

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Začínající učitel na 1. stupni základní školy

Teacher – beginner at Primary school level

Mgr. Lenka Staníková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Začínající učitel na 1. stupni základní školy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. dubna 2024

Mgr. Lenka Staníková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za velmi vstřícný přístup, ochotu a cenné rady, které mi během vypracování práce věnovala. Děkuji také všem kolegyním z ročníku, které mě ve psaní velmi podporovaly. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za jejich podporu po celou dobu mého studia.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se věnuje problematice začínajících učitelů a výzvám, se kterými se setkávají na počátku své kariéry v učitelském povolání. V celém svém rozsahu se opírá o legislativní rámec. Práce se podrobně zabývá specifickými problémy, jimž začínající učitelé během svých prvních let v praxi často čelí, včetně historického kontextu těchto výzev a srovnání s podmínkami a podporou poskytovanou učitelům v minulosti a současnosti, a to jak v domácím, tak i v mezinárodním prostředí. Definiuje učitelskou profesi, zkoumá osobnost učitele a klíčové aspekty, které formují učitelskou identitu. Zvláštní pozornost je věnována uvádějícím učitelům a důvodům odchodů učitelů z povolání už na počátku jejich kariéry, jejich dalšímu vzdělávání a profesnímu růstu. Empirická část práce se opírá o výzkum prováděný v letech 1990–1992, srovnává změny ve vybavenosti začínajících učitelů, jejich integraci do profesního prostředí, vstupní podmínky do povolání a dostupnou podporu.

### **Klíčová slova**

historie, kompetence, kvantitativní výzkum, platové ohodnocení, podpora, problémy začínajících učitelů, profesní rozvoj, uvádějící učitel, vzdělávání

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the issue of novice teachers and the challenges they encounter at the beginning of their career in the teaching profession. Throughout its length, it is supported by a legislative framework. The thesis examines in detail the specific challenges that novice teachers often face during their first years in practice, including the historical context of these challenges and comparisons with the conditions and support provided to teachers in the past and present, both domestically and internationally. It defines the teaching profession, examines the personality of the teacher and the key aspects that shape the teacher's identity. Special attention is paid to mentor teachers and the reasons for teachers leaving the profession at the beginning of their careers, their continuing education and professional growth. The practical part of the work is based on research conducted in 1990-1992, comparing changes in the equipment of novice teachers, their integration into the professional environment, entry conditions into the profession and available support.

### **Keywords**

history, competencies, quantitative research, salary, support, problems of novice teachers, professional development, mentor teacher, teacher's education

# Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 Pozice začínajícího učitele v historickém kontextu .....	10
1.1 Vznik profese.....	10
1.2 Podpora učitele z historického hlediska .....	14
2 Učitel na 1. stupni základní školy .....	20
2.1 Profesní vlastnosti.....	21
2.2 Osobnostní vlastnosti.....	23
2.3 Legislativní ukotvení profese učitele na 1. stupni základní školy .....	24
3 Profesní dráha učitele na 1. stupni základní školy .....	28
3.1 Rozhodnutí pro učitelskou profesi.....	29
3.2 Příprava učitele na vysoké škole .....	30
3.3 Adaptační období.....	33
3.4 Profesionál .....	33
3.5 Pedagogické vyhasínání .....	34
4 Začínající učitel v České republice .....	35
4.1 Projekt SYPO .....	35
5 Začínající učitel v zahraničí .....	39
5.1 Slovensko.....	41
6 Problémy začínajících učitelů .....	42
6.1 Uvádějící, provázející učitel .....	45
6.2 Podpora začínajících učitelů v současnosti .....	46
7 Shrnutí teoretické části .....	48
Empirická část .....	49
8 Téma a zpracování empirické části .....	49

8.1 Empirické šetření .....	50
8.1.1 Výzkumný problém .....	50
8.1.2 Cíl empirického výzkumu.....	50
8.1.3 Metodologický přístup .....	51
8.1.4 Výzkumné otázky .....	53
8.1.5 Zkoumaný vzorek .....	53
8.1.6 Dotazník .....	55
8.2 Sběr dat .....	55
8.3 Výsledky šetření .....	56
8.4 Analýza dat .....	58
8.5 Otevřené otázky .....	64
Diskuze.....	71
Závěr.....	74
Seznam použitých informačních zdrojů .....	76
Seznam použitých zkratk.....	82
Seznam příloh.....	83

## Úvod

Učitelství je profese, nebo poslání? Povolání učitelky jsem si vybrala s tím, že je učitelství poslání, které si člověk vysní. Začínajícím učitelem jsem a do profese jsem nastoupila bez patričního vzdělání, ale s velkým odhodláním. Na učitelství lze pravděpodobně nahlížet z několika pohledů, ale já jsem si pro svoji práci vybrala pohled, který rozhoduje, seznamuje a nahlíží na další setrvání a pokračování v učitelské profesi. Už jako dítě jsem přemýšlela, jaké to je vyučovat a být učitelkou. Vzorem pro mé sny mi byla učitelka v mateřské škole. Výchova rodičů ve mně zakořenila morální a mravní hodnoty, které jistě byly mnohokrát pro spolužáky nudné, ale pro pozici učitele nutné.

V teoretické části své práce se snažím opřít o historii a zkušenosti jiných profesionálů z oblasti školství, vzdělávání, psychologie, ale také z akademické půdy. Představovala jsem si, že učitelství je pouze o samotném učení, předávání informací a něčeho ze sebe. Spousty legrace, které si učitel s dětmi užije. S odstupem času mohu říct, že tomu tak úplně není. Spojit empatii, porozumění, respekt, odlišnosti dětí a jejich potřeby s profesionalitou a přípravou na samotnou výuku bývá občas oříšek. Ale co za vydařenou hodinou nebo dobře fungujícím kolektivem stojí?

V práci jsem se zamyslela nad tím, kdy začíná jedinec uvažovat o učitelství. Není již toto prvotní rozhodnutí profesním startem? Jak dojde k výběru školy a dál k jejímu dokončení a počátku práce s dětmi? Profesní start, kdy absolvent vstupuje do výchovně vzdělávacího procesu jako začínající učitel, to je jen rozhodnutí. Až jeho proces studování, učitelství a setrvání v něm ho katapultuje do pozice začínající učitel. Od raných začátků musí brát ohledy na rozmanité spektrum žáků s ještě rozmanitějšími dovednostmi i specifickými vzdělávacími potřebami, musí zvládnout komunikaci s jejich zákonnými zástupci, administrativu, třídní schůzky i přípravu na samotnou výuku, musí vyhovět požadavkům vedení a být v souladu s legislativním rámcem. Vede mě to k názoru, že učitelství je opravdu specifická profese. Absolvent častokrát nemá prostor pro rozkoukání se a pozvolného vplutí do profese, ale od první odučené hodiny, kdy se postaví před žáky, by měl umět a mít osvojených spoustu věcí, které nemá možnost si vyzkoušet, alespoň ne ve větší míře.



Proto se začínající učitel může dostat do nepříjemných situací, ze kterých neví kudy kam. A právě tyto situace a s tím spojené problémy mohou ovlivnit jeho rozhodnutí pokračovat v této profesi. Proto jsem se rozhodla věnovat téma své práce mapování problematiky začínajícího učitele na 1. stupni základní školy s cílem některé problémy začínajících učitelů, pojmenovat je a seznámit s nimi čtenáře.

Cílem empirické části je zjistit, zda se změnil běh času a začínající učitelé jsou více spokojeni se svými začátky, zda je jim poskytována dostatečná podpora a zda se za pomoci učitelského kolektivu vypořádávají s počátečními problémy, které je zocelují a získané zkušenosti je dále posunují v jejich profesním růstu. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla obrátit se na současné začínající učitele a požádat je, aby se podělili o své zkušenosti a popsali problémy, se kterými se v začátcích své profesní dráhy potýkají.

# **Teoretická část**

## **1 Pozice začínajícího učitele v historickém kontextu**

### **1.1 Vznik profese**

Profese učitele patří prokazatelně k těm nejstarším, doloženým už z antického světa, kdy se začala formovat unikátní profese pedagoga – učitele s požadovanou speciální kvalifikací jako osoby, která vychovává a vzdělává druhé, nejčastěji mladou generaci (Průcha, 2009).

Vzdělání moderních pedagogů, archaických šamanů, stařešinů, léčitelů či kněží a s tím spojené předávání moudrosti, informací a odkazu se prolíná staletími už od počátku lidské existence. Edukace nastupující generace, kdy se ze žáků stávali sami učitelé, od pradávna byla založena na předávání informací, zkušeností, metod a postupů, což bylo počátkem vzdělávání a vedlo k jeho stále efektivnějším modelům. Už od do pravěku existovala určitá forma uvádějícího učitele ve smyslu předávání znalostí a postupů v oblasti lidského vědění, které se s vývojem člověka prohlubovaly a rozšiřovaly. Od pracovních postupů, znalostí přírody, zvířat a lovu a léčitelství až po umění. S určitou dávkou nadsázky se můžeme poprvé setkat s pojmem uvádějící učitel, kdy například šaman nebo stařešina kmene či tlupy předával své zkušenosti získané během svého života svému nástupci (Cipro, 1984).

Obrovský skok vpřed v oblasti vzdělávání a poznání přineslo písmo a jeho znalost. To se začalo šířit zejména z oblasti předního východu (Mezopotámie, Egypta, Středomoří) kolem roku 4500 př. n. l. Učitelé a tehdejší školy, které prokazatelně existovaly již v tomto období, získávaly nástroj pro výuku a šíření vzdělávání mezi vybranými společenskými vrstvami. Ze žáků se skrze výuku a nepostradatelné písmo stávaly osoby klíčové pro chod státu, jako byli úředníci, lékaři, vojenští velitelé, soudci, politici a v neposlední řadě učitelé. Tehdejší národy, které obývaly Evropu, začaly šířit a zaznamenávat historii výuky a vzdělanosti na našem území. Keltové, Řekové a poté Římané, kteří velkou část Evropy asimilovali a rozšířili latinku a s tím klíčové texty pro šíření informací obecné vzdělanosti pomohli vzdělavcům, učitelům s předáváním informací (Valíšková et al., 2011).

S příchodem křesťanství a jeho šířením od pádu římské říše přes vznik germánských říší za Alpami vzdělanost, písmo a formy edukace pevně zakotvily v rukou tehdejší raně středověké církve. Ta měla na šíření těchto klíčových atributů zásadní vliv a udržela si jej až do dob vrcholného novověku a osvícenství. V dobách středověku, zejména v době raného středověku, byli církevní hodnostáři jedinými vzdělanci, pohybujícími se na panovnických dvorech. Stejně tomu bylo i se vzdělávacími institucemi – školy, skriptoria byly ve správě klášterů a církevních řádů (Průcha, 2002).

K velkým milníkům v šíření vzdělanosti na našem území patří rok 863, kdy z Byzantské říše přišli učenci Konstantin (neboli Cyril) a Metoděj. Bylo to na popud tehdejšího velkomoravského knížete Rostislava (popř. Rastislava) a jejich úkolem bylo přinést vzdělanost, písmo a srozumitelný jazyk. Kníže Rastislav se tak chtěl vymanit ze silného vlivu svého souseda a hlavně nepřítele, a to Východofranské říše a jeho kléru (církevní vliv). Oba vzdělanci přinesli na Velkou Moravu písmo (hlaholici), které mělo klíčový vliv na formování staroslověnštiny, dále církevní texty, ostatky svatých a hlavně Bibli, přeloženou právě do staroslověnštiny. Je třeba říci, že písmo a překlad textů byly zásluhou právě Konstantina. Klíčové bylo také to, že oba učenci pokračovali v christianizaci našeho území a vzdělávali nové kněží. Byli důležitými postavami v oblasti naší kultury vzdělávání a předávání znalostí. I přes tlak východofranského kléru nebyla cyrilometodějská tradice a jejich učení zapomenuta, avšak spíše pohlcena tehdejší západní církví v duchu dynamického vývoje v tehdejší křesťanské Evropě a našla své pevné místo v jihovýchodní a východní Evropě (Cipro, 1984).

I když byla edukace pevně v rukou církve, ucelenou a také vyhledávanou formu vzdělávání přinesly až univerzity a jejich zakládání zejména v 11.–13. století. Univerzity přinesly ucelený postup do edukace v mnoha oborech. Vznikl zde nový typ pedagoga – vysokoškolský mistr, profesor (Průcha, 2002).

Univerzity a jejich fakulty nabízely vzdělání v mnoha oborech, jako bylo právo, lékařství a teologie. Nejprve student musel absolvovat fakultu svobodných umění, tzv. artistickou, a poté pokračoval na specializovanou fakultu. Studium tehdejších artistických fakult se dělilo na tzv. trivium a kvadrivium a po jeho absolvování získal student titul bakalář. Jelikož základních oborů vzdělání bylo sedm, mluvíme o tzv. sedmi svobodných uměních (Cipro, 1984).

Dle Cipra (1984) student mohl nastoupit na další, vznešenější fakultu – právnickou, lékařskou nebo teologickou. Absolvent univerzity s titulem bakalář mohl vyučovat na nižších školách. Pokud absolvoval s titulem magistr, byl povinen jeden až dva roky přednášet na univerzitě a vysloužil si oslovení mistr. Tento formát a délka edukace se samozřejmě s postupem času měnily, ale udržely si odkaz do dnešní doby. Klíčovou úlohu v šíření vzdělanosti v zemích Koruny české sehrálo v roce 1348 založení univerzity v Praze. Její zakladatel Karel IV. Ji nejen pojmenoval na Karlovu univerzitu, ale daroval jí i kolej a první knihy. Byl to však až jeho syn Václav IV., který daroval univerzitě kolej známou jako Karolinum. Praha se tak stala dalším z vyhledávaných univerzitních měst v Evropě.

Univerzity a církve vedly letitý boj o postavení ve společnosti a náplň výuky, ale připišme církvi k dobru, že tím pečlivě dbala o vzdělávání a osobnost budoucích pedagogů. Klíčová úloha ve vzdělávání v Evropě patří jezuitskému řádu. Ten přinesl určité inovace v oblasti vzdělávání budoucích pedagogů, kdy rozdělil studentům dvě funkce – scholastikové a dekurioni. Druhá jmenovaná funkce sloužila k tomu, aby určený student pomáhal skupině jiných studentů se studiem (Cipro, 1984).

Další důležitou etapou v procesu vzdělávání a přípravy učitelů na jejich profesi byla doba osvícenství. Pro vzdělanost na našem území – země Koruny české, tehdy součásti rakouské monarchie, bylo klíčové 18. století a vláda habsburských panovníků Marie Terezie a Josefa II. Byla to právě Marie Terezie, která roku 1776 nechala vytvořit všeobecný školní řád a zavedla povinnou výuku pro všechny děti s nabídkou státních škol pro děti poddaných, které se nemohly vzdělávat v domácím vzdělávání. Avšak cesta k efektivnímu vzdělávání a šíření gramotnosti byla trnitá. Chyběli učitelé, a proto se k učitelské profesi a výuce v nižších školách hlásili vysloužilí a zdravotně neschopní vojáci, což mělo na výsledky vzdělávání negativní vliv. Habsburská monarchie, později Rakousko-Uhersko, trpěla nedostatkem kvalitních učitelů.

System vzdělávání prošel během krátké doby mnoha změnami, například školní rok byl proložen prázdninami s ohledem na využití dítěte k práci na poli, budoucí učitelé procházeli ucelenou formou přípravy zvanou preparandy. Byl to několikaměsíční kurz pro učitele, kdy se nastávající učitelé měli seznámit s pedagogickou a didaktickou přípravou (Štverák, 1983).

Pro tento kurz byla vytvořena i příručka pro učitele – Kniha methodní pro učitele českých škol v císařských královských zemích, kterou napsal autor všeobecného školního řádu Němec J. I. Felbiger (1777). Učitelé se stávali buditeli národa, i když dle politického zřízení obecných škol bylo zakázáno vyučovat jinou učební látku než tu, která byla uvedena v Knize methodní. Vzdelanost učitelů i jejich kvalifikovanost na vesnicích a menších městech byla častokrát na nízké úrovni. Jak uvádí Krukowski (2001), mnozí kantoři byli jen poloanalfabeti, agresivní a alkoholici. Často si vynucovali kázeň násilím. Nezapomeňme ale, že to byli čeští učitelé a vzdělanci, kdo postupně budil české žáky k národnostnímu cítění a myšlence domácí, české tradice, národnímu uvědomění a vzdělávání (Štverák, 1983).

Obrat nastal v 19. století, zvláště na jeho konci, kdy se kantoři postupně stávali vzory pro své žáky a vzorem pro život ostatní společnosti měst či vesnice. V oblasti vzdělávání pedagogů nastaly klíčové změny, zakládala se pedagogická studia, semináře a jejich počet stoupal. Byly to instituce, které poskytovaly učitelům potřebné pedagogické dovednosti, znalosti ve výuce a metodách, které umožňují vést třídy na základních školách. Semináře byly založeny na přesvědčení, že kvalitní vzdělání žáků vyžaduje dobře připravené a kompetentní učitele. Učitelské semináře nabízely kurzy pedagogiky, didaktiky, psaní učebnic, metodiky výuky čtení, psaní, matematiky a dalších předmětů. Studenti seminářů absolvovali také praktickou výuku, kde získávali zkušenosti ve vedení školního prostředí. Studenti začínali v menších třídách, aby mohli sami zažít, jaké je být učitelem a vychovatelem. Zaučování učitelů probíhalo různými způsoby, které se mohly týkat místa, regionu, kultury a vzdělávacího systému, který byl pro danou lokalitu a vesnici nebo město dán (Průcha, 2002).

Valíšková (2011, p. 28) v knize Pedagogika pro učitele uvádí, jak bylo důležité studium v seminářích, které prosazoval K. S. Amerling už ve 30. letech 19. století. Vysokoškolské studium učitelů u nás prosazovali také J. Mrazík a O. Kádner.

Vzdělávání zajišťovaly soukromé vysoké školy, ale legislativně vysokoškolské vzdělání ukotveno nebylo, i když naše země byla demokratická. Přesto patřila Československá republika v meziválečném období za zemi s vysokou úrovní vzdelanosti. Druhá světová válka tyto snahy zmařila uzavřením českých vysokých škol v souvislosti s nacistickým diktátem a okupací (Staníková, 2020).

Profese začínajících učitelů byla potlačena. V letech 1945–1946 se objevila naděje na reformu vysokoškolského vzdělávání učitelů, ale ideologie a možná vysoká náročnost zavedení tuto nutnost popřela. Zavření fakult po jejich čtyřletém působení bylo velkým krokem zpátky. Politika KSČ v područí SSSR usilovala mimo jiné o prosazení vlastní moci a ideologie ve všech oblastech života společnosti, k čemuž využívala různé prostředky a nástroje. K takovým nástrojům patřili také správně ideologicky smýšlející učitelé (Uhlířová, 2013).

Ti byli vnímáni jako prostředek výchovy budoucích generací se správným ideologickým uvažováním ve vztahu ke komunismu a SSSR. Svědčí o tom například dokument s názvem Zprávy o vývoji, problémech a perspektivách československého školství. KSČ pomocí strany vyzbrojuje dorůstající generace i masy komunistickou morálkou“ (Zpráva o vývoji, 1971, p. 20). Zde je podporován začínající učitel politickým režimem, začátky jeho kariéry jsou podpořeny a zakořeněny v učitelích z dob studií a jsou ovlivněny společností a hlavně ideologií. V popisu profesionalizace od Uhlířové (2013) šlo studium učitelů, vzdělávání dětí a celkové prostředí ve školách do období temna.

## **1.2 Podpora učitele z historického hlediska**

Je důležité si uvědomit, že podpora učitelství profese se v průběhu historie velmi odlišovala a nemusela být vždy poskytována v ideální míře. Navíc společnosti se ve svých hodnotách a přístupu k učitelům měnily. V minulé kapitole jsme jednoznačně mohli popsat, jak se učitelství profese vyvíjela a s tím by měla jít ruku v ruce i podpora učitele. Ale nebylo tomu tak vždy, jak víme z historických pramenů. Byla období, kdy učitel požíval všeobecné vážnosti, ale ta střídala doba, kdy učitel svou vážnost ve společnosti výrazně ztrácel. Zajímavým fenoménem je, že učitel a škola představují velmi podstatnou část studentova života a značně ho ovlivní do dalších let i po ukončení školní docházky. Učitel vytváří podhoubí dospělé společnosti, která zaujme na spoustu let svoji roli rozhodovatele a hybatele sebe samým i druhými.

V různých historických obdobích vznikaly školy a vzdělávací instituce jakožto místa, kde bylo na vzdělávání dětí a vzdělávání nových učitelů kladen důraz. Školy se staly důležitými institucemi ve společnosti, a proto byl od jejich založení kladen velký důraz na podporu učitelství profese. V mnoha případech byli učitelé odborně vyškoleni a měli oprávnění vyučovat určité předměty.

Ve starověkých civilizacích, jako byly starověké Řecko a Řím nebo v islámském zlatém věku, byli učitelé školeni na vysokých školách a univerzitách a poté se teprve stávali učiteli v různých školách. V některých obdobích bylo učitelům poskytováno finanční odměňování, které mělo za cíl zajistit jejich živobytí a motivovat je k dlouhodobému výkonu. Například ve starém Římě byli učitelé zakládající školy placeni ze státního rozpočtu a jejich mzda byla zaručena. Učitelé v historii byli často uznáváni a měli vysoké společenské postavení. Byli považováni za vzdělance a byly s nimi spojovány prestiž a úcta. V některých kulturách se učitelé těšili zvláštním zvýhodněním a privilegiím (Cipro, 1984).

