

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vstup začínajících učitelů do vlastní pedagogické praxe v prostředí
společného vzdělávání

Entry of Beginning Teachers into Their Own Teaching Practice in a
Collaborative Education Environment

Marie Bukovjanová

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, Csc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: Speciální pedagogika, výchova ke zdraví

Odevzdáním této diplomové práce s názvem Vstup začínajících učitelů do vlastní pedagogické praxe v prostředí společného vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 24. 6. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní PaedDr. Evě Marádové, CSc., za její podporující přístup, vstřícnost, trpělivost a cenné připomínky. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří přispěli k tomu, že jsem tuto práci mohla vypracovat. Velké poděkování patří také mému partnerovi, panu Michalovi Dubcovi, bez jehož neutuchající podpory by tato práce nikdy nevznikla.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem Vstup začínajících učitelů do vlastní pedagogické praxe v prostředí společného vzdělávání se zabývá pregraduální přípravou budoucích učitelů na výkon jejich profese, samotným vstupem učitelů do profese a jejich zkušenostmi v prvních dvou letech jejich vlastní pedagogické kariéry.

Na základě prostudování dostupných informačních zdrojů a využití kvantitativní metodologie (dotazníkového šetření) bylo zjištěno, že většina začínajících učitelů čelí při vstupu do své vlastní pedagogické praxe profesním potížím různého charakteru. Tyto obtíže způsobují u začínajících učitelů nejistotu, narušují jejich profesní sebevědomí, vedou k frustraci. V některých případech dokonce končí předčasným odchodem z pedagogické profese.

V návaznosti na výsledky provedeného dotazníkového šetření byl navržen soubor doporučení, která by mohla začínajícím učitelům jejich pedagogické začátky usnadnit. Mnohá tato doporučení jsou dílčí, jednoduchá a poměrně snadno realizovatelná. Existují ovšem také doporučení, která si žádají širší zázemí a hlubší intervenci, například jisté změny v koncepci pregraduální přípravy budoucích učitelů na vysokých školách. Oba typy doporučení jsou v této diplomové práci zahrnuty.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začínající učitel, pregraduální příprava, kompetence, úspěchy, obtíže, podpora, uvádějící učitel, hospitace, náslechy, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

The thesis, *Entry of Beginning Teachers into Their Own Teaching Practice in a Collaborative Education Environment*, examines the undergraduate teachers' preparation for their profession, their entry into the profession itself, and their experiences in the first two years of their own teaching careers.

By studying available information sources and using quantitative methodology (questionnaire survey), it was found that most beginning teachers face professional difficulties of various kinds when entering their own teaching practice. These difficulties cause insecurity among beginning teachers, undermine their professional self-confidence, and lead to frustration. In some cases, they even result in premature departure from the teaching profession.

Following the results of the questionnaire survey, a set of recommendations was proposed that could make it easier for beginning teachers to start their teaching career. Many of these recommendations are partial, simple, and relatively easy to implement. However, there are also recommendations that require a broader background and deeper intervention, for example, certain changes in the concept of undergraduate preparation of future teachers at universities. Both types of recommendations are included in this thesis.

KEYWORDS

Beginning teacher, undergraduate preparation, competencies, successes, difficulties, support, introducing teacher, classroom observation, sitting in on a class, students with special educational needs

Obsah

Úvod	7
1 Učitel a jeho profesní vývoj	8
1.1 Profese učitele	8
1.2 Profesní příprava učitelů	9
1.3 Profesní vývoj	10
1.3.1 Profesní vývoj dle Karikové	10
1.3.2 Profesní vývoj dle Průchy	11
1.3.3 Profesní vývoj dle Lukase	11
1.3.4 Profesní vývoj dle Švaříčka	12
1.3.5 Systémový model učitelova profesního života	13
1.4 Začínající učitel	14
2 Potenciální obtíže začínajících učitelů	17
2.1 Vstup do vlastní pedagogické praxe, střet očekávání s realitou	17
3 Cesty k usnadnění vstupu začínajících učitelů do jejich vlastní praxe	21
3.1 Podpora budoucích učitelů v rámci pregraduální přípravy na pedagogických fakultách	21
3.1.1 Model pregraduální přípravy budoucích učitelů v Německu	21
3.1.2 Vize spolupráce pedagogických fakult a fakultních škol v České republice	22
3.1.3 Konstruktivistický koncept výuky na pedagogických fakultách	22
3.1.4 Praxe v průběhu studia, její koncepce a přínos	23
3.1.5 Vedení studentského portfolia	24
3.1.6 Speciálně pedagogická příprava	25
3.2 Podpora začínajících učitelů v jejich škole	25
3.2.1 Uvádějící učitel	25

3.2.2	Mentoring	27
3.2.3	Hospitace a náslechy ve výuce	27
3.2.4	Párová výuka	29
3.2.5	Mezigenerační učení.....	30
3.2.6	Oborová spolupráce v rámci metodických sdružení a předmětových komisí	30
3.2.7	Sebereflexe	31
3.3	Možnosti podpory začínajících učitelů v rámci mimoškolního prostředí.....	32
3.3.1	Další vzdělávání pedagogických pracovníků	32
4	Shrnutí teoretických východisek	34
5	Výzkumné šetření.....	35
5.1	Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	35
5.2	Výzkumný vzorek a jeho výběr	35
5.3	Metoda sběru dat, popis výzkumného nástroje.....	36
5.4	Prezentace dílčích výzkumných zjištění	37
5.4.1	Základní popis souboru	37
5.4.2	Vyhodnocení vztahů mezi jednotlivými proměnnými	64
5.5	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	76
Závěr.....		87
Seznam použitých informačních zdrojů		90
Seznam příloh.....		98
Seznam tabulek.....		99
Seznam grafů		103

