na kolik hodin toho asistenta potřebuje a podle toho je vytvořenéj úvazek asistenta. Podpora dítěte, může být napsaná i během přestávek.

23) Co Vám pomáhá při jednání s rodiči?

- Uvědomit si, že už sem dospělá.
- Někdy se stává, že tam přijdou rodiče ve věku mých rodičů a dokáže to být zvláštní dynamika, ale mě v tom pomáhá ukotvit se v tom, já se tady v roli učitelky a mým zájmem je pomoci Vašemu dítěti a né obhajovat svoje podání, takže to mi asi jako pomáhá.
- Hodně mi pomáhá nějaká empatie.
- Někdy je to drsný si ustát tu roli, obzvlášť někteří tatínkové dokážou bejt hodně intenzivní a tam to bylo těžký. A co mi v tu chvíli pomohlo, bylo to, že sme tam byly dvě a to, že doporučujou vždycky nebejt u toho jednání s tím rodičem sám. Vzít si klidně někoho úplně mimo, jinýho kolegu, ale prostě, aby tam byl ještě někdo třetí. Případně nám hodně pomáhá, pokud s tím dítětem byly nějaký problémy, tak pomáhá školní psycholožka.

24) Uvažoval/a jste někdy vážně o odchodu ze školství?

- Poslední dva měsíce furt, každý den. Teď už ne.
- Občas mám takovej záchvěv, protože nevím, zda jsem na to dost kompetentní, ale myslím si, že to se taky jako vytřídí, doufám, ale ty záchvěvy tam jsou, že člověk nad tím člověk uvažuje, jestli je to ta správná cesta.

## V. podpora začínajícího učitele ve škole

25) Co všechno vnímáte ve škole jako podporu začínajícího učitele?

- Určitě ta metodická podpora,
- ty hnízda,
- institut provádějícího, zavádějícího učitele,
- kolegové,
- pokud seš třídní, tak další třídní v tom ročníku, ne ve třídě nutně, ale v tom ročníku, my holky z devítek jsme dost dobrá parta, dost spolu spolupracujem, pečem spolu,
- velká podpora v kabinetu,
- cejtím velkou podporu od vedení, protože sem teďkon během těch dvou měsíců měla se sebou dost velký problémy a vedení se k tomu stavělo jako velice hezky, že se snažilo bejt hodně podporující.

26) Který druh podpory na škole je pro Vás osobně nejdůležitější?

- Nejdůležitější je pro mě kabinet a třídní v ročníku, protože ty lidi řešej stejný věci.

27) Je něco, co od školy v oblasti podpory očekáváte a nedostává se Vám? (Je nějaký další druh podpory, který u Vás na škole není a v byste si ho přál/a)?

- Já mám pocit, že sme tak podpořený, že už víc podpořený být nemůžem, upřímně, nedokážu vymyslet nic, nákou jinou podporu, kterou bych si ještě přála.

28) Pokud podporu od školy využíváte, je pro Vás dostatečná?

- Líbilo by se mi, ale to je jako scifi, kdyby byla náká kuchařka na třídnictví jako napsaná na naši školu. Jakože, co se každej rok děje. My teď budeme dělat třeba Mikuláše a ono to má už nákej určitej zavedenej postup, ale protože já to dělám poprvý, tak ten postup nevim a bylo by hrozně příjemný jako otevřít přesně tu kuchařku a vidět to tam, ale jako na to nikdo nemá



prostor, a to nemůžu jako po nikom chtít, aby to dával dohromady, ale bylo by to krásný, ale to se jako nemůže stát.

29) Je něco, co Vám v minulém roce v oblasti podpory pomohlo a letos to chybí?

- Nevím o žádný podpoře, která by v předchozích letech byla a teď kon bych o ní nevěděla. Myslím si, že ta podpora se akorát rozrůstá.

30) Když jste nastoupil/a do školy, byl Vám přidělen uvádějící učitel?

- Nebyl mi přidělen, ale já sem si o něj řekla, protože sem věděla, že se to má dělat, tak sem si řekla.

31) Pokud ano, využíváte jeho podpory?

- Ano

32) Využíváte podporu mentorů?

- Snažím se, ale momentálně na to nemám tolik kapacit, protože mi tam máme fakt hodně různých podporujících institutů a různých prostě mentorů a tak, který jsou zapojený do spousty projektů a ono už jenom se jakoby prokousat k tomu, kdo podporuje vlastně koho v čem je občas náročný, takže jo využívám, ale ne na maximum. Ne tak, jak bych mohla nejlíp.

33) Myslíte si, že má Plán osobního pedagogického rozvoje pro Vás nějaký přínos?