V 19. století začaly v některých zemích, jako byla Francie a Německo, fungovat normální školy, které měly za úkol připravovat učitele na jejich pracovní povinnosti a poskytovat jim potřebné znalosti a dovednosti (Cipro, 1984). Zákonem zřízené učitelské ústavy, kolem roku 1867, začala podpora učitelů formou cvičných škol, kde si mohli učitelé vyzkoušet hospitaci a svoje studium spravovat výstupy. To ale nestačilo, a když nastupovali učitelé do praxe, pocítovali nedostatky ve vzdělání (Vališková, 2011). Sice se začaly vzdělávat na vysokých studiích, které vznikali od roku 1921, ale podpora začínajících učitelů nebyla zmiňována. V průběhu času vznikaly různé spolky a organizace, které zastupovaly zájmy učitelů a podporovaly jejich profesní rozvoj, jako například československá obec učitelská, Zemská jednota měšťanských škol nebo Jednota učitelek moravských (Kádner, 1922, p. 320).

Skutečná zmínka o podpoře začínajícího učitele přišla až s rokem 1977, ve vyhlášce č. 79/1977 Sb. a č. 80/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických výchovných pracovníků. Uvádění učitelů trvalo jeden školní rok a bylo ukončeno komplexním hodnocením začínajícího učitele ředitelem ve spolupráci s uvádějícím učitelem. Bylo zde uvedeno i to, že je možné prodloužení tohoto období o jeden rok tehdy, když nebylo dosaženo stanovených cílů. Kromě legislativního rámce se uvádění věnovala v těchto letech např. praktická metodická příručka „Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe“ kterou v roce 1980 vydalo Státní pedagogické nakladatelství. V září roku 1985 byly tyto vyhlášky zrušeny (Tmej, 1980).

Velkým mezníkem v podpoře začínajících učitelů byl rok 2004, kdy byla zahájena školská reforma (Eduin, 2023), jež měla za úkol více zapojit učitele do vzdělávacího systému a také jim dala šanci vzniku této reformy se účastnit. Školy si začaly připravovat svůj školní vzdělávací program, ten zahrnoval osnovy pro všechny předměty všech ročníků školy. Obrat jsme mohli pozorovat ve změnách osnov směrem ke klíčovým kompetencím. Do školní reformy patřily i příprava učitelů na povolání a změny výuky na vysokých školách. Mezi hlavní návrhy reformy terciárního vzdělávání patřily konkurenceschopnost s evropskými vysokými školami, zmenšení sociální nerovnosti vzdělávaných, zvýšení výzkumných cílů a změny financování vysokých škol (MŠMT, 2004).

V letech 2009 až 2012 se Česká republika, stejně jako Slovensko, zapojila do mezinárodního projektu Evropské unie nazvaného INNOTE (Induction for Novice Teachers). Tento projekt zahrnoval osm států Evropské unie, konkrétně Nizozemsko, Českou republiku, Finsko, Maďarsko, Slovensko, Německo, Velkou Británii a Estonsko. Cílem projektu bylo legislativně upravit dobu a podmínky vstupu nových učitelů do praxe.

Základním cílem bylo definovat nově kvalifikovaného učitele, který zde byl označován jako "newly qualified teacher" - tedy učitel s praxí kratší než 1,5 roku. Výzkum provedený v rámci projektu ukázal, že způsob, jakým jednotlivé země začínající učitele uvádějí, se liší jak v legislativních předpisech, tak v délce adaptačního období a jeho začlenění v profesním životě učitele. To znamená, že tato problematika může ovlivnit i průběh učitelského vzdělávání (Sypo, 2023).

Diskuse o učitelské profesi, vzdělávání učitelů a o proměně primárního vzdělávání byla a je stále živá i nyní. Časopis *Orbis Scholae* (2007 – 2023) se po léta zabývá otevřenými a nezodpovězenými otázkami o budoucnosti školy a vzdělávání. Čerpá z mnoha nedořešených otázek týkajících se budoucnosti škol a vzdělávání jejich učitelů a rizik současné i minulé kurikulární reformy, která se opírala o Bílou knihu, Boloňský proces, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, OECD anebo o školský zákon 561/2004 Sb. Další podporou byla Strategie vzdělávací politiky 2020, která vznikla v roce 2014. Potírá některé z bodů Bílé knihy, a to z důvodů technologického, politického a sociálního rozvoje (Bílá kniha, 2001, Pokorná, 2022, Strategie vzdělávání ČR, 2020), stanovuje základní rámec pro další vývoj školství. Podporuje také podmínky pro snazší přechod absolventů pedagogických fakult na trh práce, jejich adaptační období a předpokládá další vzdělávání učitelů.



Opozitem ke strategii 2020 byl dopis zasláný poslanecké sněmovně, v němž je podrobováno kritice schvalování zákonů se starými statistikami (Spilková, 2021). Dále se v něm vytýká, že se snižuje vzdělávání budoucích učitelů a že se návrhem zákona znevažuje tato profese. Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., často také poukazovala na to, že by se měla zákonem upravit pozice učitele začínajícího, uvádějího i provázejícího. Mezi další její stoupence, kteří se snažili o vznik zákona a jeho uplatnění, byli Eva Burdová, Jitka Kopáčová, které ve svých publikacích často narážely na legislativní rámec začínajících učitelů.

Mezi dalšími mezníky bychom uvedli začínajícího učitele vymezeného kariérním řádem, kterým se ho MŠMT snažilo podpořit v roce 2018, viz obrázek č. 1. Tady se zařadil absolvent začínající učitel do kariérního stupně č. 1, adaptační období bylo vymezeno dvěma lety a mělo se řídit plánem profesního rozvoje učitele. Docházelo by k podpoře ze strany uvádějího učitele, vedení školy nebo i učitele ve třetím kariérním stupni z jiné školy. Po dvou letech mělo být toto období vyhodnoceno na základě portfolia všemi aktéry, jak si začínající učitel vedl (MŠMT, 2018). Tento systém je již také nenaplněný, i když jsme slyšeli, že na některých školách se uchytilo od kolegů studentů na vysoké škole.

Obrázek 1 Kariérní řád MŠMT 2018



MŠMT. (2018). Kariérní řád – *Profesní rozvoj pedagogických pracovníků* [Picture]. Retrieved from <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Velká revize RVP byla předložena až v roce 2022. Do té doby byla 13× novelizována, ale jen v dílčích úsecích. Od roku 2007, kdy byly zrušeny jednotné osnovy, se zabývá přechodem od kompetencí ke gramotnosti v oblasti čtenářství a matematiky. Obsahy učiva by měly být menší s přihlédnutím na demografický vývoj. Také návaznost na jednotlivé stupně vzdělávání a jejich náplň RVP a ŠVP by se měla doplňovat a prolínat. Vyučovat podle návrhu RVP mohou školy od září 2024 a měly by zajistit, aby děti byly připraveny na svět zítřka, na svět, o kterém nic nevíme, aby děti uspěly v dnešním světě s přihlédnutím k individuálním podmínkám. Učitelům by mělo pomoci lépe plánovat výuku, formativně hodnotit žáky k jejich samostatným pokrokům. Digitalizací výuky by se mělo dosáhnout, aby všichni byli vybaveni kompetencemi, které donutí žáka, studenta se situaci přizpůsobit, vybudovat společnost, která je schopná se postavit současným výzvám a používat kreativní řešení (MŠMT, 2023, Velká revize RVP, 2022, Edu, online).

Stále neexistuje národní program vzdělávání (Ševčíková et al, 2021), ale již je tady další Strategie 2030+, která má několik bodů týkajících se výuky a vzdělávání. Je zaměřena převážně na rozvoj kompetencí u dětí. My bychom uvedli třetí strategickou linii dokumentu, která popisuje podporu pedagogických pracovníků. „Rostoucí nároky na učitele, zvyšující se průměrný věk učitelů i jejich nedostatek na trhu práce ukazují, že pro české učitele jsou podmínky i požadavky jejich profese mimořádně náročné. Nezbytně nutnou a žádoucí podporu pedagogům je potřeba zajistit prostřednictvím širokého spektra opatření a konkrétních aktivit“ (Strategie 2030+, 2020, p. 52).

Strategie 2030+ se opírá částečně o Bílou knihu a navazuje na Strategii 2020. Bylo by hezké, kdyby ve Strategii 2030+ bylo vyzdviženo, jaké aktivity by ještě učitel měl vykonávat, aby výuka proběhla koncepčně a konstruktivně. Je pravda, že stále jsou volná procenta výuky, kde se může učitel realizovat a ukázat, co je v něm skryto a co by dětem rád předal sám za sebe. Snad podpůrná strategie 2030+ povede tímto směrem, ale z celkové koncepce mi spíše vyplývá, že mají být učitelé jednotní a mají vychovávat stejné žáky do dnešní doby. Budeme také doufat, že velká revize RVP a Strategie 2030+, které mají sloužit jako náhrada za národní program vzdělávání, nebudou jenom dokumenty, které se překloupí do RVP a ŠVP škol, ale že si je učitelé rádi přečtou a najdou tam podnětné argumenty pro změnu (Strategie 2030+, 2020).

Obáváme se ale, že koncepce návrhů je jen jakousi změnou politického rázu, a samozřejmě zčásti být musí, jelikož jsou požadavky provázány, ale již málo vidíme, že by byla strategie vyzkoušena v modelovém experimentu, jak to požaduje pedagogická věda. V mnoha publikacích jsou popsány strategie jiných zemí, ale velmi často nám připadá, jako by změna kurikulárních pravidel měla přijít na základě statistik z jiných zemí a jako by jen kopírovala současné trendy. Tady bych ráda položila otázku – Je reálné naplnit požadavky na učitele za stávajících podmínek?

## 2 Učitel na 1. stupni základní školy

Profesní dráha učitele na 1. stupni základní školy začíná první třídou, kdy je učitel častokrát vzorem pro dítě a velmi zásadně může ovlivnit jeho vztahu k učení i do budoucnosti. Vyučuje většinu předmětů a je nutné si uvědomit, že tráví s dětmi podstatnou část jejich dne. Stará se nejen o žáky, ale i o výzdobu třídy, veškerou administrativu a vykonává veškeré třídnické práce s tím spojené. Velkým učitelským cílem je, udržet v dětech nadšení pro učení a využít učitelský potenciál a sílu, která na druhém stupni již není tak silná, a to změnit, zlepšit a podnítit všeobecný rozvoj dítěte.

Učitel na 1. stupni základní školy nese společenskou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí od 6. let věku dítěte a jeho účinnost a úspěšnost tohoto procesu. Organizuje ho a zároveň hodnotí dosažené výsledky, vytváří obsah výchovně-vzdělávací činnosti, provádí vstupní, průběžnou a výstupní diagnózu, rozhoduje o vhodných organizačních formách a metodách výuky, přizpůsobuje výchovný proces věkovým a individuálním zvláštnostem vychovávaných a podmínkám konání výuky atd. (Jůva et al., 2001).

Učitel nepůsobí pouze jako zprostředkovatel vědomostí, dovedností a návyků, ale zároveň řídí činnost žáků, podílí se na jejich výchově a rozvoji osobnosti. Učí je přijímat změny ve společnosti a reagovat na ně. Náplní jeho práce je tedy pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaných. (Kantorová et al., 2008).

Učitel nepůsobí pouze jako zprostředkovatel vědomostí, dovedností a návyků, ale zároveň řídí činnost žáků, podílí se na jejich výchově a rozvoji jejich osobnosti. Učí je přijímat změny ve společnosti a reagovat na ně. Náplní jeho práce je tedy pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaných (Kantorová et al., 2008).

## 2.1 Profesní vlastnosti

Učitel již není „monopol“ na vědění, ale mění se na průvodce na žakově cestě životem. Aktivně se zapojuje do konstruování znalostí a dovedností žáka, učí ho kriticky myslet, tvořit a orientovat se v obsahu kurikula, ale i v každodenních záležitostech dětského dozrávání a vyspívání. Učitel již není osoba na stupínku s ukazovátkem, ale stává se empatickou bytostí. Profesní vlastnosti a požadavky se léty velmi změnily, tradiční hodnoty jsou přehodnocovány společností. Smysl vzdělávání, jeho metody a pojetí je každodenní realitou, která se řeší mezi rodiči i odborníky. Učitel a učitelská profese jsou často předmětem komentářů, diskuzí a občas i kritiky široké veřejnosti, byť často dobře míněné (Ševčíková et al., 2021).

Blížkovský (2000) shrnuje podstatu profesionálního působení učitele do čtyř okruhů:

- koncepce vědní,
- koncepce činnostní,
- koncepce osobní,
- koncepce sociální.

Slavík et al. (2020) proklamuje, že učitel nesmí být laikem. Rozdílnost mezi učitelskými a ne-učitelskými znalostmi je důležitým znakem profesní odlišnosti. Každý učitel je profesionálně jinak zařaditelný, každý se ve svém profesním vývoji jinak dovzdělává a získává zkušenosti, který jeho profesní profil navyšuje. Profesionalitu, stejně jako to je v zahraničí, bychom měli měřit reflexí. Reflexí na kvalitu výuky i profesionalitu učitele. Reflexní praxe je pojetí profesního vzdělávání, kdy můžeme hlouběji porozumět profesnímu výkonu, zdůvodňování a popis postupů práce, které jsou opřeny o získané teorie dané profese. „Učitel profesionál umí analyzovat, zdůvodňovat a vyhodnocovat vlastní profesní činnost s cílem udržovat její kvalitu na vysoké úrovni nebo ji zlepšovat“ (Slavík, et al. 2020, p. 13).

Parafráze typu – „Kdo umí, ten to dělá, kdo neumí, ten učí“ – byla vyvrácena opačným hodnocením: „Kdo rozumí, vyučuje“. Předefinovali bychom tento výrok na vysvětlenou, že dobrý učitel má znát ještě více, než je znalost obsahu oboru a předmětu, který vyučuje. Rozumí učivu do hloubky, ví, jak se obsah utvářel v historickém kontextu a poznání a jak tento proces souvisí se způsobem myšlení žáků (Kvasz, 2016).

Učitelský jazyk obsahu by měl dodržovat zásady odbornosti, obzvlášť v jednání s kolegy, kdy by si měli předávat své zkušenosti a tím zkvalitňovat svoji práci a odbornost. Odborný jazyk vzniká dlouhodobým, soustavným a cílevědomým zabýváním se určitou činností do hloubky. Učitelé jsou odloučeni od svých kolegů, mají celkově méně příležitostí diskutovat o profesních problémech, protože jejich profesní protějšky jsou žáci. Mají spolu pracovní vztah, který potřebují k motivaci žáků a dosažení cílů vzdělávání.

Shrňme tedy profesní požadavky na učitele. Předpokladem pro jeho práci je znalost cílů a kontextů vzdělávání, znalost kurikula a jeho obsahu, didaktiky, pedagogicko-psychologické znalosti žáků, přípravy a plánování výuky, řízení a organizace žákovského učení, vytváření učebního prostředí, hodnocení procesů i výsledků a v neposlední řadě jsou to dovednosti a způsobilost v jednání s rodiči a ostatními účastníky vzdělávání. Také se na profesionalitě nemalou měrou podílí autorita učitele, kterou bych ale nezařadila striktně ani do skupiny profesionální, ani do skupiny osobnostní. Profesionální autorita závisí na odborných znalostech a na schopnosti je uplatnit v praxi, včetně profesní etiky a toho, jak jedinec (učitel) umí působit na skupinu nebo jednotlivce (žáky) a jaký má na něj nebo na ně vliv (Juklová, 2013).

## 2.2 Osobnostní vlastnosti

Od profesního přejdeme k osobnímu profilu učitele. Důležitým faktorem pro učitelskou profesi je nejen profesní profil a hlava plná nápadů a vědomostí, ale také osobnost učitele, jeho povaha, předpoklady pro výkon povolání, jeho morální zásady, kolegiálnost.

Osobnost učitele bychom přirovnali k termínu JÁ. Kandidáti na roli učitele vstupují již do studia s řadou osobnostních představ o třídě, žácích a postupech své práce. Budoucí či začínající učitel často dle svých názorů a zkušeností předpokládá, že žáci budou mít stejné schopnosti a dovednosti řešit situace, také stejné problémy a zápletky, učební styly, což může, ale nemusí odpovídat realitě (Hollingsworth, 1988).

Nesmíme opomenout, že sám učitel má své zkušenosti z mládí, a to se žáky jako se spolužáky, dobrými i špatnými učiteli. Nedostatečně rozvinutý obraz sebe sama jako učitele bývá častou příčinou neúspěchu v profesi (Kaganová, 1992).

Dle Podlahové (2004) je nezbytné, aby učitel měl:

- motivaci k povolání – aby ho jeho práce bavila a naplňovala, aby k edukačnímu procesu přistupoval s nadšením,
- talent pro povolání – učitel musí umět své poznatky zprostředkovat i svým žákům či studentům,
- kognitivní vybavenost – učitel musí disponovat také inteligencí, dobrou pamětí a reakčními schopnostmi,
- ochotu ke změně – učitel by měl být schopen přejít od tradičně chápaného pojetí učitele k tomu modernímu, tedy od učitele jako zprostředkovatele kulturních statků k učiteli manažerovi rozvoje žáka (Podlahová et al., 2004).

Často se učitelé bojí také své sociální role, kterou by měl podle představ ostatních naplnit. Není to ale vždy vhodné, aby plnil pokaždé očekávání jiných. Bude záležet, jaké postavení ve skupině bude zaujímat a jaké má skupina normy a hodnoty (Zieleniecová, 2012).

## 2.3 Legislativní ukotvení profese učitele na 1. stupni základní školy

Profesi učitele, jeho právní a zákonné ukotvení spravuje, nařizuje a kontroluje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Část zákona učitelství pro 1. stupeň vymezuje a upravuje tyto základní oblasti v I. a II. hlavě zákona skrze tyto oddíly (MŠMT, 2023):

- obecná ustanovení,
- vymezení pojmu pedagogický pracovník,
- předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků,
- znalost českého jazyka.

Zákon č. 563/2004 Sb. byl několikrát novelizován. Jedná se např. o tyto změny: zákon č. 383/2005 Sb. podpořil ústavní výchovu a preventivní výchovnou péči, zákon č. 179/2006 Sb. se věnoval ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, zákonem č. 264/2006 Sb. byl upraven zákoník práce s ohledem na pedagogické pracovníky, zákon č. 189/2008 Sb. upravoval odbornou kvalifikaci a jinou způsobilost osob Evropské unie, zákon č. 384/2008 Sb. zlepšil podmínky neslyšících a hluchoslepých klientů, zákon č. 223/2009 Sb. se zabýval akreditací vzdělávacích institucí, zákon č. 422/2009 Sb. se týkal pedagogických pracovníků, kteří nesplňují požadavek dosažené kvalifikace, a navýšil maximální dobu výuky z pěti na deset let.

Zákon č. 227/2009 Sb. obsahuje malou změnu v akreditacích, zákon č. 159/2010 Sb. upravil hlavně pracovní dobu pedagogických pracovníků, zákon č. 420/2011 Sb. se zaměřoval na bezúhonnost pedagogického pracovníka, zákon č. 198/2012 Sb. upravoval mimo jiné vysokoškolské vzdělání učitelů 1. stupně základních škol, zákon č. 333/2012 Sb. ukotvoval výraz „středisko výchovné péče“, zákon č. 197/2014 Sb. uzákoňoval uznávaného výtvarného umělce nebo jiného odborníka v daném oboru za kvalifikovaného učitele.



Došlo také k úpravě zákona č. 332/2014 Sb. a zákona č. 82/2015 Sb., které upravují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zákon č. 379/2015 Sb. upravoval a měnil hlavně oblast podmínek pracovní smlouvy a její dobu trvání, oblast kvalifikace a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Pro naši práci je ale nejdůležitější úprava zákona č. 183/2023 Sb., k níž došlo v době vzniku této práce a jež vešla v platnost 1. 1. 2024 – popisuje tyto stěžejní oblasti:

- Podle § 24a právnická osoba vykonávající činnost školy podporuje začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím, že určí uvádějího učitele. Adaptační období učitele je období od vzniku prvního pracovního poměru učitele do skončení 2 let trvání pracovního poměru učitele k právnické osobě vykonávající činnost školy. Adaptační období učitele se prodlužuje o dobu trvání celodenních překážek v práci, pro které učitel práci nekoná, pokud tyto překážky trvají nepřetržitě déle než 4 měsíce.
- Podle § 24b uvádějí učitel zejména metodicky vede začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací (Sbírka zákonů MŠMT, 2023).

Vzdělání, jeho stupeň a dosažení ustanovuje § 7, který je součástí II. hlavy tohoto zákona. Paragraf detailně popisuje, jakého stupně vzdělání má učitel dosáhnout. Vysokoškolské vzdělání je nezbytnou součástí začátku učitelské kariéry. Pokud začínající učitel vysokou školu nemá, je podle legislativního rámce povinen vysokou školu začít studovat do tří let po vstoupení do pedagogické praxe a dokončit ji (MŠMT, 2023).

Jak dále uvádí MŠMT (2023, p. 6) hlava II, díl 2:

§ 7 Učitel prvního stupně základní školy došel několika změn v průběhu posledních let až k této poslední verzi znění:

Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem

- a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- b) v akreditovaném magisterském studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- c) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- d) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,
- e) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění s umělecko-pedagogickým zaměřením, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu,
- f) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů předmětů tělovýchovného nebo uměleckého zaměření druhého stupně základní školy nebo střední školy – jen pro výuku odpovídajících předmětů tělovýchovného nebo uměleckého zaměření,
- g) v akreditovaném vysokoškolském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na vychovatelství – jen pro výuku předmětů tělovýchovného nebo uměleckého zaměření,
- h) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka nebo
- i) podle odstavce 2 písm. a) nebo b).

(2) Učitel prvního stupně základní školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku pro učitele,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku, a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo

c) vzděláním stanoveným pro učitele prvního stupně základní školy podle odstavce 1 a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo

2. studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na speciálně pedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na získání odborné kvalifikace speciálního pedagoga.