Úvod

Učitelská profese je komplexní, náročná a pro společnost nepostradatelná. Současně ale čelí neustálému tlaku ze strany široké veřejnosti a rodičů. Je nutné si uvědomit, že bytí učitelem vyžaduje bytí odborníkem v celé řadě oblastí (pedagogických disciplín). A k tomu, aby se učitel stal odborníkem a zvládal všechny nároky své profese co nejlépe, je zapotřebí určitý čas a celá řada profesních zkušeností. Z toho vyplývá, že zcela specifické a nezáviděníhodné postavení mají učitelé na počátku své profesní dráhy, kdy sice mají vyučovat a vychovávat žáky a studenty, ale současně se sami nacházejí v situaci, v níž potřebují intenzivní podporu a kvalitní zázemí pro výkon své profese. Na myšlenku věnovat se tomuto tématu detailněji mě přivedly mé vlastní učitelské začátky a také začátky mých kolegů učitelů-začátečníků.

Diplomová práce se zabývá vstupem začínajících učitelů do pedagogické profese s detailnějším zaměřením na zažívané oblasti úspěchu a neúspěchu učitelů-začátečníků, hodnocení kvality pregraduální přípravy pro výkon pedagogické profese, podpůrná opatření, se kterými se začínající učitelé setkávají při vstupu do svých školních působišť, hodnocení vlastní práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v úvodu pedagogické kariéry.

Cílem diplomové práce je, za použití kvantitativní metodologie (dotazníkového šetření), zjistit, jak prožívají učitelé-začátečníci první dva roky své vlastní pedagogické praxe v prostředí společného vzdělávání. Na základě detailnější analýzy získaných dat pak navrhnout soubor opatření, která mohou začínajícím učitelům usnadnit vstup do jejich vlastní pedagogické kariéry.

Diplomová práce je tvořena teoretickými východisky sloužícími jako podklad pro výzkumné šetření. Teoretická východiska jsou zaměřena na profesi učitele, profesní přípravu a profesní vývoj učitele, problematiku začínajícího učitele s důrazem na potenciální obtíže, se kterými se může učitel-začátečník při svých profesních začátcích setkat. V návaznosti na eventuální potíže jsou charakterizována jednotlivá opatření směřující k usnadnění profesních začátků učitelů. Tato opatření jsou rozčleněna do tří oblastí: opatření v oblasti pregraduální přípravy na pedagogických fakultách, opatření v rámci škol, ve kterých začínající učitelé působí, opatření mimoškolního charakteru. V rámci výzkumného šetření je detailně rozpracována příprava a průběh výzkumného šetření, prezentace dílčích výzkumných zjištění a závěrečné shrnutí a analýza sesbíraných dat.

1 Učitel a jeho profesní vývoj

Mnozí učitelé vnímají své povolání jako poslání. Stávají se učiteli nejen proto, aby měli obživu, ale především proto, aby uváděli nové generace do světa dospělých, aby předávali kulturní dědictví z generace na generaci, aby se podíleli na tvorbě společného světa. Být učitelem znamená především být osobností (Helus, 2000). Učitel jako nositel ideálu vzdělanosti a výchovných idejí může být věrohodným a autentickým pouze v případě, že dokáže studovat sám sebe, dokáže sám sobě klást otázky, dokáže na ně hledat odpovědi, dokáže sám od sebe očekávat to, co očekává od druhých (Kof'a in Vališová, Kasíková et al., 2007).

1.1 Profese učitele

Profese učitele je velice komplexní a zahrnuje široké spektrum různorodých činností. Je nezpochybnitelné, že je na učitele kladena celá řada nároků. K tomu, aby mohli učitelé těmto nárokům dostát, je třeba, aby disponovali jistými osobnostními charakteristikami a odbornými znalostmi a dovednostmi (Helus, 2000).

Mezi žádoucí osobnostní charakteristiky učitele patří morální bezúhonnost, psychická vyspělost a citová stabilita, sociální citlivost a emocionální inteligence, odolnost vůči zátěži, schopnost komunikace a schopnost sebereflexe. Osobnostní kvality učitele významně ovlivňují klima třídy a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Je však zřejmé, že pouze vhodné osobnostní charakteristiky nepostačují k tomu, aby byl člověk dobrým učitelem. K tomu je třeba, aby si osvojil také jistou škálu odborných znalostí a dovedností, zpravidla při studiu na vysoké škole. Učitel profesionál by měl disponovat znalostmi v kurikulární oblasti, pedagogickými dovednostmi, měl by ovládat různé výukové strategie, měl by být schopen kriticky reflektovat svoji práci, měl by disponovat manažerskými kompetencemi a v neposlední řadě by měl být empatický a angažovaný ve vztahu k druhým, nejen k žákům, ale také k rodičům a kolegům (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Poměrně komplexní klasifikaci kompetencí učitele rozčleněnou do deseti oblastí přináší Aggarwal (2014). Zmiňuje kompetence kontextové, koncepční, předmětově-obsahové, transakční, edukační, hodnotící, organizační, dále kompetence související s tvorbou

učebního materiálu, kompetence týkající se spolupráce s rodiči a kompetence týkající se spolupráce s komunitou a jinými organizacemi.