- Určitě to má přínos, protože si nastavíš vlastně individuální cestu za nějakým cílem, ve kterým ty se chceš zlepšit, aaa, je dost jako zdůrazněný, aby to nebyla pouze formální věc, aby to bylo opravdu něco, co ty si chceš opravdu zlepšit. Ty nemáš žádný cíl, jasně máme nějaký všeobecný cíl, ale k němu vede spousta cest a dá se pod to začlenit spousta vlastně dílčích cílů, vlastně individuálních, takže ty si tam můžeš napsat v souladu s tím hlavním cílem něco pro sebe vlastního, co bys stejně chtěla. Ty by ses stejně chtěla v tom zdokonalit a takhle když si to sepíšeš, tak Ti to nejenže pomůže formulovat si cíl, smart cíl (konkrétní, měřitelný, časově ohraničený, realizovatelný), takže Ti to pomůže nastavit si ten cíl takhle.

34) Co jste v Plánu osobního pedagogického rozvoje uvedl/a jako svůj cíl?

- Já ho ještě nemám napsanej, my ho máme mít do konce listopadu myslim, ale budu tam mít nějaký rozšiřování právě svého metodického portfolia.

35) Vedete si své Pedagogické portfolio?

**Jestli nevíš úplně na co se ptám, řeknu Ti jeho definici.**

### **Pedagogické portfolio**

- Je to strukturovaný soubor důkazů o průběhu a výsledcích učení, je to komplexní nástroj autoevaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese.
- To je hezká deficece, to nedělám, zakládám si svoje věci, mám svoje přípravy archivovaný a když vím, že nějaká hodina se povedla, jakože se hodně povedla, tak si tu přípravu třeba ještě doladím, že si tam udělám větší popisy, abych třeba příští rok věděla, co na tom bylo dobrý nebo, abych mohla do budoucna využít ty postupy, který sem v tý přípravě využila.
- Takže asi dělám, ale nevim, zda to splňuje tuhle krásnou definici.

36) Co konkrétně si do něj vkládáte?

- Já plánuju v pololetí udělat si, probrat si ty věci, který sem udělala a přesně tady to si z nich vybrat, tohle bylo dobrý a s tímhle můžu jít do háje. Jsou tam asi věci, který si zakládám z různých kurzů, ke kterým se vracím, ty ke kterým se nevracím, tak vim, že maj zemřít, ty nutně nepotřebuju a ty k čemu se vracím a funguje mi to, tak vim, že to využiju, protože sem to dítěti ukázala a to dítě najednou udělalo, ahá.

37) Myslíte si, že má vedení Pedagogického portfolia pro Vás nějaký přínos?

- Přínos to má v tom, že budu mít baterii věcí, který můžu využít znova a že už prostě nebudu v dalších letech vymýšlet trakař nebo kolo od začátku.

38) Pomáhá Vám v něčem jeho vedení? V čem konkrétně?

- Je to v reflexi a v tom, že mám materiály, do kterých se můžu podívat.

## VI. párová výuka

39) Máte možnost párové výuky?

- Ano, mám

40) Jak dlouho působíte jako párový učitel?

- Dva měsíce

41) Mohl/a jste si vybrat třídu, ve které budete párově učit?

- Jo

42) Mohl/a jste si vybrat učitele, se kterým budete párově učit?

- Já sem vlastně postupovala tak, že sem si řekla s kým chci bejt nebo s tím člověkem sme si řekli, že chcem bejt spolu, já sem si vlastně z jeho hodin pak vybrala to, co mě se hodilo do rozvrhu.
- Třeba já sem chtěla do 9. C, kde mám to třídnictví učit ZSV, jednak je to můj obor a učí tam ZSV i ta moje kamarádka a já sem jednak u ní chtěla získat trošku větší praxi a chtěla sem v tý třídě trávit víc času, tak sem si řekla, hele, Veru nemohly bysme spolu mít ZSV?

43) Co Vám tato zkušenost přináší?

- Tý jo, hrozně moc, protože vlastně tam nevidíš jenom ten myšlenkovej, teda nevidíš jenom tu hodinu, ale vidíš i ten myšlenkovej pochod, kterej je za tím a seš v tom procesu vymejšlení tý hodiny s učitelem, kterej už to náky léta dělá, takže ví, co dělá ideálně, takže nemáš prostě pocit sem mimo.
- Jednak mi to dává paletu možností metod.
- Dává mi to paletu vlastně témat, který já můžu probírat vůbec na tom vozu.

- Dává mi to možnost pak v té samotný hodině sledovat konkrétní chování toho učitele, jak si sjednává respekt u té třídy, jak se ptá, jak reaguje na žákovský odpovědi, jak zadává práci. Jo vidím prostě všechno, jak on tam postupuje a dává mi to bezpečnej prostor si to vyzkoušet, dává mi to druhý oči, který u toho na mě můžou koukat a můžou mi to případně zreflektovat.
- Dává mi to možnost pracovat ve dvou skupinách, rozdělit si tu třídu, no a dává mi to fakt bezpečný prostředí, že prostě když já tam budu stát a něco hodně po...., tak furt je tam ten druhý učitel, kterej řekne nenené, já vám to ještě dovysvětlím... Trošku, že to nestojí celý na mě.