### 3 Profesní dráha učitele na 1. stupni základní školy

Osoba ideálního kantora neexistuje, ale již jsme se seznámili s tím, že se jeho dovednosti a schopnosti musí prolínat. Jeho praxí samozřejmě porostou, ale podmínkou je, že se i v budoucím pracovním životě bude zdokonalovat.

Začínající učitelé mohou vnímat rozpor mezi hodnotami svého dětství a hodnotami, které jsou dnes pro roli učitele důležité. Rodiče mají nereálná očekávání, společnost tlačí na učitele v souvislosti se samostatností řešení, tj. že mohou vše vyřešit a vylepšit na jejich dětech. Ekonomická rovina i společenské vyhlídky tlačí učitele do prostoru, kdy se plně nevzdělávají. Mnohdy jsou to i časové důvody.

Podle Alana (1989, in Průcha, 2002) lze rozdělit profesní růst periodizací profesní dráhy takto:

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

Sikesová (1985) popisuje etapy bez návaznosti na sebe samého, přechod mezi obdobími je závislý na určitém zlomu či situaci:

- rozhodnutí stát se učitelem,
- první zkušenosti s vyučováním jiných,
- období prvních 18 měsíců praxe,
- třetí rok od získání prvního učitelského místa,
- změny pracovního místa a povýšení v průběhu kariéry,
- období před ukončením učitelské profese.

Experti se ale shodují, že profesní dráha učitele se dá rozdělit do několika stadií. Podle Lukase (2007) lze rozdělit vývoj učitele modelem pěti bodů:

- stadium začínající učitel s obecnými pravidly a bez citu,
- stadium pokročilý začátečník,
- stadium učitel kvalifikovaný a schopný,
- stadium učitel velmi zdatný a schopný,
- stadium učitel expertem.

Upřednostnili jsme v naší práci dělení učitelské profese podle Alana (1989), s nímž se nejvíce ztotožňujeme alespoň v některých bodech jeho dělení. Považujeme jeho rozdělení za vyvážené, jelikož patřím mezi začínající učitele a mohu tedy alespoň některé počáteční fáze učitelské profese kvitovat v subjektivní části práce. Ve školství jsem již čtvrtý rok a stále se řadím pocitově mezi začínající učitele.

### **3.1 Rozhodnutí pro učitelskou profesi**

Mnoho publikací – Pravdová (2013, 2014, 2015), Lukas in Švaříček (2007) – uvádí, že počátek je spojen s počátkem výběru studia a se samotným studiem. Popisují proces stávání se učitelem jako velmi složitý a dlouhodobý. Jeho vývoj pokračuje z pedagogického studia do reálného prostředí. Kaganová (1992) popisuje, že stávání se učitelem nastává již v dětství. I vlastní učitel může být pro dítě vzorem, rodiče se živí učitelským povoláním nebo v průběhu základní školy dochází u dítěte k formování a vztahu k učitelským principům a normám. Nejčastější motiv žáků devátých tříd je možnost pracovat s dětmi, touha je vzdělávat, ovlivňovat je. Někdy je motivem studovat stejnou školu jako můj kamarád. Jiní jedinci dosahují rozhodnutí stát se učitelem až v pozdějším věku. Dospějí k rozhodnutí na základě zvážení svých dosavadních zájmů a možností (Juklová, 2013).

## 3.2 Příprava učitele na vysoké škole

Dovolujeme si této kapitole věnovat větší pozornost, protože absolvent vysoké školy je již začínajícím učitelem a jeho vzdělání a vědomosti úzce souvisí s jeho začátky ve školství. Víme již, že hlavní podmínkou výkonu povolání je zdárné ukončení vysoké školy. V průběhu let se zákony a požadavky na studia měnily, rádi bychom poukázali na některá stadia z historie, která se studiem na vysoké škole úzce souvisí.

Tým Blížkovského (2003) zjistil v roce 2000, že profesní příprava učitelů nebyla dostatečná. Z analýzy plyne, že vzdělávání má formální charakter, učitelé selhávali v roli vychovatele i v roli třídního učitele.

Průcha (2002) se zaměřuje na nejčastěji kritizované oblasti vzdělávání budoucích učitelů:

- nedokonalý výběr uchazečů o studium,
- vysoká teoretičnost ve smyslu tradičních vědních disciplín,
- nedostatečný kontakt studentů s praxí,
- nedostatečné didaktické vybavení,
- nedostatečná příprava na problémové situace.

Grémium Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, jmenované na jaře 2004 náměstkem pro vysoké školy docentem P. Kolářem, se na svých zasedáních opakovaně zaměřovalo na situaci ve vzdělávání učitelů na českých vysokých školách a hledalo shodu ohledně nezbytných změn v přípravě učitelů před získáním diplomu. Výsledkem práce grémia je koncepční materiál, který zastává společné stanovisko Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Akreditační komise a zástupců Rady vysokých škol. (Mareš, 2004, p. 1 in MŠMT).

Dále se grémium vyjadřuje k učitelství pro 1. stupeň základních škol tak, jak se měnily požadavky, ale také struktura školních tříd v rámci migrace či integrace. Učitelství pro 1. stupeň základní školy se svou povahou a oborovou strukturou odlišuje od učitelství pro 2. stupeň základní školy i od učitelství pro střední školy. Proto se doporučovalo:

- v souladu s dikcí nového školského zákona vyčlenit učitelství pro 1. stupeň do samostatného studijního programu;
- jako hlavní proud přípravy učitelů koncipovat pětileté nestrukturované magisterské studium, které ovšem musí zohlednit nové úkoly: narůstající heterogenitu žákovské populace po stránce sociální, kulturní i jazykové, přibývajících problémy psychologického rázu (specifické poruchy učení a poruchy chování), zdravotního rázu (inkluze handicapovaných dětí) i nové požadavky vzdělávacího systému (zavedení výuky cizího jazyka).

Jednání a zasedání o vzdělávání učitelů a kariérnímu růstu bychom našli nespočet. Je jen otázkou, zda se používají i v praxi všechny tyto kodexy, domluvy a zákony. V roce 2011 byla zavedena nová klasifikace vzdělání s účinností od 1. ledna 2014. Nová klasifikace člení rozdělení z roku 1997 na primární vzdělávání, nižší sekundární vzdělávání a vyšší sekundární vzdělávání a na všech těchto stupních je v současnosti požadováno absolvování vysokoškolského studia (MŠMT, 2024).

V České republice získávají učitelé kvalifikaci prostřednictvím vysokoškolského studia, které probíhá na devíti pedagogických fakultách a na 24 jiných fakultách. Profesní příprava se skládá z aprobačních předmětů, všeobecných předmětů a pedagogické přípravy. Pedagogická příprava zahrnuje pedagogickou praxi a pedagogicko-psychologické předměty. Toto studium je zahrnuto při denním navštěvování vysokoškolského studia. Studenti nejsou považováni za kvalifikované učitele, a proto jejich studium a praxe začíná na náslechové hodinách základních škol a postupně zapojování do samotné výuky za přímého dozoru kvalifikovaného učitele. Kombinované studium někdy již předpokládá praxi v rámci učitelské profese, kdy jste „vhozeni do vody“, a až při dozdělávání získáváte vztahové linie, souvislosti a objektivitu při řešení různých situací ve výuce (Atlas školství, 2024).

Nabízí se tedy otázka, zda v první řadě není potřeba výraznějším způsobem upravit české vysoké školství a na základě moderních poznatků a zkušeností z praxe nenabídnout posluchačům pedagogických fakult různorodé didaktické metody, ale také posílit praxi, ve které by se mohli setkat s reálnými problémy oproti obvykle zadaným „mikrovýstupům v hodinách“. Jejich problém totiž často tkví v tom, že praktikantovy hodiny nejsou porovnatelné s hodinami učitele. Není totiž na hodinách sám, nedefinuje si ŠVP ani tematický plán, nepotřebuje vytvořit jednolitý koncept pro celý rok, popřípadě vzdělávací období. Možná projektové vyučování na základních školách, již od prvního ročníku vysokých škol v delších časových úsecích by mohlo lépe připravit, ale možná i odradit další absolventy vysokých škol.

Spilková (2019) uvádí, že při studiu na vysoké škole by se měly teoretické poznatky co nejvíce přenášet do praxe. Pokud k tomu nedochází, teoretické znalosti nijak neovlivní kvalitu učitelství se žáky. Také podotýká, že na oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol je tato metoda již prosazována. Reflektivní praxe jsou a budou velkým přínosem.

Nejohroženější skupinou jsou takoví studenti, kteří současně studují i pracují. To, že jsou zároveň studenty i začínajícími učiteli je může odradit od dokončení studia. Může je zaskočit velká učitelská a jiná odpovědnost, nedostatečná podpora ze strany vedené základních škol nebo nepříznivá atmosféra na školách. Jsou vysoce zranitelní (Hanušová et al, 2017 in Stará et al, 2020, p. 615).

Také plánování některých předmětů v daných ročnících a jejich úprava směrem do nižších ročníků by mohla rapidně ovlivnit rozhodnutí, zda se student vysokoškolského studia chce stát učitelem (často neví, co ho opravdu v praxi čeká). Nelze zajistit přesné problémové situace, které začínajícího učitele potkají, ale příkladové studie a kazuistiky mohou studenty alespoň rámcově seznámit s neočekávanými situacemi a jejich řešením.

Nově vychází jako podpora Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství 2023, který slouží jako výstup z vysoké školy a zároveň jako podpora začínajícím učitelům, kde si absolvent může dohledávat, kontrolovat a připomínat, co je jeho kvalitou a co je důležité v rámci požadavků kvalitního učitele. Tento dokument detailně popisuje kompetence učitelů a pomáhá zkvalitňovat jejich přípravu a pomoc v jejich dvouletém adaptačním období, které je po studiu a nástupu do zaměstnání čeká (MŠMT, 2024).



### 3.3 Adaptační období

Kdo je tedy začínající učitel? „Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí (Vítečková, 2018).

Adaptační proces je velmi důležitý při vstupu do povolání učitele. Je ovlivňován objektivními a subjektivními faktory. Objektivní jsou např. charakter práce, její obsah, pracovní režim, hodnocení. Subjektivními faktory jsou odborná připravenost, výkonová dispozice, hodnotová orientace, motivační vyladění a zvládnutí pracovní role (Juklová, 2013). Vstup do profese učitele je jedním z klíčových období. Učitel v adaptačním období, které bylo vyznačeno podle výše uvedených publikací po dobu jednoho až pěti let od nástupu do zaměstnání, uplatňuje své poznatky, které získal během studia.

### 3.4 Profesionál

V expertizách a poznatcích se odborníci i v tomto období, co se odpracovaných let učitelovy kariéry, také liší. Švaříček (2014) udává rozmezí mezi sedmým a osmým rokem praxe. Přikláníme se k tomu, že základními znaky jsou práce přesčas v místě školy, oddanost učitelskému povolání, debatování s kolegy o nových metodách, ale i zkušenostech. Zapojení se do činností přesahující rámec učitele, sebevzdělávání, stálé se zlepšování při uplatňování svých metod. Také okolí je vnímá jako experty, i když oni sami si to často nepřipouští.

Jiní odborníci se přiklání k hranici pěti odučených let, kdy se ze začátečníka stává expert, jenž již nepotřebuje pomoc kolegů, uvádějících učitelů. Vyznačuje se kompetencemi k učení neboli způsobilostí. Také bychom vypíchlí zvláštní poznámku, kdy se v názorech shodují začínající učitel a profesionál. Oba si připisují zodpovědnost za úspěšné a neúspěšné žáky, ale v pozdějším věku už jen za ty úspěšné (Průcha, 2009).

Dospět ke skutečnému mistrovství není jednoduché. Vyžaduje to vlastnosti, čas, trpělivost a také okolní prostředí. Učitel působící léta v profesi je profesionálem, ale nemusí být zárukou kvalitního, zrajícího učitele. Udržet vysokou kvalitu práce i motivaci po celou dobu kariéry není lehké (Lazarová et al., 2011).

Málo odborníků se zabývá učiteli po padesátém roku věku. Ale právě ti mohou být nedocenitelným zdrojem poznatků a zkušeností. Populace stárne a cílem státu je udržet a motivovat starší učitele, aby v oboru zůstávali déle. Za benefit profesionálů můžeme považovat jejich loajalitu a oddanost. Proč by měl zkušený profesionál odcházet ze škol, když mu stát a podpora MŠMT mohla nabídnout upravený rozvrh, zadání přiměřených úkolů nebo povinností (Lazarová et al., 2011). Ideálním stavem by bylo využít profesionála jako uvádějícího učitele. Age management je citlivá politika nastavená k tomu, abychom se stárnoucí populací počítali.

### **3.5 Pedagogické vyhasínání**

Tendence stárnutí učitelských sborů je varovným signálem nejen u nás, ale i v celé Evropě. V roce 2018 ukázaly prameny MŠMT, že působí 16,6 % učitelů ve věku nad 50 let, zatímco nastupujících učitelů absolventů je 7,7 % (CZSO, 2018).

Přesný popis vyhasínajícího učitele není dán, ale přikláníme se k Průchově názoru, že je to učitel v předdůchodovém věku, kterému záleží na učitelském kolektivu, na zdraví a pohodě, ale obtěžuje ho již řešit vážné kázeňské přestupky a málokterý se snaží zdokonalovat v nových trendech. Tím, že jsme zmínili, že populace celkově stárne a věk se rapidně posunuje, Průchova hranice padesáti let pro vyhasínající učitele z roku 2009 bude již dávno překonána.

## 4 Začínající učitel v České republice

Začínajícím učitelem je chápán učitel, který má vhodné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost. Chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Není výjimkou, kdy na základních školách vyučují i studenti posledních ročníků vysokých škol, kteří tedy nemají patřičné vzdělání, i když jsou na profesi učitelů připravováni. I tohoto učitele musíme zařadit mezi začínající učitele (Vítečková, 2018).

Označení začínající učitel lze interpretovat různě: jako mladý, nezkušený, nezralý, ještě neprofesionálně zvládající všechny pracovní techniky a postupy, ale také jako perspektivní, nadšený, nadějný (Podlahová, 2004). Do této kategorie však může spadat i učitel, který na delší dobu opustil své pracoviště, například z důvodu mateřské dovolené nebo stáže.

V pedagogické encyklopedii Průcha (2009) najdeme definici, která je spojená se stabilizací nováčka, kdy je mu poskytována odborná pomoc, ale není konkrétně stanoveno, jak dlouhé toto období má být. Šimoník (1994), z něhož bude vycházet naše empirická část, popisuje, že je pro učitele vhodný školní rok. Je to celek, kdy se učitel seznamuje, proškoluje, upřesňuje si obsah a rozsah učitelské profese a osvojuje si didaktické dovednosti.

### 4.1 Projekt SYPO

Projekt SYPO v oblasti začínajících učitelů probíhal od roku 2018. Chtěl závazně a jednou provždy zajistit systém, který zabrání odchodům učitelů ze školství, zaručit hladký průběh začátku kariéry každého učitele. Projekt SYPO reagoval na současný stav ve školství za podpory Národního pedagogického institutu, Evropské unie, MŠMT, Učitelské platformy a Začni učit. Reagoval také na přípravu studentů na VŠ a v neposlední řadě na podporu ředitelů škol. Nová koncepce měla také zajistit finanční odměnu uvádějících učitelů (SYPO, 2023)

Představa odborného panelu řešila dané téma velmi komplexně. Nejvýznamnějšími opatřeními byla ta, která navrhovala, že by se vytvářela systémová podpora již na VŠ. Vznikem portfolia by se předcházelo tomu, že mladí učitelé nebudou chápat souvislosti mezi získanými informacemi a nástupem do profese, kde budou moci pomocí portfolia uchopit novou situaci, která je potká.

Zároveň se jako významné jeví návrhy a opatření, jež budou ovlivňovat samotnou budoucí profesní praxi studentů a jejich profesní růst. Dalším významným námětem je pokrytí tématu portfolio odbornou platformou, která s tématem pracuje a formuje jeho uplatnění v životě škol a v profesním životě pedagogů.

Ostatní navrhovaná opatření jsou dílčími opatřeními vyžadujícími systémové změny a kroky včetně oficiálního resortního postoje a postoje vlády. Právě takový postoj a de facto význam daného tématu je v jeho vnímání ve školském prostředí klíčový (SYPO, 2023).

Celá příprava byla koncipována jako podklady pro vládu a parlament, MŠMT, aby se konečně vše zpečetilo i v zákoně.

Diskuze odborníků, které shrnuly pět let práce, se zformovala do základních otázek k tématu:

- Jak bude ve výsledku MŠMT s výstupy jednotlivých odborných panelů pracovat?
- Existuje soubor priorit, které jsou preferovány pro následnou práci s nimi?
- Práce s portfolii na škole a jejich profesní význam – diskuse účastníků a panelistů s prezentacemi některé dobré praxe různých účastníků panelu.
- Význam aktivity začínajícího učitele. Zkušenosti s obsahem a připravenými metodickými materiály. Spolupráce mezi začínajícím učitelem, uvádějícím učitelem a vedením školy.
- Stav schvalování školského zákona, diskutovaná pozice ředitele školy a jeho pravomoc uznat kvalifikaci pedagoga.
- Vliv standardu učitele na roli pedagoga a výkon učitelské profese.
- Obsah možné spolupráce fakult připravujících učitele a škol.

Kateřina Dufková, Jan Muřuta a MřMT (2023) shrnuli výře uvedené výstupy jednotlivých témat Odborného panelu SYPO. Programový závěr sepsaný ze strany pracovníků Ministerstva řkolství se jevil jako nejzásadnější, nejpřínosnější pro účastníky, kteří přípravě, průběhu a výstupu věnovali čas a know-how.

System SYPO se podrobně zabýval podporou začínajících učitelů, obsahuje pozitivní praxi a záznamy účastníků. Do projektu se zařadilo přes 300 různých typů řkol a z nich najdeme v platformě výstupy. Důležitá klíčová slova jsou usnadnit, připravit a nabídnout začínajícím a provázejícím učitelům pomoc. Základem pro fungování celého systému je triáda, která by měla spolupráci spojit s vedením řkoly. Zakládá vše na dvouletém adaptačním období, které je podrobně popsáno a zpracováno ve výstupech plánů adaptace.

Průběh adaptace je vykreslen takto:

### **Připravná fáze**

Je to doba od podpisu smlouvy s novým učitelem po konec přípravného týdne. Jedná se nejen o období, kdy se řkola připravuje na nástup začínajícího učitele, ale kdy se i učitel seznamuje se řkolou. Vedení řkoly musí pro učitele vytvořit pracovní místo a s ním spojený pracovní plán a také je vhodné seznámit začínajícího učitele s uvádějícím učitelem.

### **Realizační fáze**

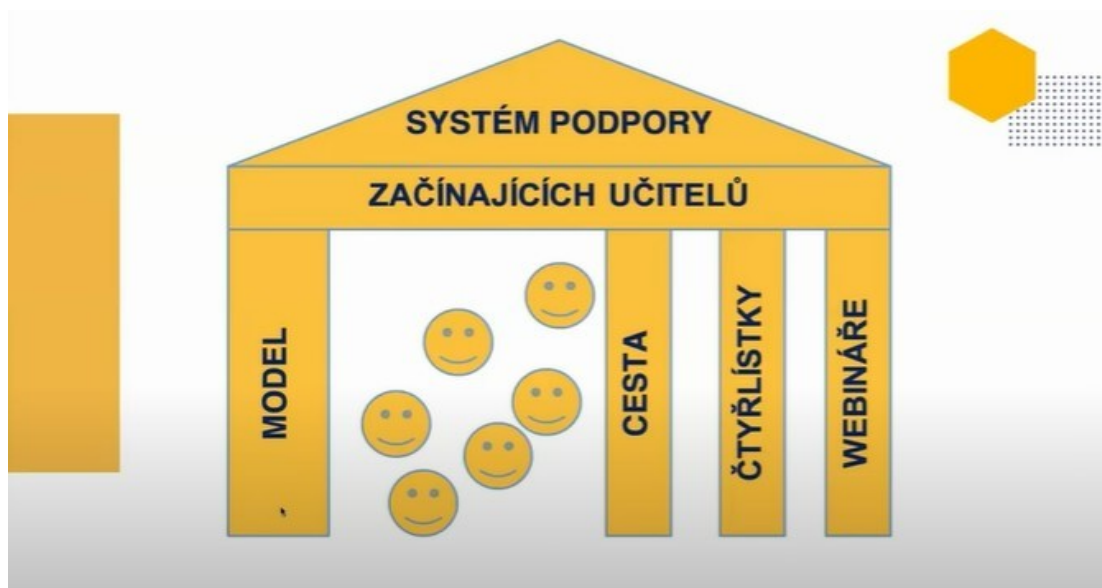
Je to čas prvních měsíců kariéry učitele, a to od září do května příštího roku. Jedná se o nejpodstatnější čas pro začínajícího učitele, je to období zvykání si a zapojení se do chodu řkoly. Uvádějící učitel má nejvíce práce společně s vedením řkoly. Společně potom tvoří reflexi a sebereflexi pokroků.

### **Závěrečná fáze**

Je to zbývající část do druhého roku učitele. Uvádějící učitel by měl zhodnotit, jak se podařilo provést kolegu jeho adaptačním obdobím. Sebereflexí a portfoliem by měl začínající učitel předvést svůj pokrok. Tím dojde ke kontrole, zda byl nastaven vhodný start a začleňování nově nastupujícího učitele do praxe. Na obrázku č. 2 můžeme vidět cestu zařřešení systému podpory učitelů, kterou SYPO (2023) vypracovalo.