1.2 Profesionální příprava učitelů

Učitelství se řadí mezi tak zvané regulované profese a jeho regulačním orgánem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Konkrétní kvalifikační požadavky na profesní přípravu učitelů jsou uvedeny v zákoně č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Obecně lze za odborně kvalifikovaného učitele považovat učitele, který má vysokoškolské vzdělání, které získal na základě absolvování studia akreditovaného magisterského studijního programu zaměřeného přímo na oblast pedagogických věd. Za odborně kvalifikovaného pedagogického pracovníka lze ovšem považovat i toho, kdo absoluuje studium studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a jehož vysokoškolské vzdělání je doplněno o vysokoškolské vzdělání získané studiem programu v oblasti pedagogických věd nebo programu celoživotního vzdělávání.¹

Navzdory tomu, že učitelství je profesí, která vyžaduje pro svůj výkon celý soubor profesních a expertních znalostí a dovedností a poměrně dlouhou dobu speciálního výcviku, je zřejmé, že v českých školách působí celá řada učitelů nekvalifikovaných (nemají potřebné vysokoškolské vzdělání) či neaprobovaných (mají vysokoškolské vzdělání, ale vyučují předměty, pro které nemají aprobaci). Výzkumy naznačují, že se jedná o problém spíše regionálního, lokálního charakteru a týkající se pouze určitých předmětů. Působení nekvalifikovaných vyučujících v českých školách je ovšem do jisté míry žádoucí, neboť by bez jejich účasti nebylo možné řešit nedostatek kvalifikovaných učitelů, se kterým se české školství dlouhodobě potýká. Nicméně se v jejich případě očekává, že si legislativně vyžadovanou kvalifikaci během co nejkratší možné doby doplní potřebným, odpovídajícím typem vzdělání (Chvál et al., 2021).

¹ Zákon č. 183/2023 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183>

1.3 Profesní vývoj

Studiem profesního vývoje učitelů se zabývá celá řada autorů. K bližšímu zkoumání byla vybrána schémata Karikové, Průchy, Lukase a Švaříčka. Jejich pojetí jsou uvedena v následující části textu.

1.3.1 Profesní vývoj dle Karikové

Kariková (2015, in Vítečková, 2018) se zaměřuje na vývoj učitele v biodromálním kontextu, mapuje jeho celoživotní vývoj a rozvoj od okamžiku výběru učitelské profese až po období ukončování učitelské profese. Rozlišuje tyto fáze: etapa výběru a volby učitelské profese, etapa přípravy a studia na učitelskou profesi, etapa adaptace na učitelskou profesi a přijetí profesní role, etapa stabilizace a ztotožnění se s učitelskou profesí, etapa stability a ukončování učitelské profese.

Etapa adaptace na učitelskou profesi a přijetí profesní role ve většině případů spadá do období mladé dospělosti a zahrnuje tři stádia období rané profesionalizace: stádium zaměření se na sebe, stádium zaměřené na řízení vyučování, stádium zaměřené na výsledky.

Navazující etapou je *etapa stabilizace a ztotožnění se s učitelskou profesí*, která se vyznačuje završením procesu profesionalizace. Učitel (již se nejedná o začínajícího učitele) si je profesně jistější, dokáže reflektovat, analyzovat a přizpůsobovat vlastní postupy. Je však intenzivněji ohrožen emocionálním vyčerpáním a syndromem vyhoření. Lze usuzovat, že jedním z preventivních opatření uplatňovaných v této etapě může být svěřením role uvádějícího učitele. Neboť spolupráce s mladým, nadšeným, motivovaným začínajícím učitelem může fungovat jako vzájemná inspirace a prevence psychického vyčerpání.

V další etapě, jež je popisována jako *etapa stability a ukončování učitelské profese*, se objevuje nebezpečí poklesu výkonnosti a tempa práce, upadnutí do každodenní rutiny. V mnohých případech se redukuje pocit uspokojení z učitelské práce a chuť pobývat mezi dětmi. Naopak narůstá psychický stres a učitelé pociťují také fyzickou náročnost svého povolání (Kariková, 2015 in Vítečková, 2018).

1.3.2 Profesní vývoj dle Průchy

Podobné etapy profesního vývoje učitele popisuje také Průcha (2002), který do svého schématu promítá jak průběžné profesní zrání učitele, tak jeho postupné vyhasínání, až profesní vyhoření. Dle Průchy dochází v profesním vývoji učitele k těmto fázím:

1. volba učitelské profese
2. profesní start (učitel-začátečník)
3. profesní adaptace (první roky výkonu povolání)
4. profesní stabilizace (zkušený učitel)
5. profesní vyhasínání (vyhoření)

Je zřejmé, že v tomto výčtu chybí etapa přípravy na profesi (Průcha, 2002).

1.3.3 Profesní vývoj dle Lukase

Lukas (2007) předkládá model šesti vývojových fází učitele s odkazem na stať R. Longa (1999) obsahující deset fází tohoto vývoje. Lukas označuje první fázi jako *počátek kariéry*. Začínající učitel se v této fázi snaží „přežít“ v nové roli a snaží se porozumět nesouladu mezi svými představami a zažívanou realitou. V tomto období začínající učitel nadšeně objevuje vše nové, ovšem současně zažívá „šok z reality“.

Druhá fáze je označena jako *fáze stability*. Učitel upevňuje své návyky, přivyká rutinním činnostem, poznává prostředí školy, nachází si svou cestu ve vedení třídy i ve výuce svých předmětů. V tomto období se učitel ztotožňuje se svou učitelskou rolí a utváří si profesní identitu. Dochází ke dvěma různým situacím. V lepším případě učitel skutečně zakotví ve své profesní roli a stává se učitelem. V opačném případě, pokud učitel tuto fázi nezvládne, odchází z profese (Lukas, 2007).