44) Myslíte si, že Vám tato zkušenost pomůže ve Vašem profesním rozvoji?

- Hrozně moc.

45) V čem vidíte výhody a nevýhody párové výuky?

#### Nevýhody

- Pokud nejseš sladěná s výukovým stylem toho druhýho učitele, tak je to drsný. Já samotná tu zkušenost nemám, ale vím, že někteří párový učitelé, je to pro ně docela komplikovaný najít shodu s tím druhým učitelem. A taky pak jakoby přesně najít si ten čas na to plánování a vůbec jako sladit si ty myšlenky i během toho plánování, že vlastně nemůžeš si to vymyslet sama v hlavě a jenom udělat, ale musíš... je to jako dialog no, takže někdy to může jít rychlejš, někdy pomalejš.
- Najít shodu s tím druhým párovým učitelem, sladění se a čas.
- Jo a pak čistě praktická věc, když třeba máte takhle celej ročník spolu, respektivě ten učitel má celej ročník a Ty seš párovkově jenom v jedný třídě, tak třeba když pak v té jedný třídě zapisuješ známky, tak si musíš sakra pohlídat, aby měly stejnou hodnotu, jako ty známky v té jiný třídě, aby to sedělo tady to toto.

## Výhody

### ➤ **Viz výše popsala**

Kdybys měla sama vymyslet nějakou podporu začínajícího učitele, napadla by Tě nějaká?

- Nedávat mu pohotovosti asi, ale to je nereálný prostě, ty pohotovosti se musej stát.
- Možná do začátku tadyty jakoby všechny radosti, který Kunratice přinášej a všechny nároky, který se k tomu vážou. Ale myslim si, že tam bych byla moc rozežraná a spíš mám bejt vděčná za to, co mám.
- Co by se mi líbilo, kdyby vlastně ten učitel, kterej učí ten stejnej předmět, kdyby dal člověku materiály nebo knížky, ze kterejch hlavně čerpal, to by bylo hezký.

Sdílení materiálu nebo příprav, to vy ve škole asi máte, jestli sem to dobře pochopila?

- My máme třeba složku pedagogický sbor a tam máme všechno a pak máme v tý složce složku angličtináři a tam je vyloženě podsložka ještě v tom hry a nápady do výuky, tam je to rozzařený podle témat, který jako učíš, taky podle gramatiky, kterou učíš, jenom klikneš a vybereš si z hry, kterou právě chceš.
- ❖ Mám pocit, že až jestli jednou odejdu z Kunratic, tak to bude další příjemnej náraz, ale zas si říkám, že možná je možnost, že se toho s Pěťou chopíme a možná někdy na jedný na nějaký škole to prostředí zlepšíme, když budem mít tuhle úžasnou zkušenost. To furt vynášim do oblak, někdy je to fakt náročný musím říct, ale dává to člověku hodně a tím že my máme i tu zahraniční zkušenost z jedný velice alternativní školy z Barcelony, která byla taky skvělá, tak si myslim, že tam ten možnej potenciál je.

- ❖ Musim říct, že všeobecně to, jak je vlastně učitelství prezentovaný jako navenek nebo prostě jako ve společnosti si řeknou jako no učitel jde v jednu domů a má furt prázdniny, tak vlastně jako to školství, když děláš pořádně, je strašně náročnej obor.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce s názvem „Problematika začínajícího učitele“ pojednává o začínajícím učiteli a o druzích profesní podpory, které začínajícím učitelům poskytuje vybraná základní škola. Teoretická část vymezuje základní pojmy jako jsou např. učitel, začínající učitel, provázející, uvádějící učitel, profesní standard učitelské profese, párová výuka a mentoring. Praktická část se zabývá interpretací získaných dat metodou hloubkového rozhovoru. K analýze dat jsem využila tematickou analýzu, konkrétně metodu otevřeného kódování. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké konkrétní druhy profesní podpory vybraná základní škola začínajícím učitelům poskytuje a zda je tato podpora, z pohledu učitelů, pro ně dostatečná. Z výsledků analýzy dat vyplývá, že vybraná základní škola poskytuje začínajícím učitelům velmi profesně podporující prostředí a začínající učitelé ho hodnotí jako více než dostačující.

## **ABSTRACT**

This dissertation, entitled "The Issues of the Beginning Teacher," discusses the beginning teacher and the types of professional support provided to beginning teachers by a selected elementary school. The theoretical part defines the basic terms such as teacher, beginning teacher, accompanying teacher, introducing teacher, professional standard of teaching profession, paired teaching and mentoring. The practical part deals with the interpretation of the data obtained by the in-depth interview method. I used thematic analysis, specifically the open coding method, to analyse the data. The aim of the research investigation was to find out what specific types of professional support the selected primary school provides to beginning

teachers and whether this support, from the teachers' perspective, is sufficient for them. The results of the data analysis show that the selected primary school provides a very professionally supportive environment for beginning teachers and that beginning teachers rate it as more than sufficient.