Často jsou řešeny požadavky na učitele, ale ne jeho potřeby. Většina publikace, které se zabývaly termínem začínající učitel, jsou podnětné, všechny výzkumy se snažily zjistit, jaký začínající učitel je a jaký by měl ve svém vývoji být, ale žádné normy či úmluvy nebyly závazné, byly jen plné doporučení. My tyto teorie uvedené v publikacích a člancích podpoříme kvantitativním výzkumem, který nám pomůže objasnit, jaké jsou skutečné požadavky a potřeby začínajících učitelů. Víme již, že dle požadavků z řad odborníků a výzkumů, např. analýzou potřeb začínajících učitelů od Vítěčkové (2020) nebo zpracováním programu SYPO (2018– 2023) vznikl definitivně zákon o ukotvení pozice začínajícího učitele a pozice uvádějícího učitele. Změna byla provedena v zákoně č. 183/2023 Sb., kterým se změnil zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

**Obrázek 2** *Systém podpory zastřešování začínajících učitelů*



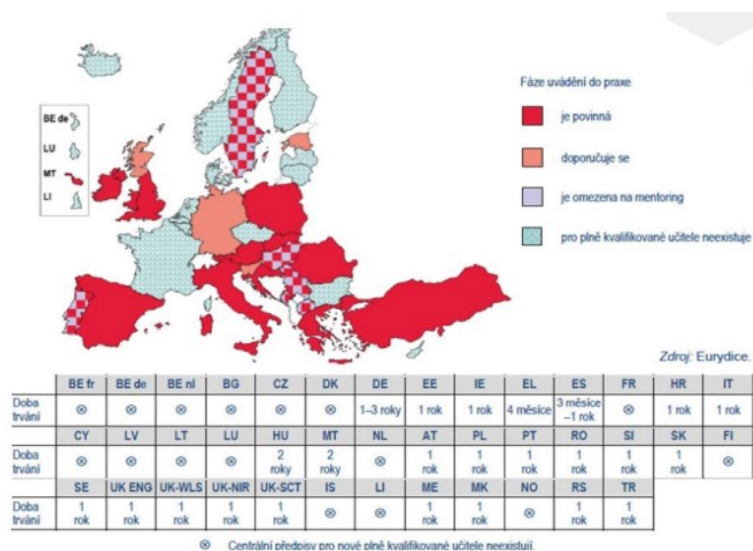
NPI. (2023). *Systém podpory zastřešování začínajících učitelů* [Picture]. Retrieved from <https://www.projektsypo.cz/jsem-zacinajici-ucitel.html>

## 5 Začínající učitel v zahraničí

Přípravné vzdělání se liší stát od státu jak svojí délkou, tak i obtížností přijímacích zkoušek ke studiu nebo vůbec rozhodnutím stát se učitelem a u tohoto povolání i setrvat. Např. porovnáním Finska a naší země můžeme nastínit, jak je studium na vysoké škole prestižní. Tady je dvoukolové přijímací řízení, kde již student musí prokázat praxi s dětmi a vytvořit mikrovyučování se skupinou 6–10 dětí. Úspěšnost přijetí je jenom 10 %, ale absolventi ve svých profesích zůstávají (Průcha, 2017).

Všichni začínající učitelé musí řešit na počátku mnoho problémů, a proto potřebují pomocnou ruku v podobě uvádějícího učitele či programů pro začínající učitele, které jsou realizovány s cílem pomoci začínajícím učitelům zvyknout si na povolání a snížit pravděpodobnost, že svoji profesi předčasně opustí. Avšak polovina evropských zemích stále nemá programy pro uvádění začínajících učitelů do praxe. Povinně jsou tyto programy zavedeny v 17 zemích nebo regionech: Německo, Estonsko, Irsko, Francie, Itálie, Kypr, Lucembursko, Malta, Rakousko, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko, Slovensko, Švédsko, Spojené království, Chorvatsko a Turecko, viz obrázek č. 3 (Eurydice, 2015).

**Obrázek 3** Fáze uvádění do praxe pro plně kvalifikované učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), školní rok 2013/14



Eurydice (2015). *Fáze uvádění do praxe pro plně kvalifikované učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), školní rok 2013/14* [Picture]. Retrieved from [https://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/wp-content/uploads/2023/04/Model\\_systemu\\_podpory\\_ZU\\_duben\\_2023\\_kapitola\\_2.pdf](https://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/wp-content/uploads/2023/04/Model_systemu_podpory_ZU_duben_2023_kapitola_2.pdf)

V Anglii a Severním Irsku mají všichni začínající učitelé povinnost účastnit se programů „kontinuálního profesního vývoje“. Tento program znamená integrované vedení pomocí zkušených instruktorů, regionálních středisek a vysokoškolských institucí. Učitelé tak pracují nejvýše na 90 % úvazku. Délka adaptačního období je kolem jednoho roku (Průcha, 2017).

V Rakousku jsou společné studie na bakalářském čtyřletém programu, kde se vzdělávají všechny typy učitelů. Navazuje vstup do praxe, kdy se učitelé seznamují se školami, ale zároveň již mohou navázat magisterským studiem a tato dvě vzdělávání praktikovat současně. Každému studentovi je v rámci školy, kde praxi provádí, přidělen uvádějící učitel, který mu pomáhá v procesu vzdělávání a také ho hodnotí (Pedagogika, 1/2017, p. 12).

Opačný parametr funguje ve Francii. Tam se vyžaduje až 18 hodin praxe týdně po učitelích – stážistech, kteří potom nemají dostatek času na studia. Chybí jim potom teoretické znalosti, které získávají soukromě. Začínající učitelé vstupují do praxe dvoukolovým konkurzem a místo ve školách je jim přiděleno stejně jako uvádějící učitel, který hospituje a uvádí začínajícího učitele do praxe (EURYDICE, 2015).

I když učitelé nemají stanoveno adaptační období, účastní se programů uvádění do praxe. Uvedli bychom Nizozemí, kde jde o více než 60 % nebo Bulharsko, kde se s programem seznamuje 80 % učitelů (Pedagogika, 1/2017, p. 9).

Můžeme tedy shrnout, že uvádění do praxe v jiných evropských zemích vyžaduje spolupráci mezi vysokými školami a školami, kde začínající učitel startuje svoji kariéru. Délka adaptačního období je průměrně mezi jedním až dvěma lety. Jednoznačně můžeme říci, že mezi uvedenými zeměmi je vždy uvádějící učitel, který reviduje práci začínajícího učitele. Společným znakem je také práce na zkrácený úvazek. Pojďme ale porovnat ještě naše sousedy, kteří měli mnoho let společný vzdělávací systém.



## 5.1 Slovensko

Slovensko se od našeho uvádějího systému odlišovalo. Legislativně jsme se začali odlišovat zavedením pojmu uvádějí učitel v § 4 vyhlášky č. 42/1996 Z. z., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, kde byl začínající učitel podporován po dobu jednoho roku a po této lhůtě musel předstoupit před komisi s hodnocením uvádějího učitele a musel složit zkoušky (Porubský et al., ORBIS SCHOLAE, 2014, p. 46).

Tento zákon byl zrušen v roce 2009 a nahrazen zákonem č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zaměstnancích, který byl opět upraven zákonem č. 138/2019 Z. z., kde se našeho tématu týká § 28. Zákon vymezuje pozici uvádějího učitele, jeho dosaženou praxi a atestaci. Uvádějí učitel odpovídá za adaptační období začínajícího učitele. Adaptační období trvá po dobu dvou let. Potom dále postupuje kariéerně formou atestací před zkušební komisí. Pokud není na pracovišti nikdo, kdo by odpovídal podmínkám uvádějího učitele, může ředitel požádat jinou školu nebo zařízení k tomu zřízené ministerstvem školství. Náklady spojené s uváděním začínajícího učitele hradí zaměstnavatel. V systému kontinuálního vzdělávání mají všichni stejnou šanci, která je založená na kreditovém systému a principu odměňování. Kariéerních stupňů dosahuje zaměstnanec postupně v návaznosti na systém vysokoškolského vzdělávání. Přitom má povinnost se dál vzdělávat. Podpůrné materiály pro začínající učitele zpracovává většinou ředitel školy (Zákonypreludi.sk, 2019).

V České republice existují také výstupy z různých projektů Národního institutu pro další vzdělávání, např. Adaptace a kariéra nebo již výše zmiňovaný projekt SYPO.

## 6 Problémy začínajících učitelů

Začínající učitel nastupuje do pracovního procesu s určitými vlastními postoji a pocity. Jak jsme již poznamenali výše, měl by mít znalosti a poznatky ze studií a praxe, které získal na své vysoké škole. Do pozice začínajícího učitele vstupuje s hlavou plnou teorie a nyní nastává okamžik, kdy ji má aplikovat do praxe, má se z něj stát odborník a má být vzorem pro své žáky. Začínající učitel je vystaven značnému tlaku. Musí se vyrovnat s náročnými situacemi, které mohou zásadně ovlivnit jeho budoucí kariéru. Snaží se je překonat a tyto situace často vyvolávají frustraci a stres. (Řezáč, 1998).

Každý vstup do nového zaměstnání je pro začátečníka složitý. Vyžaduje mnoho let zkušeností, omylů, ale i neustálých začátků. Na začátku vstupu do profese je učitel velmi aktivní, plný entusiasmů, snaží se používat všechny nabyté vědomosti a aplikuje je do praxe. Snaží se také poučit a odpozorovat praktiky od jiných učitelů, kteří už ale nemusí být aktivní, jsou pasivním hráčem na poli učitelství (Průcha, 2002).

Začínající učitel má obrovskou nevýhodu v tom, že nemůže začít na začátku jen s opravováním domácích úkolů a až potom začít učit a až potom začít zkoušet. Nastupuje do zaměstnání a musí dělat vše dohromady. Nezáká cvik v jednotlivých kompetencích, ale nabyde je všechny současně a zdokonaluje se ve všech najednou. Musí od prvního dne řešit všechny diferencované úkoly, které plynou z povahy jeho povinností v zaměstnání. Učitelství v sobě nese na rozdíl od jiných povolání „tragický rys neukončenosti, rozplynutí do prázdna, včetně nehotovosti“, nevidí výsledný produkt. Učitel se nikdy nedozví, zda jsou jeho žáci v dalším životě úspěšní a zda to je, nebo není jeho zásluha (Podlahová, 2004).

Dle Jukové (2013) další učitelé mohou po nástupu do zaměstnání zjistit, že nejsou dostatečně vybaveni psychicky nebo nemají dostatečné hlasové vybavení, nelíbí se jim obsah daného předmětu a jeho uspořádání, nelíbí se mu složení úvazku nebo rozvrh hodin, přístup uvádějícího učitele, postupy starších kolegů, materiální vybavení školy, časová náročnost, výše učitelského platu, nekázeň žáků či přístup rodičů, vyšší počet žáků s cizím jazykem nebo integrovaných žáků, práce v době školních prázdnin atd.

Učitel může být také individualista, zavřený za dveřmi své třídy. Je u něj nápadná nedostatečná komunikace s ostatními kolegy. Je velmi důležité sdílet, a to obzvláště v počátcích profesní dráhy. Formování vztahů mezi kolegy vytváří pocit sounáležitosti. Způsob, jakým jsou noví učitelé přijímáni vedením a kolegy a samozřejmě i navzájem, může výrazně ovlivnit vztah k profesi. Sdílení sborovny nebo jiných školních prostor je pro nové učitele jako zpovědnice. Zde probíhají rituály, které jim mohou často pomoci (Juklová, 2013).

Plat, prestiž a feminizace bychom zařadili do všeobecných problémů začínajících učitelů, jejichž historie sahá do 19. století. Tohle je ohromující téma, které stále neuhasíná. Podhodnocené platy snižují prestiž učitelů. Již v roce 2010 se snažila vláda navýšit platy tak nešťastným způsobem, který byl kontraproduktivní, někteří učitelé navýšení ani nepocítili (Lazarová, 2018).

Jsme v roce 2024 a zvyšování platů učitelů je opět v procesu diskuzí a platové tabulky učitelů se nezvyšují. Ačkoli by pedagogové měli podle zákona brát 130 procent průměrné mzdy v Česku, ve skutečnosti jejich platy této výše stále nedosahují. Výdělků učitelů v roce 2022 odpovídaly 110 procentům průměrné celorepublikové mzdy. Ve srovnání se mzdou zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním šlo o 73 procent (ČSÚ). Od toho se odvíjí feminizace školství a nástup mužů do učitelé profese. Školství, ženy i česká společnost volají po mužských vzorech. Mělo by se po desetiletích něco změnit v přístupu, aby se náhled na učitelé povolání posunul do kladných hodnot (Lazarová et al, 2011).

Tyto rozpory při nástupu do praxe, které jsou spojeny s přebíráním velké odpovědnosti za výchovu a vzdělávání svěřených dětí, s povinnostmi vyplývajícími např. z pozice třídního učitele a s dalšími funkcemi, které jsou učitelé přiděleny, mohou za některé odchody začínajících učitelů z praxe. Existují analýzy i ze zahraničí, kdy začínající učitelé odchází z výše uvedených důvodů (Průcha, 2002).

Stará, et al (2020) citují slova Feimana a Nemsera (p 617). Nedostatečné znalosti nebo subjektivní pocit z jejich nedostatku vede k nejistotě začínajících učitelů. Třídní učitelé neřeší jen předávání vědomostí a znalosti učeného předmětu, ale také řeší třídní kolektiv, dětské problémy, úspěchy, prohry, dětské rozmíšky nebo kázeňské přestupky. Pokládá si nekonečné množství otázek, jednou z nich je, jak se mám ujistit, že se všichni učí? Tím, že má obavy, zaměřuje se jenom na krátkodobé cíle ze začátku své kariéry, plánuje jen svoje hodiny. Může se stát, že mu podstatné věci mohou unikat. Dále pokračují v tom (p. 622), že ani nejlepší adaptační nebo indukční programy pro učitele nedokáží vykompenzovat nezdravé klima školy, nevhodné konkurenční prostředí nebo špatný pocit učitelů o tom, jak má výuka vypadat.

Píšová a Hanušová (2016) analyzovaly otázku odchodu 25 začínajících učitelů, a to především z let 2000 až 2015. Poukazují na situaci v USA, kde odchází 39–50 % začínajících učitelů, ve Velké Británii jde o 35 % a v Austrálii o 20–50 % této skupiny učitelů. Naopak nízký drop-out má podle jejich zjištění Japonsko (3 %), Jižní Korea (3 %), Finsko (7 %) a Taiwan (1,3 %). Z českých škol odchází podle Urbánka (2005) v prvních letech kariéry až 35 % mladých učitelů a většina z nich se do školství nikdy nevrátí.

Velmi tedy záleží na počátečním období praxe, na prvních dojmech, zážitcích a průběhu profesionálních činností. Tím se vytváří představa o skutečném obsahu a požadavcích na učitele. Není ani lhostejné, kdo v blízkosti začínajícího učitele pracuje a kdo ho podporuje (Dědič, 1978).

## 6.1 Uvádějící, provázející učitel

Jak jste se již dověděli v teoretické části naší diplomové práce v kapitole podpory začínajícího učitele z historického hlediska, jednou již fungoval systém uvádějících učitelů do praxe. Sice byl silně poznamenán ideologií, ale odborníci se shodují, že měl pro další vývoj začínajícího učitele pozitivní význam (Juklová, 2013).

Téma začínajícího učitele, uvádějícího učitele i provázejícího učitele bylo schváleno v novele zákona o pedagogických pracovnících, ale jsme zvědaví, jak dojde k propojení jednotlivých kariérních stupňů, financování i organizaci práce. Provádějící učitel je v novele zákona č.183/2023 Sb. popsán jako člověk zajišťující kvalitní praxi a péči o studenta učitelství. Zajišťuje a metodicky vede praktickou přípravu studenta (MŠMT, 2023).

Přiřadit uvádějícího učitele k začátečníkovi je jednou z mnoha možností, jak pomoci začínajícímu učitele. Tím by všechny školy mohly předcházet šoku z reality, který po nástupu do zaměstnání přichází, samozřejmě ne u všech ve stejné míře. V legislativním rámci a zákoně o učitelích nebyla dlouho tato funkce zatím povinná, ale již se stala realitou.

Existuje definice uvádějícího učitele = mentora, která tyto dva výrazy spojuje: „Mentor profesního rozvoje zajišťuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků školy, a to zejména tím, že se podílí na zpracování plánu pedagogického rozvoje školy, poskytuje pedagogickým pracovníkům školy poradenství, metodicky je usměrňuje a předává jim vědomosti a dovednosti potřebné pro jejich profesní rozvoj“ (MŠMT, 2013–2023).

Lazarová (2011) uvádí několik znaků mentoringu: dlouhotrvající proces týkající se kolegiální podpory či učení; podpora zkušenějšího zaměstnance méně zkušenému pracovníkovi; důvěra a vzájemný respekt mezi aktéry.

Uvádějící učitel by měl poskytnout začátečníkovi psychickou a odbornou oporu, aby omezil jeho pocity nejistoty. Také by se měl snažit předat mu svoje zkušenosti a poznatky z učitelské praxe. Mnoho učitelů neví vůbec, co je čeká, jestli jim bude v novém zaměstnání někdo nápomocen nebo bude tzv. „vhozen do vody“ a bude si muset poradit sám. Měl by sledovat jeho růst a zaznamenávat jeho pokroky. Činnost uvádějícího učitele může být mnohdy formální, ale někdy může začátečníka ovlivnit na celý život.

Dále je nutné připomenout, že ne každý zkušený učitel může být také dobrým uvádějícím učitelem. Na základě šetření NIP ČR přiřazují ředitelé či zástupci škol uvádějící učitele podle zkušeností. Další podmínkou by mělo být, aby byl přidělen učitel se stejnou nebo podobnou aprobací a schopností poskytnout učiteli konstruktivní zpětnou vazbu. Neméně důležitý je podle výzkumu osobnostní charakter a zájem uvádějícího učitele. Lidské kvality, ochota ke spolupráci, empatie, optimismus, upřímnost a celkový vztah k dětem je upřednostňován před profesionálními hledisky. Bezesporu bylo zjištěno, že uvádějící učitel je v životě začínajícího učitele spolupracovníkem, mentorem a poradcem, který má obrovský přínos pro jeho začátek kariéry. Neměl by být revizorem ani kontrolorem (SYPO, 2023).

## **6.2 Podpora začínajících učitelů v současnosti**

Zcela zásadní je pro začínajícího učitele podpora vedením školy. Ta vlastně rozhoduje o přijetí učitele na pracoviště, o pracovních podmínkách, co ho na začátku kariéry čeká a jestli mu bude přidělen uvádějící učitel. V některých školách se podporující učitel nenabízel, na některých je to věc opomenutí. Každopádně pokud byla podpora přidělena v podobě uvádějícího učitele, zpravidla trvala jeden rok (Podlahová, 2004).

Shrnuto bylo již mnoho bodů podpory, ale za nejdůležitější považujeme témata podle příručky, vytvořenou v roce 2023 programem SYPO:

- plánování výuky,
- efektivní využití času,
- stanovování výukových cílů,
- naplňování cílů,
- používané výukové metody,
- klima třídy a komunikace se žáky,
- hodnocení výsledků a práce žáků – jak vypadá poskytovaná zpětná vazba a jaké formy hodnocení začínající učitel používá,
- podpora učení žáků – jak se začínající učitel snaží motivovat žáky k učení a jak pracuje s chybou,
- zakotvení pozice začínajícího učitele a pozice uvádějícího učitele.

Tato příručka a celá studie SYPO je mezi odborníky ceněna, a dokonce je v letošním roce nově uvedeném zákoně vyzdvížena jako doporučující a podporující materiál. Teprve další léta ukážou, jak je nová koncepce zákona účinná, jak se ujaly pojmy uvádějící i provázející učitel. Zda je dostatečná péče začínajících učitelů a zda jsou a budou uvádějící učitelé takovou podporou, aby hlavním důvodem odchodů začínajících učitelů nebyly počáteční rozpaky z neúměrného obsahu práce, se kterými se začínající učitelé setkávají. Adaptační období je stanoveno na dva roky, předpokladem uvádějícího učitele je pedagogická praxe a také zkušenosti s mentoringem. Nově jsou uzákoněny prostředky na základě normativu dle školského zákona (§ 161 odst. 1), kdy uvádějící učitel bude ohodnocen za svoji kvalifikovanou práci (MŠMT, 2023; NPI, 2023).

Podle Howea (2006, in Stará, et al, 2020, p. 621) je důležitější podpora začínajících učitelů, než jejich hodnocení. Spolupráce, reflexe a začlenění do kultury školy a jejího kolektivu přispívá k úspěchům začínajících učitelů a vede to k jejich rychlému adaptačnímu startu.

Provázanost mezi studiem na vysoké škole a počátkem praxe absolventů a jejich návaznost na záměr stát se skutečným učitelem bude zajišťovat nová pozice provázejícího učitele. Provázející učitel musí mít praxi v přímé pedagogické činnosti pět let. Předpokladem je spolupráce s vysokými a středními školami. K financování dojde v roce 2026. Průběžně je tento systém provázejících učitelů testován a ověřován (MŠMT, 2024).

## 7 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsme se snažili zabývat důležitými artefakty, které měly nastínit a popsat základní informace o tématu začínající učitel. Zkoumaná oblast je dopodrobna popsána a objasněna v krátkých odstavcích, které jsou nejen citacemi, ale i vlastními hodnotícími komentáři. Jelikož od doby, kdy jsme začali spolupracovat na diplomové práci, se objevily změny v zákoně, velmi nás potěšil fakt, že na začínající učitele se myslí více než pasivně a že podpora ze strany české vlády je již fyzicky na papíře. Od roku 1977 se odehrálo hodně ve směru začínající učitel, provázanost mezi vysokými školami a školami, kde učitel začne působit, ale stále není dokonalá. Napadlo nás, že jednou z variant, jak uzavřít studium na vysoké škole, by nemusely být diplomové práce, ale pokud by absolvent vážně uvažoval o práci učitele a již by měl nasmlouvané pracovní místo, kterému by předcházela praxe v daném školním ústavu, mohl by jeho výstupem z vysoké školy být první rok výuky a jeho zpětná vazba na rok zaměstnání. Je to možná utopie, ale jak jinak sladit teorii a praxi a prohloubit práci začínajících učitelů.