Třetí fázi lze popsat jako *fázi experimentování a modifikování dosavadních postupů*. Učitel je ve své roli zakotven, jeho profesní sebevědomí je pevné, a to vede ke zkoušení nových postupů, nových učebních stylů, odlišných učebních materiálů a ke kladení vyšších cílů. V této fázi učitel touží po hlubším ocenění své práce (Lukas, 2007).

Čtvrtá fáze je charakteristická *přehodnocováním dosavadních snah*. Jsou v ní patrné dva možné scénáře. V případě, že se učitel cítí profesně úspěšný, inovace se ustalují. Ovšem pokud jeho ambice nebyly naplněny a nedosáhl kýženého ocenění, přehodnocuje učitel svou

dosavadní snahu a rezignuje na aktivní a inovativní přístup. Jeho jediným cílem je znát zřetelně vymezené povinnosti a o víc se nesnažit. Přestože takového učitele ovládne rutina, dokáže poměrně dobře učit. Bohužel ale není emočně angažovaný, nezajímá se o žáky ani o jejich potřeby. V této fázi je učitel náchylný ke stresu, obtížně zvládá náročné situace a je ohrožený syndromem vyhoření (Lukas, 2007).

Pátou fází je možné označit za *fázi vyrovnanosti a zklidnění*. Učitel rezignoval na své dřívější ambice a smířil se s realitou, přijal za svou skutečnost, že nepatří mezi nejlepší učitele. Začíná si udržovat odstup jak od žáků, tak od kolegů. Většina učitelů se v této fázi uzavírá a brání se inovacím. Pouze ti vysoce motivovaní jsou v tomto období otevření změnám, mají touhu objevovat nové přístupy a zkoušet je (Lukas, 2007).

V poslední, šesté, fázi dochází k *stahování se do ústraní a opouštění profese*. Někteří učitelé v pozdním věku z profese odcházejí, neboť jsou již unaveni a vyčerpani, případně k takovému rozhodnutí dojde na straně vedení školy například z důvodu organizačních změn. Jiní učitelé v pozdním věku učí ještě řadu let (Lukas, 2007).

1.3.4 Profesní vývoj dle Švaříčka

Švaříček (2011) mapuje profesní vývoj učitele skrze zlomové události v jeho profesní dráze. Ve svém kvalitativním šetření sesbíral data od šesti učitelů-expertů, kteří v době sběru dat učili nejméně devět let a byli pro toto šetření doporučení vedením své školy a kolegy, a jejichž žáci dlouhodobě vykazovali vynikající výsledky. Na základě výsledků šetření pak sestavil těchto šest zlomových událostí, v rámci nichž učitelé popisují své profesní neúspěchy (první tři zlomové události se týkají začínajících učitelů, zbývající tři se týkají učitelů s delší praxí):

1. *samotný vstup do praxe, který je doprovázený „šokem z praxe“* – představy a ideály začínajícího učitele jsou konfrontovány s reálnou situací ve třídě, začínající učitel opouští bezpečné studijní prostředí vysoké školy a dostává se do řady situací v praxi, ve kterých nese výhradní zodpovědnost
2. *situace „neprofesionálního učitele“* – začínající učitel považuje za svůj nejdůležitější úkol předat žákům maximální možné množství znalostí a dovedností, opakovaně se setkává s neúspěchem

3. „*předčasné vycházení ze třídy do prostoru školy*“ – začínající učitel prožívá své první úspěchy, vychází ze třídy a zajímá se o dění školy, prosazuje tendence ke změně chodu školy, kolegové takové snahy vnímají s nelibostí
4. „*skrytý vliv*“ – učitel-expert se snaží prosazovat své vize a zájmy, ale dělá to skrytě a nenápadně, pokud by příliš vybočoval a nutil do změn kolegy či vedení školy, opět by se setkal s negativními reakcemi
5. „*princip isosthenie a mentorství*“ – učitel-expert se věnuje začínajícímu učiteli, který „je hozen do vody“ a záleží na něm, zda se s podporou učitele-experta naučí „plavat nebo zda se utopí“ (Lortie, 1975 in Švaříček, 2011), při mentorování je důležité, aby mezi sebou učitel-začátečník a učitel-expert navázali osobní vztah
6. „*nedosažitelný ideální učitel*“ – učitel-expert si uvědomuje, že se z něj nikdy nestane ideální učitel, který dokonale zvládá svou učitelskou profesi, identitu ideálního učitele vnímá jako nedostižný cíl

Švaříček (2011) poukazuje na skutečnost, že zlomové události mají vždy čtyři části. Těmi jsou neúspěšné jednání, reflexe problému, poučení a změna jednání. Je přirozené v praxi učitele zažívat neúspěchy, protože právě díky jejich detailní reflexi se může začínající učitel komplexně zabývat svou pedagogickou činností a může se profesně zdokonalovat (Švaříček, 2011).

1.3.5 Systémový model učitelova profesního života

Výše uvedené koncepty profesního vývoje učitele jsou přehledné, ovšem postrádají zohlednění řady různých životních aspektů. Jak uvádí Mareš (2013), je nutné si uvědomit, že každý jednotlivý učitel žije v určité zemi, ve které platí konkrétní legislativa, žije v konkrétním regionu a obci, pracuje v určité škole a v určitém sociálním prostředí. K jeho škole se váže vedení školy, učitelský sbor, žáci a jejich rodiče. Všechny tyto aspekty ovlivňují profesní vývoj učitele, a proto je třeba brát je na zřetel.

V tomto ohledu předkládají komplexní model učitelova profesního cyklu Fessler a Ingram (2003). Jejich model zahrnuje tři subsystemy, které se navzájem ovlivňují. Tyto tři protínající se kategorie lze charakterizovat jako kategorii pedagogickou (odrážející profesní vývoj učitele), kategorii psychologickou (zohledňující vývoj učitele jakožto individuálního

jedinice, osobnosti) a kategorii sociální (zahrnující interakce mezi učitelem a institucionálním prostředím školy a mezi učitelem a společností).

Fessler a Ingram (2003) dělí profesní vývoj učitele do osmi fází: kariérní přípravu, zahájení kariéry, získávání kompetencí, období zájmu a růstu, frustrace, stabilita, ukončování kariéry a opouštění profese. Tento profesní cyklus je ovšem významně ovlivněn řadou individuálních osobních faktorů každého učitele, jedná se například o aktuální životní fázi učitele, jeho rodinné poměry, pozitivní a negativní kritické události v jeho osobním životě, jeho individuální dispozice, soukromé zájmy a záliby. Profesní cyklus je dále ovlivněn institucionálním prostředím. Mezi významné vlivy v této oblasti lze zařadit například styl vedení školy, předpisy a normy či důvěru veřejnosti a očekávání společnosti (Fessler, Ingram, 2003).

1.4 Začínající učitel

Začínajícího učitele lze zpravidla charakterizovat jako učitele s příslušným vysokoškolským vzděláním a pedagogickou způsobilostí, ale současně s chybějící pedagogickou zkušeností. Vymezení pojmu začínající učitel z hlediska časového není snadné, neboť toto vymezení ovlivňuje celá řada faktorů jako například výše úvazku, aprobace, individuální zkušenosti a podobně. Obvykle je učitel označován jako začínající učitel po dobu prvních tří až pěti let vlastní profesní praxe (Podlahová, 2004). Podle Hubermanova modelu lze první tři roky považovat za období objevování a následující tři roky za období stabilizace (Huberman, Grounauer, Marti, 1993 in Vítěčková, 2018). Na stěžejní význam prvního školního roku odkazuje Maciaszek (1974-75 in Šimoník, 1995), který uvádí, že v prvním školním roce dochází u začínajícího učitele k položení základu pedagogických zkušeností a k velkému tvůrčímu rozvoji. Nebezpečím, které ohrožuje tento intenzivní proces identifikace s novou profesní rolí, je brzké setkání se s povrchními schematickými a stereotypními postupy, které mohou vést k rutinérství.

Začínající učitel je od prvního dne své vlastní pedagogické dráhy pod velkým tlakem, neboť musí zvládat celou řadu bohatě diferencovaných úkolů, které vyplývají z povahy jeho profese. Oproti jiným povoláním v učitelské praxi není možné věnovat se jen určitým úkolům a teprve po jejich zvládnutí se soustředit na úkoly další, obtížnější (Podlahová, 2004). Začínající učitel si od samého začátku musí poradit s takovými úkoly,

jakými jsou příprava na vyučování a organizace výuky, udržení kázně a pracovního prostředí ve školní třídě, poskytování zpětné vazby a hodnocení, individuální přístup k žákům včetně specifik práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, komunikace se zákonnými zástupci žáků, spolupráce s kolegy a s vedením školy, vedení administrativní agendy a podobně. Současně se od začínajícího učitele očekává, že se plynule přizpůsobí kultuře školy, bude se chovat příkladně vůči svým kolegům a žákům, bude dodržovat pracovní kázeň (Podlahová, 2004).

Ve třídách se začínající učitel setkává s celou řadou různých situací, jejichž řešení v praxi ještě nemá ozkoušené. Tyto situace často řeší sám, intuitivně, někdy impulzivně či chybně. Do jeho řešení se promítají prozatímní nedostatky v posuzování a vyhodnocování takových situací a profesní nevyzrálost. Z hlediska organizace výuky řeší začínající učitel především otázky předimenzování učiva, nadměrných požadavků na výkony žáků, hodnocení průběhu vzdělávání žáků, přílišného liberalismu vůči žákům a podobně (Morávková in Coufalová, 2010).

Lze tvrdit, že valná většina začínajících učitelů vstupuje do své pedagogické praxe plna radosti, nadšení, odhodlání, těší se na práci s dětmi. Je přirozené, že se učitelé-začátečníci průběžně dostávají do náročných situací, které v některých případech ještě nedokáží řešit podle svých představ. Začínající učitel se také brzy setkává s realitou toho, že učitelství není jen o práci s dětmi ve třídě. Zjišťuje, že jeho povolání zahrnuje i činnosti dalšího druhu, které ne vždy patří mezi ty oblíbené a pro které ještě není plně kompetenčně vybaven. Je proto důležité mít v počátcích pedagogické kariéry na paměti skutečnost, že nesnáze se přirozeně objeví a není nutné je vnímat jako profesní selhání. Nepřípravenost na tuto skutečnost bohužel u řady začínajících učitelů vede k zanevření na pedagogické povolání a má za následek brzký odchod ze školství. Toto rozhodnutí umocňuje skutečnost, že v řadě jiných oborů dosahuje vysokoškolsky vzdělaný člověk na mnohem lepší finanční ohodnocení (Morávková in Coufalová, 2010).

Co tedy začínající učitel v prvních měsících své vlastní pedagogické praxe potřebuje? Švaříček (2011) poukazuje na důležitost brzké identifikace s profesní identitou učitele, neboť v okamžiku nástupu do učitelské profese se z bývalého studenta vysoké školy, který doposud navštěvoval přednášky, plnil úkoly a skládal zkoušky, stává učitel, na kterého je

kladena celá řada nároků a široké spektrum zodpovědnosti. Harris (2015) uvádí, že začínající učitel také potřebuje zažít v co možná nejkratší době po nástupu do vlastní praxe pocit úspěchu, který ho utvrdí v tom, že se vydal správným směrem a jeho úsilí má smysl.