Víme již z výzkumu doc. Staré et al, (2020), že většina dotazovaných zahájila praxi začínajícího učitele ještě v době studia na vysoké škole. To klade velké nároky na fakulty, které si chtějí zachovat kvalitní výuku a zároveň vycházet studentům vstříc, aby mohli mít dostatek času na svoje studium i kvalitní praxi a sebereflexi.

V době, kdy se ČR potýká s nedostatkem učitelů základních škol je to rozpor tří stran, který přináší další otázky k zamyšlení.

Teoretická část nám svým zpracováním pomohla nastínit empirický výzkum, který vychází z již provedeného dotazníkového testování z roku 1994 prof. PhDr. Oldřichem Šimoníkem, CSc. Ten byl velmi nadčasový jak obsahově, tak systematicky, a proto jsme se ho rozhodli použít v našem výzkumu, který je zacílen na začínající učitele. Kvantitativním výzkumem bychom rádi znova poukázali na to, co učitelé očekávají, chtějí a potřebují a jestli došlo k nějakému posunu či změně v pedagogických začátcích.



## Empirická část

### 8 Téma a zpracování empirické části

Téma učitele, především toho začínajícího, a jeho příprava na výkon a profesní dráhu učitele je již po léta předmětem diskuzí odborných kruhů. Existuje mnoho studií např. provedených odborníky pracovníků Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, z řad pedagogických pracovníků, z řad autorů, obsažených v použité literatuře. Opírají se o své znalosti a zkušenosti, pomáhá jim literatura nebo články a konference vedené k tomuto tématu. Je s podivem, že doba covidová a doba distančního vzdělávání dala mnoho dalších podnětů ke zkoumání, kdo učitel vlastně je, čím by měl být a co je jeho posláním v dnešní době, která neúprosně upravuje podmínky a změny (Ševčíková et al, 2021).

Nové formy a směry výuky donutily učitele přehodnotit jejich cestu učitele. Podněty na změnu přicházející ze stran politiků, rodičů, ale i dětí. Měli by uvažovat o smyslu povolání v širším kontextu. Již v roce 1991 Mareš et al (1991) doporučují, na základě studie nezávislých odborníků (skupiny odborníků i řadových učitelů – NEMES), povinné uvádění do praxe. Kalhous a Horák (1996) poukazovali na vliv systémového řešení uvádění začínajících učitelů do praxe, a to na základě výsledků výzkumů, kdy v letech 1994–1995 mělo svého uvádějícího učitele 64,7 % začínajících učitelů. Přitom, jak uvádí Prokešová v roce 2000, v roce 1997 by o uvádění zkušeným učitelem mělo zájem 71 % učitelů, kteří byli v praxi dva roky a 77,5 % absolventů fakulty těsně před nástupem do praxe.

Možné řešení podpory učitele v začátcích praxe vidíme v přesunutí tohoto období do závěru pregraduální přípravy na fakultách a posílení praxe. V tomto případě by bylo uvádění nepovinné, bylo by vázáno na zájem učitele, školy a její možnosti. Návrhy zněly po léta do prostoru a nyní, jak jsme již uvedli výše, bylo adaptační období učitele i termín uvádějící učitel, či provázející učitel přesně stanoven v zákoně.

## **8.1 Empirické šetření**

V empirické části práce se soustředíme na výzkumný problém, kde předložíme i fakt, který nás směřoval a inspiroval k výběru tohoto tématu, které budeme zpracovávat. Opíráme se o výzkum Oldřicha Šimoníka (1994), který se podrobně zajímal o problematiku začínajících učitelů a považujeme jeho kvantitativní výzkum za jedinečný, dosud nepřekonaný. Poté určíme výzkumné cíle a výzkumné otázky. Dále se budeme soustředit na vymezení základních metodologických postupů. Popíšeme zde zvolený metodologický přístup a jeho charakteristické rysy. Na závěr doložíme vyhodnocení kvantitativních dat, jejich analýzu a závěrečné zhodnocení.

### **8.1.1 Výzkumný problém**

Pro naši diplomovou práci je výzkumným problémem situace začínajících učitelů na 1. stupni základních škol. Výzkum vychází z teoretické části, kde jsme shrnuli teoretická fakta vážící se k problematice.

Klíčovým cílem práce je rozpoznat a analyzovat hlavní problémy a výzvy, s nimiž se začínající učitelé setkávají, a zjistit, jaký vliv mají tyto problémy na jejich kariérní růst a rozhodnutí zůstat v boru.

### **8.1.2 Cíl empirického výzkumu**

Cílem výzkumu bude v první řadě zjistit problémy vyskytující se v počátcích učitelské profese a příčiny, které jsou s problémy spjaty. Domníváme se, že žádná středoškolská ani vysokoškolská příprava nemůžou dokonale připravit učitele na výkon povolání a seznámit ho s neočekávanými skutečnostmi, které mohou nastat. Ujistíme se, jaké jsou hlavní mety začínajících učitelů v současnosti. (Chrástka, 2007, p. 11).

Ověříme přítomnost vybraných faktorů působících na začínajícího učitele v podobě objektivních nástupních podmínek a subjektivních předpokladů, určíme četnost jejich výskytu, posoudíme stav a zjistíme sílu jejich vlivu na rychlost pracovní adaptace. Zjistíme míru připravenosti školy na příchod nového učitele a zaměříme se na systém uvádění začínajících učitelů s využitím funkce uvádějícího učitele.

Cílem statistického výzkumu je nejen identifikovat problémy, ale také poskytnout důkazy a informace, které mohou vést k vytvoření efektivních intervencí a strategií na podporu začínajících učitelů, mohou být použity jako nástroj při tvorbě politik a strategií vzdělávání, které mohou lépe podpořit začínající učitele a zlepšit kvalitu výuky.

### 8.1.3 Metodologický přístup

„Kvantitativní výzkum odpovídá především na otázku: *Kolik?* Tento výzkum je založený na získávání statistických nebo numerických dat (tzv. tvrdých dat). Při kvantitativním výzkumu jsou využívány statistické metody pro popis dvou a více jevů a jejich vzájemných vztahů, kdy se tyto vzájemné vztahy testují a vyvozují se závěry, které se zobecňují“ (Juřeníková, 2024)

Předpokládá se, že lidské chování můžeme do jisté míry měřit a předpovídat. Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je zkoumat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných. Pro výzkumné šetření jsme zvolili kvantitativní výzkumnou strategii, jejímž cílem bude zjistit situaci jednotlivých začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ. Kvantitativně orientovaný výzkum jsme zvolili pro možnost navázat kontakt s velkým počtem učitelů a snahu porozumět jim. Přiblížit změnu jejich potřeb a změnu v přístupu k začínajícím učitelům (Hendl, 2005).

Metodou rozdílnosti, kterou popisuje John Stuart Mill (Bažantová, 2006, p. 57), můžeme porovnat souhlasné i nesouhlasné odpovědi a jejich rozdílnost. Tato metoda patří do deduktivních postupů, kdy se porovnávají výsledky s teorií nebo výzkumy, které již byly potvrzeny nebo vyvráceny v minulosti. Komparativní studie se bude zpracovávat formou analýzy získaných dat a vypracováním výsledku empirického výzkumu.

Předpoklady kvantitativního výzkumu budou neexperimentální, tudíž se budou převážně týkat statistiky a její charakteristiky. Statistické šetření budeme kombinovat s měřením oficiální statistiky, tj. s daty získanými již v jiném výzkumu (Hendl, 2005).

Přikláníme se k tvrzení, že mnohé pedagogické jevy nelze shrnout mechanicky, což Gavora (2000, p. 31) uvádí jako hlavní argument zastánců kvantitativního výzkumu.

Dle Hendla a Remra (2017) potřebné informace pro empirický výzkum začínajících učitelů jsme se rozhodli získat dotazníkovou metodou. Ta by měla dodržet zásady:

- Reprezentativnosti – je důležité, aby vzorek co nejlépe zastupoval členy populace, kterou zkoumáme v poměru jejich zastoupení.
- Výběru vhodného vzorku – čím větší je vzorek, tím přesnější budou výsledky. Menší vzorek může vést ke zkresleným výsledkům a nepřesné interpretaci.
- Metodu vhodného výběru – použitá metoda výběru vzorku (např. náhodný výběr, kvótní výběr, stratifikovaný výběr) musí být pečlivě zvolena a zahrnovat prvky náhodnosti, aby minimalizovala pravděpodobnost zkreslení.
- Validity a reliability měření – použité metody sběru dat (dotazníky, testy, pozorování) musí být validní a spolehlivé, aby zajistily přesné a relevantní informace.
- Způsobu analýzy dat – kvalita výsledků závisí také na správném použití statistických metod a technik analýzy dat, které odpovídají jejich povaze dat a cílům výzkumu.

Při dodržení těchto zásad může být kvantitativní výzkum velmi pravdivý a může poskytovat důležité informace o zkoumaném jevu. Nicméně je vždy důležité si být vědom možných omezení a potenciálních zkreslení, která mohou vzniknout při anonymním dotazování a vyplňování dotazníků e-mailovou cestou.

### **8.1.4 Výzkumné otázky**

Jaký je přístup k mentoringu začínajících učitelů a jaká je úroveň jejich podpory?

Jaké jsou největší výzvy začínajících učitelů, které je potkají v počátcích?

Jak podporují začínající učitelé svůj profesní růst?

### **8.1.5 Zkoumaný vzorek**

Při myšlence, sestavit studii k diplomové práci jsme se zaměřili na osobu učitele, jež je hybatelem pozitivních změn ve školství. Ochota učitele změnit přístup k žákům, celoživotně se vzdělávat, používat adekvátní vzdělávací a pracovní metody, být nositelem pozitivní adaptace při vstupu do nového zaměstnání, to vše a ještě mnohem více považujeme za důležité při nástupu začínajícího učitele. To jsou subjektivní aspekty samotného učitele. Okolní vlivy také silně zasahují do povědomí začínajícího učitele. Do objektivní roviny bych zařadila přístup kolegů a vedení školy, zákony a normy, ohodnocení pracovní pozice, respekt k učitelské profesi a tolerance ze strany rodičů.

Každý rok přicházejí do školství stovky čerstvých učitelů, absolventů. Novým trendem také je, že se rozhodnou učit lidé v pozdním věku, kteří ale také musí splnit podmínku vysokoškolského vzdělání. Tudíž náš vybraný vzorek se týká absolventů a nastupujících učitelů různých věkových kategorií, ale podmínkou je, že je nastupujícími učiteli na 1. stupni základní školy. Dle studovaných materiálů a také osobní praxe, protože také patřím mezi začínající učitele, jsme vymezili pojem začínající učitel do časového rozmezí 1–3 roky, který byl průměrem návrhů odborníků z použité literatury. Náš výběr počtu let se opírá o literaturu, která udává rozdílná čísla u začínajícího učitele, ale všichni se shodují na pocitu adaptace a stabilizace (Vítečková, 2018; Průcha, Walterová, Mareš, 1991; Šimoník, 1994).

Naše studie se opírá o studii z let 1990–1992, kdy proběhla podobná dotazníková metoda u začínajících učitelů. Studie zaštiťoval projekt TEMPUS, vedený doc. Ing Jiřím Strachem, CSc., na pedagogické fakultě v Brně. Chtěl zachytit postoje respondentů při nástupu do praxe a tím zajistit zlepšení výuky na pedagogických fakultách i náplň pedagogických praxí.

My se budeme zaměřovat na porovnání, zhodnocení a poukázání na případnou změnu v systému této profese, na její zhoršení či zlepšení, její přizpůsobení se systému po třiceti letech. I když víme, že není stejná doba a nejsou stejné podmínky pro výuku. Vymezili jsme jinou dobu začínajícího učitele oproti původní studii, ale tuto podmínku budeme považovat za proměnnou. Osoba a profesionalita učitele by měla být stejná.

Oslovila jsem náhodným výběrem 632 škol ze všech krajů České republiky a 45 konkrétních osob z řad studentů kombinovaného studia, s očekáváním, že se vrátí přibližný počet respondentů jako v případové studii (Šimoník, 1994), a to bylo 141 odpovědí. Náš počet oslovených se liší od originální studie možná proto, že v dnešní uspěchané online době je velká pravděpodobnost založení dotazníku s prosbou o vyplnění mezi jiné nevyřízené emaily v hromadné poště. Profesor Šimoník prezentoval dotazník osobně, tudíž měl jistotu, že data budou získána.

V první, zkušební fázi, jsem si vyzkoušela vyplnit dotazník já sama a potom jsme s prosbou oslovili kolegyně a kolegy z vysoké školy, kteří jsou převážně začínajícími vyučujícími v různých základních školách v České republice. Z tohoto vzorku jsme získali přibližně 15 respondentů. Dále jsme postupovali pomocí seznamu základních škol na webové platformě Atlas školství, kde jsme postupně vybírali školy s větší kapacitou dětí a postupně jsme obesílali ředitele škol s žádostí o vyplnění dotazníku. Dotazník byl upraven na anonymní online platformě Google dotazníky, aby se zajistila co největší pravdivost získaných dat. Získané výsledky se shromažďovaly do tabulek a grafů.

Z vyplněných formulářů již nebylo poznat, zda se opravdu dostal z rukou vedení školy do rukou začínajícího učitele. Pravděpodobnost většího počtu respondentů, kteří budou splňovat naše podmínky, na větších školách zajišťovala větší pravděpodobnost odpovědí. Do dotazníku jsme vepsali úvodní pasáž s žádostí o vyplnění dotazníku pro diplomovou práci, kde jsme oslovili jednotlivé učitele (respondenty) hromadným pozváním k dotazování. Také jsme tam nastínili, co je výzkumným tématem a k čemu budou sloužit jejich odpovědi. Samozřejmostí bylo poděkování a ujištění o anonymitě respondenta. Touto cestou jsme získali 133 vyplněných dotazníků.

### **8.1.6 Dotazník**

Dotazníkové šetření patří k nejrozšířenějším formám sběru dat. Dotazník můžeme charakterizovat jako soubor předem připravených logicky uspořádaných položek (otázek), které jsou respondentovi (dotazovanému) předkládány v písemné podobě. Dotazníkem lze zkoumat názory, postoje a znalosti jedinců ke zkoumanému problému (Hendl, 2015).

Pretext dotazníku je ze studie z roku 1994 od Oldřicha Šimoníka. Jeho tvorba není naším dílem, ale použili jsme již provedenou dotazníkovou část, která se opírá o naši teoretickou část. Otázky jsou stále aktuální a doufáme, že jejich zodpovězení bude pro naši práci přínosem. Dotazník se skládá z 10 uzavřených otázek a třech otázek otevřených, které mohou lépe vyjádřit vlastní názor respondentů. U prvních šesti otázek může respondent zodpovědět několik odpovědí najednou, další tři vybízejí jen k jedné odpovědi. Dotazník popisuje názory, postoje a chování účastníků statistické studie. Jeho podrobný text je přiložen v příloze.

### **8.2 Sběr dat**

Oldřich Šimoník (1994) pracoval v Jihomoravském kraji, naše dotazníky putovaly do celé České republiky. On oslovil učitele z 2. stupně základních škol, my se zabýváme učiteli z 1. stupně základních škol. Přesto, že jsme kontaktovali přes 600 škol, vrátilo se nám zpátky jen 133 odpovědí. Jeho reflektivní skupina obsahovala 141 členů. Dalším odlišným faktorem bylo, že on sám pohlídal, kdo dotazník vyplňuje, předával je osobně nebo vedl besedy, či individuální rozhovory (Šimoník, 1994).

My jsme byly odkázáni na elektronickou podobu dotazníku, kterou jsme rozesílali online formou a nevíme s jistotou, kdo dotazník vyplnil. Také počty mužů a žen se nám, oproti předchozímu výzkumu liší. V našem dotazníkovém šetření to bylo 123 žen a 10 mužů. V šetření podle Šimoníka (1994) to bylo 124 žen a 18 mužů. Jelikož jde jen o malý počet respondentů, musíme výsledky šetření posuzovat uvážlivě.

### **8.3 Výsledky šetření**

Prvním nezaměnitelným poznatkem je, že příprava na vysokých školách se podstatně změnila od roku 1994. Potvrzuje to i fakt, že jsem téměř čerstvým absolventem a v učebnicích, ve studijních materiálech a na přednáškách se objevovaly různorodé učební styly, oborové didaktiky, psychologie atd. V předchozí studii se uvádí, že studenti studovali v duchu osmdesátých let, tohle je tedy nesrovnatelná skutečnost (Šimoník, 1994). Posunuli jsme se novým a čerstvým směrem, i když některé strategie a procesy upevnění v zákoně trvaly přes třicet let, jak uvádíme v teoretické části naší práce.

Dnešní absolvent by měl mít z vysoké školy předpoklady pro výuku předmětů na 1. stupni základní školy, měl by didakticky zpracovávat učivo, ovládat jazykové vzdělání, matematicko-přírodovědné, sociálně-humanitní a múzického směru, včetně tělesné kultury. Absolvent by měl být schopný plánovat výuku vzhledem ke vzdělávacím cílům, rozumět díky psychologickým znalostem dítěti mladšího školního věku.

Orientovat se v legislativě, v hlavních vývojových trendech školství. Měl by mít znalosti, jak napsat odborný text, odborné znalosti propojovat s profesními dovednostmi, prolínat učivo různých vyučovacích předmětů, snažit se o individualizaci, umět žáky hodnotit a tvořit bezpečné klima ve třídě, měl by mít předpoklady k profesnímu růstu (KPPP, 2024). Také je třeba připomenout, že učitelé již musí bezpodmínečně mít vysokoškolské vzdělání. V roce 1994 mnoho učitelů nemělo vysokou školu (Šimoník, 1994).

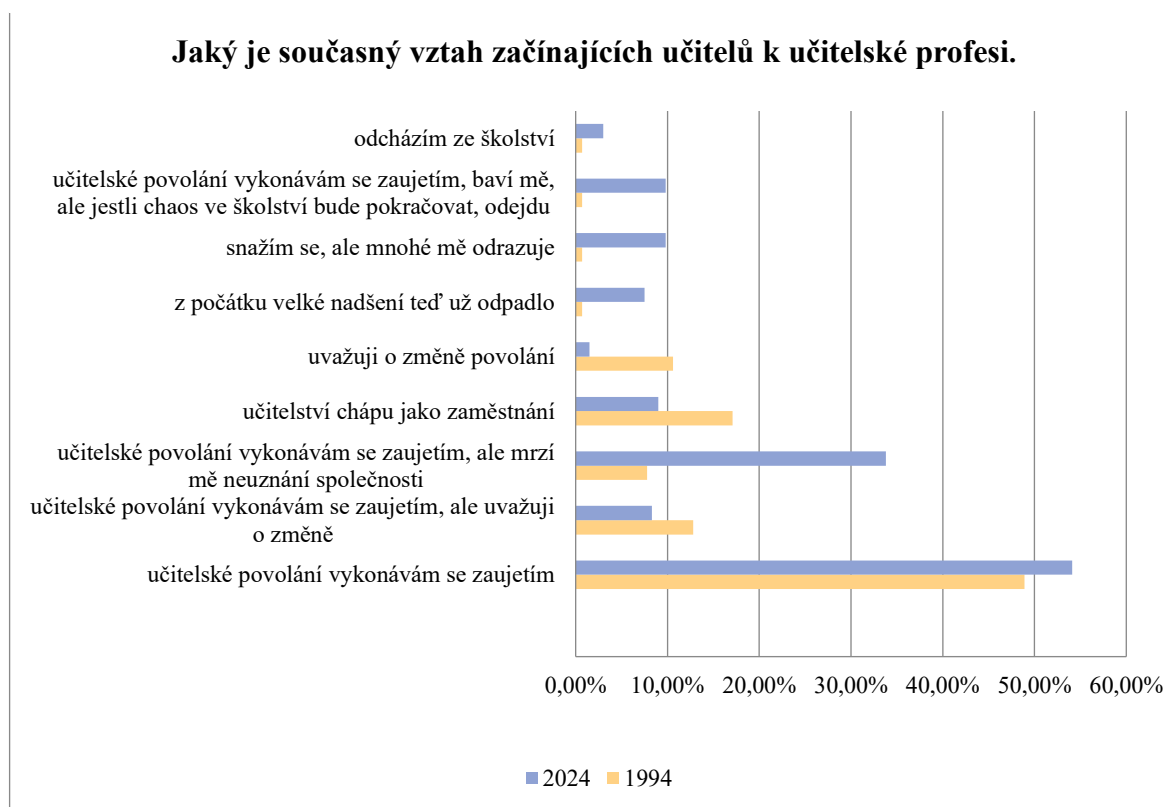


Naše výsledky budeme porovnávat a hodnotit s přihlédnutím na proměnné skutečnosti, které jsme již jmenovaly výše a budeme se vyjadřovat k největším změnám v odpovědích a odlišnostech, které se nastaly za uplynulých 30 let. Při uvádění poměru je na prvním místě vždy hodnota z roku 1994 na druhém místě jsou aktuální dotazníkové výsledky z roku 2024. Některé výsledky jsou uvedeny v procentech, protože i profesor Šimoník dělil výsledky na počty učitelů (odpovědí) a procentuální zastoupení odpovídajících. Ne vždy jsou v jeho studii uvedeny obě hodnoty.

## 8.4 Analýza dat

V úvodu jsme zjistili, že začínající učitelé stále mají kladný vztah k učitelství. Na první otázku, jaký je jejich vztah k profesi odpovědělo 72 respondentů tj. 54,1 %, že profesi vykonávají se zaujetím. 45 % učitelů ji vykonává se zaujetím, ale mrzí je neuznání společnosti. V roce 1994 to bylo v počtu procent 48,9, kdy začínající učitel vykonával povolání se zaujetím, a jen 7,8 % respondentů mrzelo, že je společnost neuznává. Rozdíl 37,2 % je rapidní. Tady vidíme vzestupnou tendenci, kdy učitel pociťuje, že jeho povolání není doceněno. Podrobnější informace výsledků přikládáme v grafu č. 1.

**Graf 1** Vyhodnocení 1. otázky dotazníku - srovnání se studií z roku 1994



Druhým bodem analýzy je otázka, co Vás při nástupu příjemně překvapilo a co vás při nástupu zklamalo. Velkým překvapením je markantní rozdíl, který poukazuje, jak velmi je důležitý pro učitele dobrý učitelský kolektiv. V první studii je 45 dotazovaných z počtu 133 odpovědí, v druhé je 86 dotazovaných z počtu 133 odpovědí. Ale ještě rapidnější rozdíl vidíme v bodě, nemusím předkládat přípravu ke kontrole v poměru 6 : 45 a absolutní volnost ve výuce 1 : 46 odpovědím. Tady vidíme důkaz, jak by pro učitele byla těžká absolutní kontrola a výuková omezení.

Demokratický přístup od vedení by měl být dnes již samozřejmostí, ale v našich odpovědích najdeme i k tomuto bodu vyjádření v poměru 9 : 30 odpovědím, že to tak stále není a hlavně v minulosti nebylo. Možná to může souviset s důsledkem porevolučních změn, které jsou po třiceti letech již rozvolněny.

V negativním hodnocení, co učitele překvapilo nepříjemně, bychom chtěli poukázat na tři body, které jsou pro současné učitele zklamáním. Nejvýraznějším poznatkem je práce s rodiči. V bodě, kde je napsáno, že škola musí suplovat práci rodičů, které nemají o děti zájem, byl největší počet odpovědí. V roce 1994 to bylo 6 odpovědí, ale v roce 2024 překvapivě již 54 odpovědí. Toto zjištění nám přijde alarmující. I přes fakt, že rodiče mají možnost nahlédnout pod ruce učitele ve formě dní otevřených dveří, společných akcí, konzultací, tripartit atd. rodiče stále nechápou, jak učitelská práce probíhá, co je podstatou, a že i když k dětem přistupuje individuálně, významné pro třídu je zachování třídního kolektivu, který přispívá k vřelému klimatu třídy. Participace rodiny je velmi důležitou součástí zdravého rozvoje dítěte.

Další bod se také týká rodičů a to v bodě, kdy rodiče podceňují práci učitelů. Tady je stav 18 : 49 odpovědím. V otevřených odpovědích zaznělo, že představa rodičů je, že pracovní doba učitele je od osmi do jedné hodiny a odchází ze zaměstnání, je k pouštění. Navázat kontakt s rodiči, aby Vám důvěřovali a pochopili systém práce učitele, i když nemusí, je velmi náročné. Ale položme si otázku, že by se tak změnilo rodičovství a učitelská profese tolik klesla v očích rodičů?

Třetím bodem je nízký nástupní plat, evergreen desetiletí v poměru 12 : 35. Je to stále jeden z odchodů z učitelské profese, obzvláště mužské části populace. Dopady na úroveň a odchodů učitelů díky platovému ohodnocení musíme sledovat s odstupem. Variabilita učitelských platů zůstává dlouhodobě nízká v národním i mezinárodním srovnání. Plat je určen tarifem, tedy platovými tabulkami. Toto je slabá motivace pro kvalitní učitele se dále vzdělávat a profesi zůstat. Platy úzce souvisí na podílech výdajů školy navázané na příjmu z HDP.

Podle Münicha a Smolky (2022) se v roce 2018 - 2021 výdaje škol snížily, tudíž platy relativně vzrostly, ale předpokládají, že v roce 2024, 2025, 2026 budou růst počty pedagogických pracovníků včetně učitelů, a to s ohledem na růst počtů žáků, i s ohledem na přírůstek žáků školního věku z Ukrajiny a potřebu snižovat vzdělávací nerovnosti. Nároky budou vyvolávat i dosud relativně nízké platy nepedagogických profesí.

V rozboru z roku 1994 bylo na prvním problémovém místě materiální vybavení školy, to je dnes asi již standardem na školách. Nezáměr žáků o učení je naopak přibližně ve stejné hodnotě, což mě jako začínající učitelku těší 21 : 29. Děti mají v dnešní době možnosti jiného využití a zájem o školu se tak zřejmě rozmělnil o jiné způsoby vzdělávání a získávání vědomostí z různých oblastí.

Cílem čtvrté otázky bylo zjistit, kým byla začínajícímu učiteli poskytnuta podpora. 91 odpovědí zmínila kolegyni, kolegu ve studii z roku 1994, v současnosti je to 78 odpovědí. Vedení školy pomáhalo v poměru 29 : 62 a učitelský sbor byl nápomocen 12 : 70. To by potvrdilo výše uvedenou skutečnost, že pro začínající učitele je velmi důležitý učitelský kolektiv. Uvádějící učitel figuroval v poměru 8 : 29. Je velmi pozitivní, že můžeme sledovat jeho stoupající tendenci, ale přijde nám, že je to stále v malé míře. Skutečnost, že uvádějící učitel je podpořen již zákonem vypovídá, že ne všechny školy splňují tuto podmínku. Musíme ale přihlídnout k tomu, že zákon vyšel v platnost až v roce 2024.

V pátém bodě našeho zkoumání se zaměříme na hodnocení začínajícího učitele vedením školy. Je to velmi důležité a má to pro začínajícího učitele velký význam, když někdo zhodnotí jeho práci. V dřívějších datech se uvádí, že největším hodnotitelem byl ředitel školy, dnes je toto číslo větší, 39 : 47. Nárůst vidíme v hodnocení ředitele s finančním příspěvkem, což nás velmi těší, a to v poměru 20 : 57 odpovědím.

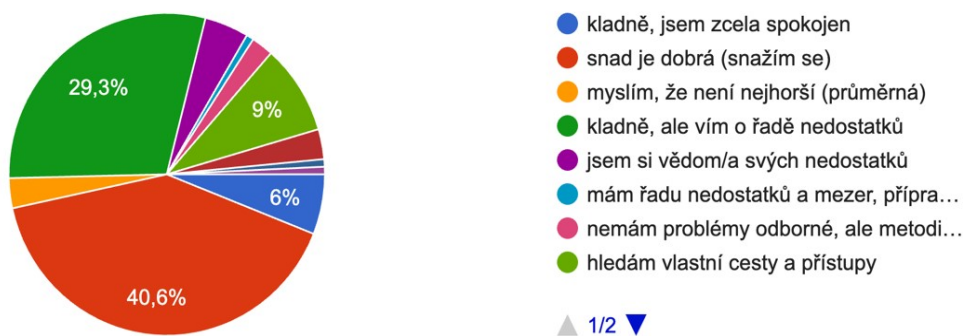
Pedagogickou činnost ale mohou hodnotit i děti, kolegové a rodiče. Položili jsme tedy další otázku, kde nám respondenti odpovídali s počtem nejméně 86 odpovědí v roce 1994 a počtem nejméně 91 odpovědí v roce 2024, že se setkali s příznivou odezvou na svoji práci ze strany kolegů, rodičů a dětí. Nejmenší procento je ze strany rodičů a to 17 %:12,8 %. Stále tedy narážíme, že rodiče nejsou s prací učitelů spokojeni a jejich požadavky jsou přemrštěné.

Subjektivní hodnocení a reflexe na svoji práci se u začínajících učitelů zlepšuje. Naším poznatkem je, že se učitelé již umí sami pochválit a zhodnotit svoje působení na školách v první letech své kariéry. Snad je moje práce dobrá, snažím se, odpovědělo v poměru 8,5 % : 40,6 %. Tato hodnota vypovídá o zlepšení sebereflexe a spokojenosti učitelů se svými výsledky. S odpovědí, hodnotím svoji práci kladně, ale vím o řadě nedostatků, se spokojilo 21,3 % : 29,3 %. Za zmínku stojí ještě položka, hledám si vlastní cesty a přístupy, kdy se v minulosti vyjádřilo 4,3, % respondentů a nyní si hledá svoje přístupy k učení 9 % dotázaných, viz graf č. 2.

**Graf 2** Vyhodnocení 7. otázky dotazníku

1.7) Jak hodnotíte svou pedagogickou činnost vy sám?

133 odpovědí

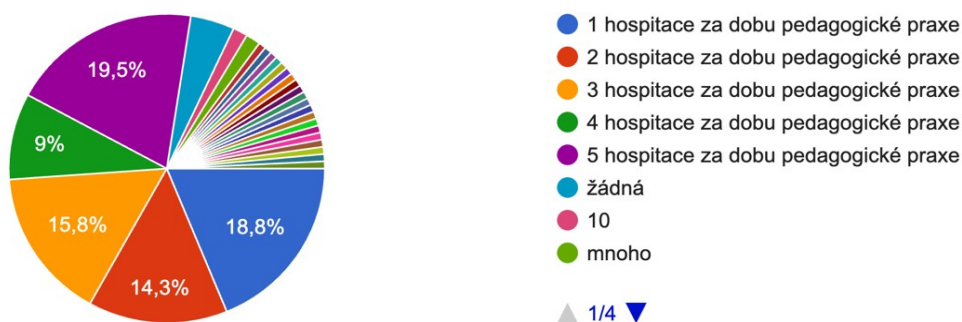


Profesor Šimoník se zabýval začínajícím učitelem, který uzavírá svoje začátky jedním školním rokem. Naše dotazy putovaly k začátečníkovi, který je začátečníkem první tři roky působnosti na své škole. Nechceme tedy v tomto případě analyzovat nebo porovnávat, protože počet hospitací za dané období by nebyl porovnatelný. Uvedeme současný stav pomocí grafu, kde jsou znázorněny hospitace za dobu tří let. V předchozí studii se nejvíce učitelů hlásilo ke dvěma hospitacím za rok a to 48 dotazovaných, my bychom přece jen poukázali na to, že 19 respondentů má jen dvě hospitace po dobu tří let. Je to velmi málo, protože hospitace je jedním z prostředků posouzení k hledání cest, jak pedagogickou činnost zlepšit.

**Graf 3** Vyhodnocení 8. otázky dotazníku

#### 1.8) Počet hospitací v hodinách ?

133 odpovědí



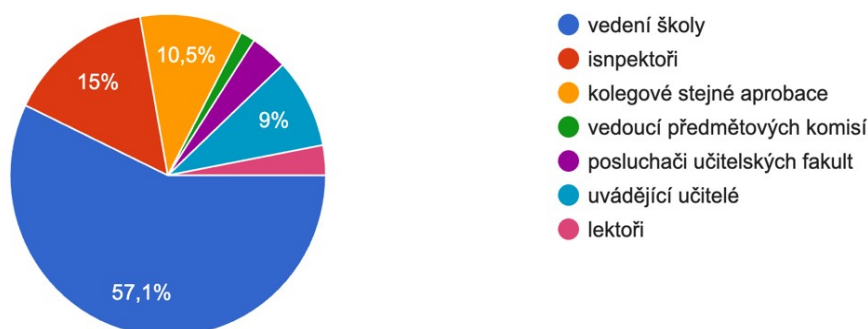
I přesto, že hospitace je jednou z důležitých složek reflexe ostatních kolegů a vedení školy, pracuje vždy s lidskou psychikou. Inspekce vždy vyvolá obavy, obzvláště pokud začínající učitel přesně neví, co má očekávat. Začínající učitel většinou nevěří ve své schopnosti, kompetence a sebereflexi. Nemusí být objektivní. Jedna hodina, která může být nepovedená, přece nemůže zhodnotit průběh celého období začínajícího učitele. Proto je nutná hospitace opakovaně a s lidskou tváří.

Hospitaci u začínajících učitelů dle respondentů provádí nejčastěji vedení školy. V současnosti je to 57,1 %. Tato hodnota odpovídá 76 odpovědím. V minulosti to bylo 207 hospitací u 121 odpovídajících, kdy hospitaci provádělo vedení školy a u 20 učitelů neproběhla hospitace ani jednou! My jsme položku, nebyla u mě hospitace, do dotazníku ani nevložili, protože již nepředpokládáme, že by k hospitacím nedocházelo. Hospitační práci kolegů zachycuje graf č. 4.

**Graf 4** Vyhodnocení 9. otázky dotazníku

#### 1.9) Kdo u mě hospitoval?

133 odpovědí



V této otázce je ale nejdůležitějším zjištěním, že se navýšil počet hospitací u uvádějících učitelů z 3 hospitací na počet 12. Přejde nám to stále málo vzhledem k požadavkům na uvádějícího učitele uvedených zákonem 183/2023 Sb., protože zákon doporučuje hospitace ze strany uvádějícího učitele. Není totiž možné, aby kontroloval a reflektoval činnost začínajícího učitele bez hospitací. Bylo by správné a pevně v to doufáme, že začínající učitel bude hospitaci uvádějícího učitele vítat, dokonce si o ni říkat. Zpětná vazba a informace k vykonané práci pomohou učitelovi si lépe vytvořit obrázek o pozitivních i negativních stránkách svého snažení.

## 8.5 Otevřené otázky

Naše tři otevřené otázky bychom analyzovaly na základě odpovědí, které často hraničily s diskuzí. Zároveň jimi chceme odpovědět na výzkumné otázky, které jsme si stanovili před začátkem výzkumu.

- Jaký je přístup k mentoringu začínajících učitelů a jaká je úroveň jejich podpory?
- Jaké jsou největší výzvy začínajících učitelů, které je potkají v počátcích?
- Jak podporují začínající učitelé svůj profesní růst?

Uvádějící učitel se nevyskytoval u 31 respondentů, u 15 dotazovaných nebyl přínosem. 42 respondentů odpovědělo, že podpora byla kombinací vedení školy, kolegů a uvádějícího učitele, často mylně uváděného jako provázejícího učitele. Přikládáme nejzajímavější výpovědi učitelů, které jsme získali v odpovědích, bez korektury. Ostatní dotazování uvádějícího učitele měli, v podobě mentoringu a byli spokojeni.

1. ano - minimální podpora (až budeš něco chtít, přijď se zeptat - to mi moc nepomohlo, nevěděla jsem na co se ptát; ocenila bych konkrétní rady a upozornění na určitá úskalí)
2. Měla jsem uvádějící učitelku, nicméně zas tak moc mě nepomáhala. Spoustu věcí jsem se dozvedela za pochodu od někoho jiného s komentářem, že toto mi uvádějící měla dávno říct.
3. Úroveň podpory při nástupu je velmi vysoká a často této podpory využívám. Uvádějící učitel mi se vším ochotně pomáhá a je ochoten se semnou sejít i mimo pracovní dobu. Této podpory si velmi vážím, protože třída, kterou jsem do svých začátků dostala je velmi složitá jak na výuku tak na výchovné problémy žáků (5. ročník). Ochotně mi pomáhají i ostatní pedagogové, kteří si rádi vyslechnou má trápení a poradí.



4. První dva roky své praxe jsem působila jako asistent pedagoga na 25% úvazku (asistence u paní ředitelky) a jako učitelka na 75% úvazku. Úzkou spoluprací s paní ředitelkou, která souvisela s asistencí i vyučováním v převážně v její třídě, vnímám jako velký mentoring. Nejen, že jsem měla možnost pozorovat jí při práci, ale zároveň jsme společně neustále řešili i různé okolnosti mé výuky, třídní klima, komunikaci s rodiči, hodnocení atd...
5. Odobrný mentoring jsem neměla. Úroveň podpory podle mě nebyla vysoká, asi bych ocenila nějakou systematičtější podporu (např. abych věděla, na koho se s čím mohu obrátit tak, abych ho tím "neobtěžovala") Na druhou stranu se mi vždycky dostalo pomoci od kolegů, když jsem i o ni řekla. Nikdy jsem se nesečkala s odmítnutím, vždy byli ochotní poradit, pomoci, vysvětlit atd.
6. Mám zavádějící učitelku a od začátku je pasivní, vše si dělám tedy sama a když si nevím rady, tak se zeptám kolegyně nebo kolegy, co mají třídu vedle
7. V prvním roce praxe mi byl přidělen uvádějící učitel, který o tuto funkci neměl zájem a nebyl ani aprobovaný na předmět, který jsme oba učili. Konzultace a rady byly neexistující, na mé dotazy mi bylo odpovězeno, že já to studuji a vím to tedy určitě lépe. Ředitel školy vnímal jen svou povinnost stanovit mi uvádějícího učitele a o více se nestaral.
8. Provázela mě první rok kolegyně v paralelce, ve věcech tridnictví. Po roce dlouhodobě onemocněla. Nicméně sama byla zavalena přemírou povinností, takže jsem úplně zaskolena nebyla a uvádění si představuji jinak. Kolegyně se stejnou aprobací mi nápomocná nebyla vůbec. Nejvíce informací jsem si musela získat sama nebo od kolegyně kamarádky, ne vždy však na škole najdete zpriznenu duši.
9. Měla jsem dvě paní učitelky, které se o mě staraly, mohla jsem s nimi vše konzultovat. Kromě toho mi byli k dispozici všichni ostatní kolegové ve škole.
10. Neměl jsem. Bylo to jako jízda holou prdelí po trnitém tobogánu, ale zároveň to byla perfektní zocelující zkušenost. Nelituji toho.

11. Nebyla mi nabídnuta. Asi by byla možná, ale nevyužil jsem toho. Zpětně cítím, že by mi to dalo další zpětnou vazbu, se kterou bych mohl pracovat. Nicméně, kdykoli potřebuji pomoci, spousta kolegů je ochotných být mi nápomocnými v konkrétní činnosti, čehož si vážím.
12. Začínala jsem jako druhý pedagogický pracovník, kdy jsem za jeden rok vystřídala dvě třídy a od obou třídních učitelů jsem se mohla učit. Tím, že pracuji v ZŠ speciální, tak je výuka hodně specifická a vyžaduje individuální práci. Tu bych se v rámci výuky na VŠ jenom těžko naučila. Úroveň podpory byla v tomto ohledu tedy naprosto skvělá a díky ní jsem měla mnohem větší rozhled nad možnostmi, jak různě se dá pracovat s jedinci se SVP.
13. Velice kladně. Provázející učitelka mě krásně podporila v začátcích.
14. Byl mi přidělen provázející učitel. Podpora byla z jeho strany nedostatečná.
15. Ano. Na kolegy je spolehnutí.

Druhou otevřenou otázkou se zabýváme výzvami, které potkávají začínajícího učitele a mohou ho ovlivnit natolik, že by mohl pedagogickou oblast opustit nebo naopak ho posílí a u učení malých dětí zůstane. Seřadili jsme výsledky od nejpočetnějších. Shoda s počtem odpovědí není stejná, protože některé odpovědi byly uvedeny s více výzvami. Tady jsme se rozhodli přidat podotázku, jak byli respondenti připravováni k těmto výzvám na vysoké škole. Všechny odpovědi jsou ke srovnání v tabulce č. 1.

**Tabulka 1** *Výzvy začínajících učitelů*

Výzvy začínajících učitelů	Ze 133 respondentů odpovědělo v roce 2024	Příprava během studia
Rodiče a komunikace s nimi	29	Ne
Inkluze	25	Částečně
Příprava	21	Ano
Diferenciace	18	Ne
Kázeň	16	Částečně
IT a nové technologie	15	Částečně
Jiné	15	-
Spokojený žák	14	Ano
Únava	13	Ne
Sebevzdělávání, organizace, velký počet dětí	12	Ne
Komunikace	10	Ne
Hodnocení	8	Ano
Plat a malé prostory	4	Ne

Jelikož jsme nedostali kompletní odpovědi respondentů na jejich přípravu na vysoké škole k jednotlivým okruhům, uvádíme pro doplnění studii z roku 2019 – 2020 od doc. Staré, et al (2020), kde byly pokládány otázky absolventům Pedagogické fakulty UK právě v námi zvoleném oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, kteří již byli začínajícími učiteli v různých stádiích vývoje začínajícího učitele (od jednoho do deseti let praxe). Na které oblasti výuky se cítili připraveni a naopak na které se připraveni necítili, byla jedna z otázek pokládána respondentům. Výsledkem studie bylo, že velký dík patří profesorům z kateder matematiky a českého jazyka. Respondenti se cítili v didaktice matematiky a českého jazyka dostatečně připraveni. Stejně dopadlo i hodnocení v oblasti plánování hodiny, cílů hodiny a metod výuky. Mezi oblasti, na které absolventi nebyli dostatečně připraveni, patří ty stejné, které jsme my potvrdili našim výzkumem. Komunikace s rodiči, administrativa, inkluze, spolupráce s asistentem pedagoga, funkce třídního učitele, předpisy spojenými s chodem třídy, kázeň žáků.

Přikládáme přímé odpovědi na otevřenou otázku výzev začínajících učitelů, bez korektury.