2 Potenciální obtíže začínajících učitelů

Vašutová (2007) uvádí, že již studenti učitelství se během pedagogických praxí v rámci své pregraduální přípravy obávají jistých nesnází, které je ve škole mohou potkat. Jako zdroje svých obav nejčastěji uvádějí, že nebudou umět navázat kontakt se žáky, zaujmout a motivovat žáky, udržet pozornost žáků a vést je k řešení úkolů, reagovat na otázky žáků, udržet kázeň ve výuce, řešit nestandardní situace, objektivně hodnotit výkony žáků, prosadit inovace, dále, že nestihnou probrat učivo během vyučovací hodiny a za vymezený školní rok a nebudou mít respekt kolegů, žáků a jejich rodičů.

Přestože si začínající učitelé již na vysoké škole uvědomují, že jejich nástup do vlastní praxe nebude snadný, z dostupných dat lze usuzovat, že střet s realitou školy je pro ně v mnoha případech skutečně náročný. Korthagen a Wubbels (2011) popisují skutečnost, kdy učitelé-začátečníci při přechodu do vlastní pedagogické kariéry čelí šoku, kvůli kterému nabývají přesvědčení, že si žádné teoretické zázemí ze své pregraduální přípravy neodnesli, a tudíž do vlastní praxe vstupují nedostatečně připraveni. Neočekávané profesní a osobnostní potíže, kterým následně čelí, vedou k prožívání stresu, úzkosti, ztrátě profesního sebevědomí a v krajním případě dokonce k opuštění učitelské profese (Prokešová, 2000).

2.1 Vstup do vlastní pedagogické praxe, střet očekávání s realitou

Jedny z nejnovějších poznatků o profesních začátcích učitelů-začátečníků v České republice přináší šetření realizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které bylo realizováno v době od května do září roku 2022. Tohoto pilotního šetření, největšího svého druhu v ČR za posledních 30 let, se zúčastnilo 559 čerstvých absolventů či studentů posledních ročníků učitelských programů a 1 612 začínajících učitelů v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe.² Výsledky získané tímto šetřením, uvedené v této podkapitole, jsou cenné především z hlediska tvorby a úpravy koncepce pregraduální přípravy učitelů v naší zemi. Též mohou být využity v rámci stanovování podpůrných opatření pro začínající učitele ve školách, do kterých tito učitelé po svých studiích směřují.

² MŠMT. *Vnímaná připravenost začínajících učitelů a absolventů učitelství – analýza dat z pilotního šetření*. [online]. 2022. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/unikatni-setreni-jak-jsou-zacinajici-ucitele-pripraveni-na>

Ze získaných dat vyplývá, že téměř 70 % začínajících učitelů hodnotí užívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve své výuce za úspěšné a polovina věří, že dobře zvládá hybridní výuku. Začínající učitelé se cítí kompetentní také v oblasti relevance a podnětnosti výuky. To znamená, že umějí žákům učivo přiblížit, umějí pracovat s tím, co žáci o tématu už vědí, umějí používat vhodné otázky vedoucí k přemýšlení o tématu, umějí propojovat učivo s každodenním životem žáků. Pouze okolo 15 % respondentů si v této oblasti vyloženě nevěří. Dále začínající učitelé vypověděli, že se cítí kompetentní a sebejistí v oblasti aktivizace žáků, v oblasti individualizace výuky (zohledňování individuálních potřeb žáků), v oblasti flexibilního vedení výuky (úpravy plánů a cílů výuky v případě potřeby).

Z provedeného šetření vyplynuly také nedostatky v profesních schopnostech a dovednostech učitelů-začátečnicků. Ty jsou spatřovány především u komplexních kompetencí, které jsou nutné pro efektivní učení žáků. Navzdory skutečnosti, že se většina začínajících učitelů snaží vést své žáky k tomu, že chybovat je v pořádku (70 % respondentů), jen menší polovina jich vypovídá, že umí s chybami žáků pracovat tak, aby to bylo pro žáky skutečně přínosné a pomohlo jim to v lepším porozumění učivu. Větší polovina učitelů-začátečnicků (60 % respondentů) tvrdí, že umí vyučovat takovým způsobem, který umožňuje všem žákům zapojit se do výuky a spolupracovat. Ovšem jen každý třetí učitel si věří v tom, že dokáže své žáky vést k nastavování kritérií hodnocení vlastní práce a k hodnocení vlastní práce jako takové. Poměrně nízké sebehodnocení začínajících učitelů (méně než 40 % respondentů) bylo zjištěno v oblastech formulování cílů vyučovací hodiny tak, aby u žáků docházelo ke skutečnému rozvoji kompetencí, a dále ve zjišťování naplnění stanovených cílů. Další oblast, ve které spatřují začínající učitelé prostor pro zlepšení, je spolupráce s kolegy. Méně než třetina dotázaných se cítí být kompetentní v realizaci mezipředmětové výuky společně s dalšími kolegy a pouze necelá polovina (přibližně 45 %) vypovídá, že dokáže s kolegy spolupracovat na plánování výuky a přípravě podkladů pro výuku.