1. Jako největší výzvu vnímám individualizaci výuky. Je pro mne poměrně náročné sestavovat vyučovací jednotky tak, aby dostatečně reagovaly na individuální potřeby a charakteristiky všech žáků. Věřím však, že po velké revizi RVP se značně obmění nabídka učebních materiálů a bude dostupných více materiálů, které individualizaci alespoň do jisté míry podpoří a učitelům ulehčí práci. Seznámila jsme se s ní na vysoké škole.
2. Rodiče, šikana, vysoká škola nás nepřipravila.
3. V podstatě každá hodina je pro mě výzva.
4. Nová Inf, RVP, formativní hodnocení, (případně nehodnocení), nedostatečná příprava z VŠ.
5. Práce se třídou, tak aby v ní bylo bezpečno, vytvořil jsem důvěru a tmelil kolektiv tak, že na svá školní léta žáci budou vzpomínat. Dramatický výchova je nápomocna na VŠ.
6. zapojení umělé inteligence
7. individualizaci výuky - každé dítě potřebuje něco jiného, aby učení pro něj bylo přiměřené a neztratilo motivaci, dále práci se skupinou (dynamiku vztahy, kázeň)

8. Pracovat ve velkém kolektivu dětí s různou intelektuální úrovní. Integrace je velmi náročná v běžném provozu. Práce na VS byla.
9. Velké množství cizinců, kteří se nesnaží naučit česky. OMJ jen lehce zasáhlo do skutečnosti, která panuje na ZŠ.
10. Škola mě nepřipravila na situace - spolupráce s asistenty ve třídě a komunikace s rodiči.
11. Udržet si chuť učit a energii, hrozí mě učení a komunikace s rodiči vycerpává.
12. Rodiče. Současná odpojenost dětí od života. VŠ mě nepřipravila.
13. práce s psychicky nevyrovnanými žáky a komunikace s rodiči
14. Momentálně zvládání výchovných prvků, kázeň. Z vysoké školy jsem nepřipravena.
15. Odbornost. Komunikace s žáky. Zvládnutí klíčových kompetencí. Na VŠ dostatečná příprava.
16. Pro mě osobně je výzva každý den, kdy vůbec nevím, jak budou děti naladěné a jak dopadne moje příprava. Jak už jsem psala výše - učím na ZŠ speciální. Mám ve třídě 6 dětí se středně těžkou MR a dalším přidruženým postižením. Výzvou tedy je, naplánovat si věci tak, aby individuálně sedly každému dítěti, což v mém případě znamená vytvořit několik variant stejného pracovního listu, kdy si musím uvědomit, co tam potřebuje mít ten a ten žák. V tomto prostředí nejde pracovat s učebnicemi a pracovními sešity jako se pracuje v klasických školách. Vše si musím tvořit sama a to jako pro začínajícího učitele je poměrně náročné, než budu mít nějakou zásobu, ze které budu moct čerpat a tahat věci z rukávu :)) A vůbec největší výzvou je, když vidím, že děti jsou v takovém rozpoložení, že moje příprava je naprosto zbytečná - v tom případě hraje velkou roli rychlost improvizace. VŠ mě připravila jen částečně, skutečnost je jiná.
17. Naučit se lépe pracovat s časem, převážně při tvorbě příprav na vyučování. Přípravy mi zabírají velké množství času, a to učím již 5 let a stále trávím až příliš dlouhou dobu nad přípravami. Nepřímá pedagogická činnost je mnohdy větší, než je stanoveno pracovní dobou a úvazkem.

Z uvedených přehledů je zřejmé, že výzvy pro dotazované učitelé nebyly snadnou záležitostí, i když jsme je nazvali výzvami a ne problémy. Potíže začínajících učitelů jsou ovlivněny také kvalitou přípravy na vysoké škole. Kvalitu výuky na vysoké škole bychom, pro neúplnost údajů u všech respondentů, nestanovovali, ale také vzhledem k tomu, že některé dovednosti se nedají naučit, ale učitel se je naučí až během praxe, při získávání zkušeností. Z výzkumu Šimoníka (1994) bychom uvedli několik připomínek k vysokoškolskému vzdělání. Noví učitelé našli nedostatky v přípravě na praxích, zařadili by je již od 1. ročníku studia, praxe by měla být na jedné škole, aby si mohly vyzkoušet postupy a zároveň si i ověřovat výsledky.

Chybělo jim komunikační cvičení, etika, psychologie jednání s lidmi, světové trendy, dramatická výchova, rodinná a sexuální výchova a další. Mnoho se již na vysokých školách změnilo, ale naše porovnání s dnešními výsledky poukazuje, že ne vše je ještě dotáhnuo do zdárného konce.

## Diskuze

Výše jsme již zmínili, jaký by měl být absolvent, jak si ho představuje vysoká škola, ale jak získat důkaz, že je absolvent dostatečně připraven a seznámen s tím, co ho čeká? Již víme, také z mé osobní zkušenosti, že se vysoké školy snaží, aby státnicové zkoušky, ale i průběh učiva byl plnohodnotným pro získání schopností a vědomostí k výuce, např., tvorbou portfolií a jejich propojením s cíli a metodami výuky, zaznamenaným z praxe, větším objemem praktických dovedností, zpětnou vazbou od profesorů a provázejících učitelů. Shrňme tedy, jakou odbornost by měl učitel mít, než vstoupí přes práh školy. Měl by mít organizační schopnosti, nejen ve třídě, ale i mimo ni, přiměřené metody a formy práce a s tím spojenou přípravu na hodinu, měl by ovládat kázeň ve vyučování a zároveň se umět sebereflektovat, zastávat funkci učitele s komunikačními schopnostmi, měl by ovládat zákony a legislativu. Tyto schopnosti a dovednosti ale musí plynule navázat z vysoké školy do základní školy. Tady vidíme hlavní problém, tyto dva systémy propojit. Docílit návaznosti mezi studiem a prací začínajícího učitele a zároveň mít zpětnou vazbu, že učitel naplňuje teoretické znalosti z vysoké školy a jsou mu ku prospěchu. Doplnuje je v průběhu adaptačního období a zdokonaluje je i sebe.

Dle doloženého výzkumu, je největší překážkou a zároveň výzvou práce s rodiči. Vztah mezi rodičem, žákem a učitelem je velmi křehká záležitost. Je důležité mít společné hodnoty a to není v dnešní společnosti samozřejmostí. Komunikace s nimi je velmi důležitá, ale zároveň velmi náročná. Naprosto zásadní je uvědomit si, že máme společné cíle. Naslouchat a zároveň vyjádřit svá očekávání i obavy by mělo být přirozené. Hledání cesty je dobrý krok.

Inkluze je druhým závažným bodem, se kterým se učitelé chtějí popasovat. Třída dětí bez handicapu je dnes výjimkou a je na zamyšlení, jak dlouho se dá taková situace ustát. Kvalitních asistentů je málo a musí být ve velmi dobrém vztahu s učitelem, jinak to ve třídě nefunguje, naopak se klima ve třídě zhoršuje a učiteli je asistent přítěží (Staníková, 2020). Společnost často docenjuje učitele, jejichž výchova se opírá o myšlenkové operace dětí, jejich mravní charakter, vůli, cit a nehodnotí jeho cestu, jak se ke zvládnutí učiva dostal. Diferenciací a individualizací dosáhne i začínající učitel dobrých výsledků, jenom to chce velkou dávkou času a zkušeností.

Školní příprava je diskutovaným tématem po celou dobu mého studia na vysoké škole. Jak uvedla jedna z učitelek, pracuje na ní již pět let a stále se jí zdá, že trvá příliš dlouho. Přesný odhad času, který má hodiny naplnit, je pro začínající učitele velmi náročný. Každá hodina je jiná a rozvrhnout ji nelze už z výše uvedených důvodů. Pokud zapojíte diferenciaci, nemusí se vždy hodina podobat předepsanému scénáři. To je další z dovedností, které učitel získává během odpracovaných let. Získá cit a zkušenost žáky motivovat, aby odcházeli z hodiny plni nadšení, i přesto, že pilně pracovaly.

Kázeň je výzva, na které je potřeba významně pracovat, velmi často také s kolegy na pracovištích. Sdílením svých zkušeností, rada a pomoc od kolegů mohou dopomoci s kázeňskými přestupky. Školení a získávání zkušeností časem ukáže začínajícímu učiteli, jak řešit konflikty a přestupky dětí s nadhledem. Nečekaných nebo nestandardních situací může nastat mnoho, ale začínající učitel by měl dát své třídě jasná pravidla a přestupky ihned řešit. Velkou autoritou je učitel, který skvěle ovládá předmět, a jeho hodiny mají spád a žáci jsou naplno zapojováni do výuky. Autoritativní přístup nemusí být vždy úspěšný, a pokud se začínajícímu učiteli něco nepovede, ztrácí iluze o demokratickém přístupu. Někdy dochází až k myšlence odchodu ze školství. Důležité je, nenechat si své problémy a starosti pro sebe, nestydět se za počáteční neúspěch a podělit se vyřešit situaci s kolegy, vedením školy nebo uvádějícím učitelem.

Velmi mě překvapila kolonka IT, která je v RVP čerstvou záležitostí. Zdá se, že pro mnoho učitelů je to opravdová výzva, propojit klasickou výuku s informačními technologiemi. Snahou je rozvinout u dětí informační myšlení, bohužel také u mnoha učitelů. Tady bohužel není na výběr, svět očekává tuto schopnost i u učitelů a zamýšlíme se nad tím, že kdo nemá k technologiím vztah, nemá na výběr. S velkými počty dětí, bez počítačových učeben, přesunem dětí a také kázeňskými přestupky v oblasti mobilních telefonů to vidíme jako největší výzvu pro školy. Zajistit školení v mezipředmětovém IT bude velkou zkouškou. V souvislosti s tímto řešeným problémem musíme přiznat chybu, že jsme do dotazníku neuvedli věk tazatele. Velmi by nás zajímalo, zda je výzvou IT i pro mladší generace začínajících učitelů.



Docházíme tedy k závěru, že učitelé nemohou učit po celou dobu své učitelské kariéry (cca 40 let) stejně. Okolnosti a změna společnosti a požadavky je nutí se sebevzdělávat a přizpůsobovat se situacím ve vzdělávání.

Hladící po duši je potřeba začínajícího učitele, vidět spokojeného žáka. Tohle číslo bychom uvítali větší, ale i přesto to považujeme za splnitelnou výzvu, která by měla být jedním z hlavních cílů vzdělávání každého učitele.

Naopak nás zarazil fakt, který jsme objevili v uvedených otevřených odpovědích respondentů, že je jen pro tak málo začínajících učitelů výzvou jejich plat. Může to znamenat, že si uvědomují, že nedojde ke změně nebo také fakt, že se svým platem zatím nic nemohou dělat. Nemůžeme ale ani vyvrátit spokojenost se svým platovým ohodnocením. Očekávali jsme více osobních komentářů tímto směrem.

Další téma otevřené otázky byl profesní růst. Tady můžeme jednoznačně potvrdit, že učitelé se vzdělávají dalším studiem, čtením odborné literatury, hospitacemi u svých kolegů, sdílením informací na sociálních sítích, na webinářích a seminářích, z osobních zkušeností, psychohygienou, různými kurzy a někdo i dalším studiem na vysoké škole.

## Závěr

Závěrem lze konstatovat, že výzkum poskytl důležité poznatky o začínajících učitelích a jejich začátcích v profesním životě. Cílem naší práce bylo zjistit důležité faktory, které ovlivňují adaptaci začínajícího učitele. Prvním zjištěním je, že většina učitelů dělá svoji práci v počáteční fázi své kariéry se zaujetím a se zápallem, což nasvědčuje tomu, že to jsou lidé na správném místě. Nadšení pro profesi a vztah k učitelství je kladným vodítkem k tomu, aby se začínající učitel mohl stát profesionálem. Všem dětem bych přála, aby jejich učitelé zůstali částí začínajícími učiteli, protože jsme zjistili, že v začátcích je v osobě učitele největší zápal pro práci, který hraničí až s idealismem. Využijme tohoto elánu, který má chuť tvořit. A aby se nedopouštěl chyb, je úkolem zkušenějších pedagogů spolupráce, kde by měl figurovat v první řadě ředitel školy, uvádějící učitel a učitel začínající.

Dále výzkum ukázal, že pro nováčky je klíčový učitelský kolektiv, který se ve většině případů nabízí s pomocí, ať už v začátcích figuruje uvádějící učitel nebo ne. Předpokládáme, že za podporou kolektivu může stát i fakt, že narostly celkově nároky na učitele, tudíž jejich zkušenost se svými začátky je pobízí k pomoci jinému učiteli. Jelikož neexistoval legislativně pojem uvádějící učitel, školy aktivovaly v některých případech učitelský sbor k podpoře začínajícího učitele a zatím je to tak zacykleno, dle výzkumu. Demokratický přístup od vedení školy a podpora dokazuje, že odchody učitelů nejsou aktuální v tak velké míře, jak jsme si mysleli.

Nicméně se objevují v profesním životě začínajících učitelů výzvy spojené se styky s rodiči, kteří dostatečně neoceňují jejich práci, komunikace s nimi je náročná, někdy velmi proměnlivá. Tento fakt může být také faktorem, který může ovlivnit spokojenost a výkonnost začínajícího učitele.

Pokrok v podpoře začínajících učitelů je viditelný, ale musíme podotknout, že plnění zákona č. 183/2023 Sb. se nedodrží v dostatečné míře. Dotazníkový průzkum sice proběhl v tomto roce, ale ani jeden z kolegů učitelů nepodotkl, nepoznamenal, že uvádějící učitel je dnes již povinností s finanční odměnou. Téměř třetině dotazujících nebyl uvádějící učitel nabídnut. To znamená, že je stále prostor k posílení role uvádějícího učitele a poskytnutí vyššího důrazu na mentoring.

Příprava budoucích učitelů je nedílnou součástí jejich úspěchu na poli pedagogiky. Bylo by dobré sledovat profesní růst již na vysoké škole a zařadit ve větší míře předměty, které se týkají sebereflexe a sociálních dovedností. Provázející učitel by měl komunikovat s vysokými školami a absolventa by měl nasměrovat a podporovat správným směrem svými postřehy a úpravou nedostatků sdílené praxe. Potom i jeho začátky a podpora uvádějícího učitele by byli snazší.

Celkově jsme zodpověděli všechny výzkumné otázky v analýze výsledků, které nás vedli k napsání této práce. Musíme poděkovat za výzkum prof. Oldřicha Šimoníka, který nás inspiroval k prozkoumání současného stavu začínajících učitelů a jejich potřeby. Učitelé zvládají svoji práci v mezích začínajících absolventů a jejich názory, které jsou uvedeny v odpovědích, z otevřených otázek potvrzují, že během tří let dojde k velkému profesnímu růstu. Ten podporují sebevzděláváním a studiem.

Výzkum poskytl užitečné poznatky a doporučení pro vzdělávací instituce a musíme podotknout, že některá získaná data, i v nás samých, vyvolala překvapení a skutečný zájem o vývoj začínajících učitelů. Doufáme, že může být navázáno na naši studii jiným výzkumem, který zjistí, jaká je produktivita uvádějících učitelů a jestli zákon, na kterém se mnoho let pracovalo, a bojovalo se o jeho schválení, dosahuje svého naplnění.

Na závěr této práce je vhodné poznamenat fakt, který zmiňuje Bartell (2004). „Existuje mnoho škol, které se věnují programu uvádění začínajících učitelů, ale existuje jen velmi málo výzkumů, které se věnují tomu, jak jsou adaptační programy efektivní, co v nich funguje a co nikoliv“.

Role uvádějícího učitele je zpětnou vazbou k začátkům kariéry každého učitele, a když uvádějící učitel potká velkého nadšence pro učitelství, mělo by to být pro něho velké štěstí. Začínající učitel ho může v mnohém inspirovat a nabít ho novou energií pro pokračování ve své práci.

## Seznam použitých informačních zdrojů

Bartell, C. A. (2004). *Cultivating High-Quality Teaching through Induction and Mentoring*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Bažantová, I. (2006). Reflexe myšlenek J. S. Milla českými národohospodáři. In M. Loužek (Ed.), *John Stuart Mill: dvě stě let od narození, sborník textů*. (p. 57). BP Tisk. <https://cepin.cz/docs/dokumenty/sbornik53.pdf>

Blížkovský, B., & Kučerová, S. (2003). *Ke stavu české pedagogiky. Pedagogická orientace*, 13(3), 40 – 43.

Blížkovský, B., et. al. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj.

Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education*, 43(3), 397 – 415.

Cipro, M. (1984). *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dědič, M. (1978). *Uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe: Metodický list pro ředitele škol, uvádějící učitele a vychovatele*. Květušín: (n.d.)

EDUin (2013, 23. září). *Co reforma školství učitelům dala a vzala*. EDUin. <https://www.eduin.cz/clanky/co-reforma-skolstvi-ucitelum-dala-a-vzala>

Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching & Teacher Education*, 6(3), 227–241. <https://valerievacchio.files.wordpress.com/2011/10/paths-of-professional-development.pdf>

- Hendl J. (2015). *Přehled Statistických Metod: analýza a metaanalýza*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody Výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hrabovská, E. (2019). *Způsoby kolegiální podpory profesního rozvoje učitelů v českých školách* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. [https://is.muni.cz/th/hnb4r/diplomova\\_prace\\_eva\\_hrabovska.pdf](https://is.muni.cz/th/hnb4r/diplomova_prace_eva_hrabovska.pdf)
- Hollingsworth, S. (1988). *Making field-based programs work: A three-level approach to reading education*. *Journal of Teacher Education*, 39(4), 28-36.
- Chráská, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada publishing a.s.
- Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido.
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). *Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení*. *Pedagogika*, 67 (1), 4 – 26. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Juřeníková, P. (n.d.) *Kvalitativní výzkum*. MUNI. [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika\\_zp/web/pages/07-kvantitativni.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/07-kvantitativni.html)
- Jůva, V., et al. (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido.
- Kádner, B. (1922). *Školští odborníci na MŠANO*. *Časopis československé obce učitelské*. 15 (2), p. 320.
- Kagan, D. M.: (1992) *Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers*. *Review of Educational Research*. 62 (2), 129–169.
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. *Pedagogika*, 46 (3), 245-255.

- Kantorová, J., et al. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex.
- Kaplán, M., & Tlapová, G. (2022, 31. července). *Postavení začínajících učitelů v České republice*. ČMOS PŠ.  
[https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/clanky/soubory/1669981330/postaveni\\_zacinajicich\\_ucitelu\\_v\\_ceske\\_republice\\_cz\\_final.pdf](https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/clanky/soubory/1669981330/postaveni_zacinajicich_ucitelu_v_ceske_republice_cz_final.pdf)
- Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kohout, K. (2007). *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha
- Kvasz, L. (2016). *Principy genertického konstruktivismu*. *Orbis schoale*, 10 (2), 15 – 16.
- Lazarová, B., et. al. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B., et. al. (2011). *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Praha: Karolinum.
- Mareš, J., Jesenská, Z., Kantorková, H., Marinková, H., Mirgová, E., Mojžíšová, J., Vyskočilová, H. (1991). *Učitelé a jejich problémy*. *Pedagogika*. 41(3), 257–268.
- MŠMT (n.d.). *Kompetenční profil absolventa a absolventky učitelství*. MŠMT.  
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- MŠMT. (2002, 4. prosince). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bilá kniha 1. vyd.* MŠMT. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2023). *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. MŠMT.  
[https://www.msmt.cz/Koncepce\\_pregradualni\\_pripavy\\_ucitelu\\_zakladnich\\_a\\_strednich\\_skol.pdf](https://www.msmt.cz/Koncepce_pregradualni_pripavy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf)

- Münich, D., Smolka, V. (2022) *Platy učitelů v roce 2022 a výhled: cesta z propasti*. Národní ústav AVČR. [IDEA Studie 12 2023 Platy ucitelu.pdf \(cerge-ei.cz\)](#)
- NPI. (2023). *Projekt SYPO*. <https://www.projektsypo.cz/jsem-zacinajici-ucitel.html>
- P.F. art, spol. s. r. o. (2024, n.d.). *Atlas školství*. P.F. art, spol. s. r. o. <https://www.atlasskolstvi.cz/>
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). *Začínající učitelé a drop-out*. *Pedagogika*, 66 (4), 386 – 407. <https://www.muni.cz/vyzkum/publikace/1359182>
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Pokorná, A. (2022). *Soudobé kritiky školního vzdělávání a jejich ideová východiska*. (Bakalářská práce, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha). <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/175097/130332747.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Průcha, J. (2002). *Učitel - Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Řezníček, J., & Rousek, M. (2014). *DidaEtika: opora pro studenty na souvislých pedagogických praxích a pro začínající učitele*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Sikes, P., J., Measor, L., Woods, P. (1985). *Teacher Career. Creases and continuities*. London. The Falmer press.
- Skutil, M., et. al. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Slavík, J., Hajerová, L., Soukupová, P., et. al. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Spilková, V. (2019). *Rozhovor s Vladimírou Spilkovou o přípravě na učitelskou profesi a jejích proměnách*. *Komenský*. 143(4), 5 – 12. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1908-komensky-rozhovor-s-vladkou-spilkovou.pdf>

Spilková, V. (2022, 21. října). *Vladimíra Spilková: Stát nesmí rezignovat na dohled nad regulovanou profesí učitele*. Pedagogické. info. <https://www.pedagogicke.info/2022/10/vladimira-spilkova-stat-nesmi.html>

Staníková, L. (2020). *Individuální reflexe – dějiny pedagogiky*. [Seminární práce, Univerzita Karlova].

Staníková, L. (2021). *Zpráva o vnitřním hodnocení kvality inkluzivní školy*. [Seminární práce, Univerzita Karlova].

Stará, J., Wildová, R., Popelková, Š. (2020) *The Teaching Profession from the Perspective of Novice Primary School Teachers – Responsibility and Joy*. *Pedagogika* 70(4),614 – 639.

Ševčíková, J., Pliške, J., & Chudý, Š. (2020). *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Štverák, V. (1983). *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.

Švaříček, R., Šedřová, K. et al. (2014) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tmej, K. (1980). *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. Praha: SPN.

Tupý, J. (2021). *Analýza RVP ZV. Podkladová studie pro potřeby revize RVP ZV*. Praha: NPI ČR.

Uhlířová, J. (2013). *Hledání cesty profesionalizace učitelů primární školy v letech 1948-1989*. Praha: Univerzita Karlova.