Na zveřejněné výsledky šetření týkající se absolventů učitelských programů je nutné nahlížet s jistou rezervou, neboť absolventi prozatím nejsou zapojeni do vlastní profesní praxe, a tak ve svých odpovědích posuzovali, do jaké míry je jejich vysokoškolské studium připravilo na výkon profesních kompetencí. Obecně lze uvést několik základních poznatků. Absolventi učitelských programů se cítí být v rámci své pregraduální přípravy dobře připraveni

v oblastech plánování a reflektování jednotlivých vyučovacích hodin (přibližně 53 % respondentů) a v nastavování přátelského a bezpečného studijního prostředí pro žáky (přibližně 55 % respondentů). Méně sebejistí se respondenti cítí ve zvládnání náročných situací ve třídě, například při porušování dohodnutých pravidel (jen 23 % dotázaných), dále v zapojování se do procesu hodnocení, v oblasti komunikace s rodiči a spolupráce s kolegy. Vzhledem ke koncepci vysokoškolské přípravy a podobě a rozsahu pedagogických praxí je přirozené, že se absolventi učitelských programů necítí být v těchto oblastech dostatečně kompetentní.

V tomto ohledu je nutné upozornit na skutečnost, že drtivá většina zúčastněných respondentů absolvovala pregraduální přípravu realizovanou v souladu s akreditacemi studia, které již nejsou aktuální. Fakulty, které připravují budoucí učitele na výkon jejich profese, v posledních letech významně aktualizují podobu studijních programů. K výrazným změnám dochází například v oblasti zvýšeného podílu pedagogicko-psychologické přípravy studentů a také v oblasti zvýšeného podílu praxí (10 až 15 % studia). V budoucnu bude zajímavé porovnávat výsledky z tohoto prvního pilotního šetření s výsledky ze šetření, jehož účastníci absolvují vysokoškolskou přípravu dle nově akreditovaných studijních programů.

V rámci systému podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů bylo ve školním roce 2017/2018 realizováno dotazníkové šetření zaměřené na uvádění začínajících učitelů do praxe. Toto šetření oslovilo vybrané mateřské, základní a střední školy ve všech krajích České republiky a dotazovalo se tří různých kategorií respondentů – začínajících učitelů, uvádějících učitelů a osob na školách zodpovědných za proces uvádění. Ze závěrečné zprávy nesoucí název Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů vyplývají následující zjištění. Začínající učitelé řadí mezi své největší slabiny řešení kázeňských problémů, vedení školní dokumentace, práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení žáků a komunikaci s rodiči. Zcela stejné kategorie, ve kterých se potřebují začínající učitelé zdokonalovat, uvádějí i uvádějící učitelé. Navíc přidávají pouze jednu další oblast, kterou je komunikace se žáky (Juhaňák, Šmahelová, Záleská, Trnková, 2018).

Také Wernerová (2013) zjišťovala spokojenost začínajících učitelů s kvalitou a podobou pregraduální přípravy. Své výzkumné šetření realizovala v letech 2009 až 2010. Zúčastnilo se ho celkem 622 studentů učitelství ze čtyř pedagogických fakult. Jednalo se o studenty

Univerzity Karlovy v Praze, Západočeské univerzity v Plzni, Masarykovy univerzity v Brně a Technické univerzity v Liberci. Z volných odpovědí oslovených respondentů vyplynuly následující nedostatky ve vysokoškolské přípravě, respektive následující obtíže zaznamenané při vstupu do vlastní pedagogické praxe: neschopnost vysokoškolské oborové znalosti transformovat do obsahů srozumitelných žákům, neschopnost aplikovat teoretické znalosti z oblasti didaktiky do praktické podoby ve výuce, nepřipravenost na řešení kázeňských problémů, neschopnost udržet pozornost žáků, neschopnost žáky motivovat, nepřipravenost na práci se žáky s výukovými problémy.

3 Cesty k usnadnění vstupu začínajících učitelů do jejich vlastní praxe

Skutečnost, že jsou začínající učitelé při vstupu do vlastní pedagogické praxe ohroženi neúspěchem, ztrátou ideálů a postupným nástupem syndromu vyhoření, je zřejmá. Je proto nezbytné zamýšlet se nad tím, jak těmto učitelům jejich kariérní začátky usnadnit tak, aby se ve své profesi cítili komfortně a neměli potřebu ji brzy opustit. Opatření, která mohou učitelům-začátečnickům pomoci, lze aplikovat ve třech rovinách: na úrovni pregraduální přípravy na pedagogických fakultách, na úrovni školy, ve které se začínající učitel chystá působit, na úrovni aktivit odehrávajících se mimo školu.

3.1 Podpora budoucích učitelů v rámci pregraduální přípravy na pedagogických fakultách

Šimoník (2002) i Wernerová (2013) upozorňují na skutečnost, že vysokoškolská příprava nemůže vyprodukovat „hotové odborníky“. Dle jejich názoru vysoká škola poskytuje studentům potřebné zázemí a podmínky pro úspěšný start v jejich budoucí profesi. Do celého procesu ovšem vstupuje řada dalších významných faktorů, například osobnost učitele, jeho povahové vlastnosti, morální profil, všeobecný přehled, pedagogicko-psychologické a odborně-předmětové kompetence. Absolvent se tak může stát učitelem-odborníkem až na základě každodenní praxe. Kvalitní pregraduální příprava budoucích učitelů si ovšem žádá propracovanou, smysluplnou a konzistentní koncepci.