Univerzita Karlova. (n.d.). *Zájemci o studium: Učitelství pro I. stupeň*. KPPP Univerzity Karlovy. <https://kppp.pedf.cuni.cz/index.php/ucitelstvi-proprvnistupen-zajemci>

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Valíšková, A., Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha. Grada.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno. Paido.



Wagner, J. (2023, 26. října). *Nízké platy a odchody mladých učitelů sužují české školství, chybět budou tisíce učitelů*. Pedagogicke.info.

<https://www.pedagogicke.info/2023/10/nizke-platy-odchody-mladych-ucitelu.html>

*Zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů* (2021). <https://www.msmt.cz/file/54263/>

*Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* (2024). <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>

Zieleniecová, P. (2012). *Úskalí v práci začínajícího učitele*. Praha: Univerzita Karlova.

*Zpráva o vývoji, problémech a perspektivách československého školství*. (1971). Fond Ideová komise ÚV KSČ 1969–1971 (sv. 1, ar. j. 1, b. 2 IK 11/1971-nový seznam). Praha: Národní archiv.

## **Seznam použitých zkratk**

CZSO – Český statistický úřad

HDP – Hrubý domácí produkt

INNOTE – Induction for Novice Teachers

ISCED – International Standard Classification of Education

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NEMES – Skupina odborníků a řadových učitelů

NPI – Národní pedagogický institut

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

RVP – Rámcově vzdělávací plán

ŠVP – Školní vzdělávací plán

TEMPUS – Trans-european mobility programme for university studies

## **Seznam příloh**

**Příloha A** – Subjektivní pojetí začínající učitelky na 1. stupni základní školy

**Příloha B** – Dotazník

## **Příloha A - Subjektivní pojetí začínající učitelky (autorky) na 1. stupni základní školy**

Psal se rok 2018 a ve mně dozrála myšlenka, podat si přihlášku na vysokou školu. Své první přijímací řízení, v 18 letech, jsem tehdy nezvládla. Začala jsem trénovat na hudební nástroj, aniž bych si nastudovala podmínky přijetí na VŠ. Nakonec bylo přijímací řízení bez hudebního nástroje a za mnohem jiných podmínek, než to první. Ale hraní na klavír jsem zužitkovala později na vysoké škole. Také obor Učitelství 1. stupně základní školy se nedal studovat kombinovaně. Dlouho jsem otálela se studiem.

Částečně jsem se na přijímací řízení připravovala a na vysokou školu dostala s odřenými ušima. Řekla jsem si, že když mě přijmou, budu si ihned hledat práci učitelky. Začal školní rok 2019/2020. První ročník jsem ještě studovala ve starém zaměstnání a na jaře jsem rozeslala dva životopisy s žádostí o pracovní místo. Vyhrála škola mé dcery, Tyršova základní a mateřské školy na Praze 5 – Jinonicích, kam jsem nastoupila do 1. ročníku, k malým dětem. Byla jsem plná nadšení.

V květnu proběhla první schůzka s rodiči dětí 1. třídy základní školy, která i přes mé obavy dopadla na výbornou. Můj pocit před nastoupenou třídou rodičů Vám ale neumím popsat. Třásla se mi kolena, potili se mi ruce, nějakou představu jsem měla, co bych jim měla říct, ale připadala jsem si jako, kdybych nebyla dostatečně vzdělaná pro výkon těchto úkonů. A to jsem skutečně byla. Tady byla na místě pomoc tandemové učitelky a vychovatelky, které mi kostru dotazů a informací pomohly připravit. Přípravný týden mě seznámily s kolegy, a protože jsem komunikativní typ, s některými jsem si padla ihned do oka.

Uvádějící učitelkou mi byla kolegyně ze stejného ročníku, o 20 let starší než jsem byla já. Výhodou pro mě bylo, že jsem spoustu učitelů znala alespoň od vidění. Jako začínající učitel jsem měla trému, ale předčilo ji moje očekávání. Sledovat vývoj prvňáčka je něco neskutečného, i když mi učivo přišlo nudné a dlouho se opakující. Děti jsem si oťukávala, dělala si poznámky o rodičích a jejich přístupu ke svým ratolestem. Mojí upřímností a naivitou jsem svoje karty odkryla ihned v začátcích. Nejdůležitější bylo a je, i po letech, aby rodiče opravdu věděli, jaké dítě mají doma, protože často rodiče nepřijímají děti takové, jaké jsou. První třída byla plná malých i velkých chyb, ale nic zásadního, co bych nezvládla. Dnes již mohu říci, že učivo jsem měla diferenciovat, udělat ho složitější, pro rychlejší děti, najít jiné a složitější příklady a materiály. Někdy bylo práce více a zůstávala jsem v zaměstnání déle, ale když studujete a současně pracujete, je nemožné se věnovat oběma věcem naplno.

Moje příprava nebyla dokonalá a už se těším, až za dva roky budu dělat reparát a budu tuto skutečnost moci změnit.

Řešila jsem jiné provozní věci např. že mi paní ředitelka neuznala ani třetinu odpracovaných let, tudíž jsem po třidvaceti odpracovaných letech začala téměř od nuly. Musela jsme si nechat druhou práci, abychom mohly s dcerou zůstat bydlet v Praze. Nebo jedni rodiče si vybrali jinou školu pro své dítě, začali dítě vzdělávat doma. Státní systém ZŠ se jim nelíbil. Já jsem o sobě zapochybovala. Dalším šokem pro mě byla sociálně slabší rodina, kdy dítě nechodilo v době covidu do školy. Dlouho jsem váhala, jestli chlapce ze sociálně slabší rodiny nevrátím do MŠ, ale s maminkou byla velmi těžká komunikace. Nakonec jsme díky ní musela nechat chlapce propadnout. Velmi hořká zkušenost na začátečníka. Až později se ukázalo, že jsem udělala dobře. Sice jsem již měla jeden rok studia za sebou, ale o komunikaci s rodiči bylo na studiích velmi málo zmínek. Také jak reagovat na inspekci a hospitaci ředitele, jak se vyznat v zákonech, v případě s kým se poradit. Já jsem po hospitaci paní ředitelky dostala výtku za nesmazanou tabuli. Nebo jak na administrativu, klidně bych jeden seminář na vysoké škole vedla o školních dokumentech a formulářích.

Zlom přišel, až když se objevil opět covid. Příprava se ze dne na den stala rozdílnou, ale snažila jsem se od prvního dne vysílat online dětem domů. Už to nebyly přípravy na hodinu, ale přípravy k obrazovce, přípravy k samostudiu a zpětné vazby. Nosila jsme si svůj počítač do školy (nikdo se nezajímal, že technika ve škole není připravená na online vyučování). Nechtěla jsem zůstat doma, i když jsem tam nechávala své dítě, které prožívalo další rok asocializace. Přišlo mi to vůči rodičům nevhodné, neprofesionální. Rodiče se se mnou seznámili opravdu důkladně. Na druhé straně počítače seděli tatínkové a maminky a poslouchali každé vaše slovo. Děti jsem si rozdělávala do tří skupin a učila tři stejné hodiny po sobě. Nejhorším problémem bylo psaní a to se na plno projevilo až ve třetí třídě. Obrovská zkušenost, rozházený rok na malé momenty ve třídě a velké úseky, které děti strávily doma.

Napsala jsem svoje první vysvědčení a užila si svoje první prázdniny, i když jsem si musela nadpracovat dny strávené na vysoké škole. S uvádějící učitelky a mě se staly přítelkyně. Pomoc uvádějícího učitele jsem si představovala ale jinou formou. Paní učitelka již byla ve věku a nechtěla nové a jiné věci. Častokrát jsme využívala rad jiných kantorů. Mnohokrát jsem žádala, jestli by se nemohla na moji hodinu přijít podívat, nahlédnout mi do sešitů, jestli plníme nastavený ŠVP a jestli děti studují v nějakém standartu. Nestalo se tak.

Druhý rok měl probíhat v klidnějším tempu, jen mě zaskočilo, že nemůžeme mít stejnou třídu, alespoň dva roky po sobě. Starší kolegyně si prosadili svou, oni to tak léta již mají a tak to funguje. Nová výzdoba, nový kolotoč. Administrativa mi šla mnohem lépe, i když to co děláte jen jednou v roce, snadno zapomenete. Děti se do školy těšily, my jsme si nacvičili společně divadlo na Vánoce a covid opět zakázal účast rodičů na školním představení. Děti se deficit z prvního ročníku snažily dohnat a vše se nám dařilo, než přišla válka na Ukrajině. Do třídy se nám dostaly děti, které byly vystresované, nešťastné, neuměly jazyk. Jelikož jsme dobrý kolektiv, přijali jsme je, a když byla na konci ŠVP, již byli našimi kamarády.

U mě, jako začínajícího učitele, který vstupoval do praxe po dvaceti jedna letech od poslední matematiky a českého jazyka, byl i tento ročník jako nový. Cítila jsem se pořád jako začínající učitel, protože tandemový učitel se mi změnil, změnila se nám osobnostně i třída. Stále mi trvalo spoustu hodin příprava, nyní mi přibyla práce s dětmi s OMJ. Rodiče mě podporovali nebo alespoň, pokud byly stížnosti, nijak se ke mně nedostaly. Ve třídě jsem již měla 8 cizojazyčných dětí. Druhý rok se mi podařila udělat celoškolní soutěž, protože jak se nosily roušky, děti nepoznávaly učitelský sbor.

Třetí třída již nevyžadovala tolik času na přípravu, začal jsem se v tomto ohledu zlepšovat, ale začaly se projevovat u dětí různé vzdělávací problémy. Někdo se nemohl naučit násobilku, několik dětí neumělo psát, někomu šlo špatně čtení, někomu cvičení, ale navzájem jsme se podporovali. Poprvé jsem poslala několik dětí do PPP, z různých důvodů. Práce se mi navrhovala o různé přípravy a péči o děti se SVP a k tomu musím připočítat děti rychlé, že vlastně nemáte čas na děti, které zvládají standartním tempem. Na asistenta pedagoga nemáte nárok, protože nikdo neodpovídá stupni 2. a více. Ve třídě jsem v tu dobu měla 29 dětí a 2 s paragrafem 38. Z toho 8 cizojazyčných a 5 s papírem s PPP. Prostě jsem si začala říkat, jestli se nevrátit učit na Moravu, kde je ještě demografický vývoj zaostalý a budu mít pár českých dětí a budu si moci vyzkoušet svoji představu výuky, kterou si v hlavě nesu od dívčích let. Třetí ročník jsme ukončili krásným divadlem na Zahradní slavnosti, rodiče mi poděkovali a já už jsem věděla, že s nimi půjdu dále, až do pátého ročníku. Nejhorší je, když si musíte vydělávat ještě druhým povoláním a studujete k tomu, rapidní nedostatek času. Čas a zvonění je nepřítel učitele. Na vysoké škole se rozhodlo, že přece jenom budeme součástí portfoliové zkoušky. Dlouho jsme s kolegy z vysoké školy tuto skutečnost nemohli přijmout a možná právě proto jsem si vybrala toto téma diplomové práce.

Jsem ve svém IV. ročníku na ZŠ a v V. ročníku na VŠ. Rodičům jsem musela, kvůli jejich připomínkám, že více studuji, než učím vysvětlit, že budu státnicovat tento rok, aby to se mnou měli trpělivost.

Cítím se být stále začátečníkem. Každý ročník je pro mě nový, děti dospívají, mění se jejich chování, náplň učiva si musím stále osvěžovat, mnohdy se ji naučit. Dostala jsem také jinou časovou dotaci rozvrhu, vyučuji praktické činnosti na druhém stupni. Odebrali mi tvořivé činnosti u mě ve třídě, což jsme nemohla dlouho přijmout. Přicházejí jiné, nové okolnosti třídy. Chování dětí, puberta, kázeňské přestupky. Začínám si všimat na škole více věcí, známe se již dobře navzájem a mohu i s kolegy diskutovat. Občas si již někdo přijde pro radu i ke mně. Podruhé mě zklamalo vedení školy, v době kdy byla stávka učitelů. Zeptala jsme se na časové rozmezí příchodu do práce a otázka se jim zdála asi moc divná, tak ji vytáhly ve sborovně. Dlouho mě to mrzelo, že jsme dospělí lidé a pokud se jim něco nezdá, neobráti se na mě, ale mluví o mě beze mě. Nůžky ve vědomostech dětí ve třídě se rozevírají, protože přibývají pravidla českého pravopisu a cizojazyčné děti nabírají skluz. Nemohu nepoznamenat větu své kolegyně, která by se na vysoké škole měla často opakovat, „nemůžeš všechny naučit všechno perfektně a to si často připomínej“.

S přibývajícím časem blíže ke státnicím nejsem schopná jet na 100 % ani v jednom případě. Některé předměty na vysoké škole bych posunula do dřívějších ročníků, i s ohledem na to, pokud student kombinovaného učiva chce ihned učit. Je to nepopsaná tabule hlavně tehdy, pokud se stává začínajícím učitelem v pozdějším věku. A to čekají přijímačky i moji dceru. Nemůžu říci, že bych měla menší elán, ale nyní mi přijde, že bych měla třídě věnovat ještě větší část svého času, hlavně co se týká kázeňských přestupků. Častokrát je pomoc pomalejším dětem jen ve formě přidání drahocenného času.

Co bylo mými největšími strašáky? Třeba, že učím špatně, nedávám dětem dostatečné množství informací, správnou formou. Že na úkor pomalých dětí ty chytřejší zaostávají, a že s jiným učitelem by třeba dosahovaly lepších výsledků.

Čeho jsem se nebála? Co si o mě kdo myslí. Víím, že je to věkem, ale třeba i ta komunikace s rodiči se mi nezdá nyní tak náročná. Je to přece moje povolání a já ho dělám nejlépe, jak dovedu. Také se nikomu nepletu do jeho povolání, není to moje starost. Nastavení hranice s rodiči, kam až mohou, vyslechnutí citlivějších maminek (i když často říkám, že by měly mít doma, pole a dobytek a nebyl by čas řešit spoustu věcí, které dělají z dětí nesamostatné

jedinice a tím jim ovlivní celý život), také rodiče často zapojovat do aktivit třídy a nebát se říci i negativní postoj. Mnohdy to pomůže.

Čím mě učení naplňuje? Stále je to stejná věc, pozorovat vývoj dětí, jejich schopnost a chuť do učení, jak si dokáží poradit a vyzrát, také jak Vás mají rády nebo naopak, umí říct svůj názor i na moje činy. Jakou mi dávají zpětnou vazbu a přináší samy nové a chytré podněty do výuky.

Co mě může odradit? Demografický vývoj a inkluze. Jsou to dvě nejnáročnější věci, se kterými se zatím neumím popasovat. Stále v tom nejsem tak dobrá, jak bych potřebovala. Mojí první vysokou školou je speciální pedagogika, takže velmi tíhnu k tomu, abych slabší jedince zvedla nahoru. Málo je to naopak, abych dostatečně podporovala děti, které chtějí kromě základního učiva i jiné podněty. Tady se může stát, že i přesto, že jsem organizačně zdatná, tak výuka tak velkého a různorodého kolektivu mi pomůže k odchodu.

Omlouvám se za žoviálnost textu, ale napsala jsem ráda o své zkušenosti tak, jak mi slova přicházela z mozku do prstů. Jistě jsem si nevzpomněla na všechno, co jsem tady chtěla říci, ale nechme začínající učitele býti začínajícím učitelem po dobu prvního stupně vzdělávací soustavy, protože já jsem toho důkazem, že každá třída nabízí něco nového a nečekaného. Možná alespoň pro ty, kteří současně studují.



## **Příloha B - Dotazník**

*Milí respondenti,*

*předem vám děkuji za vyplnění dotazníku. Jedná se o 10 uzavřených a 3 otevřené otázky, zaměřených na začínajícího učitele. Dotazník vám zabere cca 5-10 minut.*

*S pozdravem*

*Lenka Staníková, studentka Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

### **1. Jste muž/žena?**

- Žena
- Muž

### **2. Jaký je Váš současný vztah k učitelské profesi?**

- učitelské povolání vykonávám se zaujetím
- učitelské povolání vykonávám se zaujetím, ale uvažuji o změně
- učitelské povolání vykonávám se zaujetím, ale mrzí mě neuznání společnosti
- učitelství chápu jako zaměstnání
- uvažuji o změně povolání
- z počátku velké nadšení teď už odpadlo
- snažím se, ale mnohé mě odrazuje
- baví mě, ale jestli chaos ve školství bude pokračovat, odejdu
- odcházím ze školství
- Jiné:

### **3. Co Vás při nástupu do školy příjemně překvapilo?**

- dobrý učitelský kolektiv (atmosféra ve škole, vzájemná úcta a pomoc apod.)
- materiální vybavení školy (učebnice, kabinety, tělocvičny, učební pomůcky atd.)
- nízký počet žáků ve třídách
- velký zájem žáků o můj předmět

- demokratické jednání vedení školy
- upřímnost a srdečnost mladších žáků
- nemusím předkládat přípravy (moje plná zodpovědnost)
- dobré znalosti žáků
- dobrý přístup některých rodičů
- zájem o moje "nástupní problémy", snaha pomoci
- učím jen předměty mé aprobace
- absolutní volnost ve výuce
- učitelský sbor je mladý
- snaha několika kolegů o netradiční přístupy
- možnost ubytování v místě školy
- prostředí, do něhož je škola zařazena
- nic mě příjemně nepřekvapilo
- Jiné:

#### **4. Co Vás při nástupu do školy zklamalo?**

- materiální vybavení školy
- neukázněné chování, agrese žáků, množství přestupků
- nezájem žáků o školu a učení
- špatná organizace práce ve škole
- rodiče podceňují práci učitele
- nedobré vztahy mezi učiteli
- jednou týdně mám vysilující dozory
- školník, uklízečky
- starší kolegové nejsou ochotni změnit přístup k žákům
- nízká úroveň znalostí žáků
- nízký nástupní plat
- intriky, pomluvy
- musím učit předměty, které nemám v aprobaci
- škola musí suplovat práci rodičů, kteří nemají zájem o své děti

- v praxi lze uplatnit jen část poznatků ze školy, špatná příprava fakulty
- nemám uvádějícího učitele
- vysoký počet žáků ve třídách
- množství úkolů, kterými jsem byl jako provázející učitel pověřen
- neschopné vedení školy
- nedostatečná příprava na řešení konfliktů se žáky a rodiči
- složení sboru, vysoký věk kolegů
- nevhodný vnitřní řád školy
- vztahy mezi žáky

#### **5. Kdo Vám poskytl (poskytuje) ve škole pomoc?**

- kolega/kolegyně stejné aprobace
- vedení školy
- věkem blízká kolegyně/kolega
- pokud si o to požádám, většina kolegů
- všichni členové učitelského sboru
- uvádějící učitel/ka
- učitelka z jiné školy
- mé dotazy jsou hodnoceny jako neschopnost
- nikdo
- Jiné:

#### **6. Zhodnotil (nebo hodnotí) někdo z vedení školy Vaši pedagogickou činnost a jak?**

- ředitel školy hodnotí mou činnost kladně
- ředitel školy hodnotí mou činnost kladně, dostal/a jsem finanční odměnu
- vedení školy mou činnost nezhodnotilo slovně, ale dostal/a jsem finanční odměnu
- vedení mou činnost zhodnotilo – není uvedeno jak
- nikdo z vedení školy zatím mou činnost nezhodnotil
- Jiné:

**7. Setkal/a jste se s nějakou další odezvou na vaši pedagogickou činnost? Byla přízniví nebo nepříznivá?**

- setkal/a jsem se s příznivým hodnocením od rodičů
- setkal/a jsem se s příznivým hodnocením od rodičů i žáků
- setkal/a jsem se s příznivým hodnocením od žáků
- setkal/a jsem se s příznivým hodnocením od rodičů, žáků i kolegů
- setkal/a jsem se s příznivým hodnocením od rodičů i kolegů
- setkala jsem se s příznivým hodnocením ze strany kolegů
- setkal/a jsem se s příznivým hodnocením od žáků, ale nepříznivým od kolegů
- setkal/a jsem se s příznivým hodnocením od žáků, ale nepříznivým od rodičů
- setkal/a jsem se s nepříznivým hodnocením ze strany kolegů
- setkal/a jsem se s nepříznivým hodnocením ze strany rodičů

**8. Jak hodnotíte svou pedagogickou činnost vy sám/a?**

- kladně, jsem zcela spokojen
- snad je dobrá (snažím se)
- myslím, že není nejhorší (průměrná)
- kladně, ale vím o řadě nedostatků
- jsem si vědom/a svých nedostatků
- mám řadu nedostatků a mezer, příprava na fakultě byla nedostatečná
- nemám problémy odborné, ale metodické
- hledám vlastní cesty a přístupy
- nevím, nemohu to objektivně ohodnotit
- Jiné:

**9. Kolik jste absolvoval/a hospitací během svých začátků?**

- 1 hospitace za dobu pedagogické praxe
- 2 hospitace za dobu pedagogické praxe
- 3 hospitace za dobu pedagogické praxe
- 4 hospitace za dobu pedagogické praxe
- 5 hospitace za dobu pedagogické praxe
- Žádná
- Jiná:

**10. Kdo u Vás hospitoval?**

- vedení školy
- inspektoři
- kolegové stejné aprobace
- vedoucí předmětových komisí
- posluchači učitelských fakult
- uvádějící učitelé
- lektori

**1. Měli jste k dispozici uvádějícího učitele při svém vstupu do učitelské profese nebo Vám pomohl někdo jiný? Byli jste spokojeni?**

**2. Jaké výzvy považujete za největší ve vašem učebním prostředí? Připravilo Vás na ně studium na vysoké škole?**

**3. Jak se podílíte na profesním rozvoji? Co by vám nejvíce pomohlo?**