3.1.1 Model pregraduální přípravy budoucích učitelů v Německu

Německý systém přípravy budoucích učitelů lze považovat za koncepční a podpůrný, do jisté míry přenositelný i do našich podmínek. Skládá se ze dvou etap. Prvním krokem je vysokoškolské vzdělání, druhým krokem je pak období uvádění začínajících učitelů do praxe. Fáze uvádění do vlastní pedagogické kariéry trvá v různých oblastech Německa různě dlouho, zpravidla jeden až dva roky, a spočívá jak v samotném působení učitelů-začátečnicků v jejich školách, tak v dalším podpůrném vzdělávání, které se uskutečňuje ve výcvikových institucích. Během uváděcí fáze se učitelé-začátečníci seznamují se svým profesním působištěm, účastní se náslechlů ve výuce, vedou výuku pod dohledem zkušenějšího učitele i samostatně, podstupují další profesní vzdělávání ve formě seminářů a v samém závěru

skládají závěrečnou zkoušku. Teprve jejím složením se z nich stávají graduovaní učitelé (Baran Kaya, Baki, 2023).

3.1.2 Vize spolupráce pedagogických fakult a fakultních škol v České republice

Morávková (in Coufalová, 2010) představuje detailní popis vize spolupráce mezi pedagogickými fakultami a fakultními školami, které se na přípravě budoucích učitelů v České republice podílejí. V rámci předkládané vize zvažuje zavedení atestačního způsobu ukončování pedagogického studia v rozložení 3 + 2 + 1. Z tohoto schématu vyplývá, že v prvním roce po absolvování pregraduální přípravy by byl absolvent stále ještě studentem pedagogické fakulty a v rámci působení na fakultní škole by byl postupně uváděn do učitelské praxe. Po dobu tohoto ročního postgraduálního studia by se mu soustavně věnoval zkušený učitel z fakultní školy. Student by na fakultní škole učil přibližně pět až šest hodin týdně a tyto jím vedené hodiny by byly hospitovány zkušeným učitelem (mentorem) a kolegy (taktéž začínajícími učiteli). Vyučovací hodiny (jejich příprava, průběh a následná reflexe) by byly detailně analyzovány a vyhodnocovány ve vztahu k profesnímu růstu studenta (Morávková in Coufalová, 2010).

Tento atestační rok by byl dále využit k hospitacím ve vzorových vyučovacích hodinách, k ukázkám metodologických inovací, k rozšiřující teoretické výuce, k absolvování stáže v zahraničí, k užší specializaci (například v oblasti kariérního poradenství, primární prevence sociálně patologických jevů a podobně). Postgraduální rok na fakultní škole by byl zakončený státní atestační zkouškou, která by měla praktický charakter. Teprve poté by byla absolventovi udělena způsobilost vyučovat ve svém oboru (Morávková in Coufalová, 2010).

Sama Morávková (in Coufalová, 2010) ovšem uvádí, že jako každý systém, i tento je závislý na otázce financování. Je tedy málo pravděpodobné, že by bylo možné jej v podmínkách České republiky uvést do praxe. Proto je nezbytné hledat další dílčí způsoby, které by vedly ke zvýšení kvality pregraduální přípravy budoucích učitelů natolik, aby si tito učitelé brzy po vstupu do vlastní pedagogické praxe nezoufali a nepochybovali o výběru své profese.

3.1.3 Konstruktivistický koncept výuky na pedagogických fakultách

Konstruktivistický koncept výuky je dalším krokem, který by mohl napomoci zlepšení vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Spilková (2006) uvádí, že konstruktivistické

pojetí výuky je založené na předpokladu, že učení je objevováním, konstruováním a rekonstruováním poznatků, dovedností, postojů a hodnot. Do těchto procesů se promítají dosavadní zkušenosti, vlastní činnost, pomoc učitele a spolupráce se spolužáky. Podstatou konstruktivistického konceptu výuky není memorování teoretických znalostí, nýbrž porozumění a schopnost použít poznatky k řešení praktických problémů v reálném životě, dále zaujímání vlastních postojů a stanovisek, schopnost jejich obhajoby, odpovědnost za vlastní učení a mnohé další. Konstruktivismus má v koncepci pregraduální přípravy opodstatněný význam a může sloužit jako ukázkový přístup pojetí výuky a podpůrné opatření provázející studenty učitelství na jejich individuální cestě, v rámci níž se postupně stávají učiteli (Jones, Brader-Araje, 2002).

3.1.4 Praxe v průběhu studia, její koncepce a přínos

V průběhu pregraduální přípravy se budoucí učitelé opakovaně vydávají do škol, aby zde plnili požadavky týkající se praxe, které jsou stanoveny v příslušných studijních programech učitelských oborů. Tyto praxe, jsou-li pojaty smysluplně a koncepčně, lze považovat za jedno z nejefektivnějších opatření usnadňující začínajícím učitelům jejich profesní start. Rushton (2000) uvádí, že během praxí ve školách získávají studenti celou řadu nezbytných prožitků, které vedou k formování zkušeností. Tyto zkušenosti pak umožňují studentům lépe interpretovat a porozumět konkrétním situacím. Reflexe vlastních zkušeností slouží jako východisko pro další učení a základ pro vytváření nových pedagogických znalostí. Na základě reflektování zažitého jsou následně studenti schopni propojovat si nastudovanou teorii s vlastní prožitou praxí.

Z kvalitativně orientovaného výzkumného šetření, které bylo zaměřené na osobní přínos absolvovaných učitelských praxí, a které proběhlo u studentů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, vyplynulo dle Pravdové (2016) následující: v rámci tří pedagogických praxí realizovaných v navazujícím magisterském studiu studenti lépe poznali sebe sama, odhalili své slabé a silné stránky vztahující se k profesi učitele, ověřili si, zda mají předpoklady pro výkon učitelské profese, měli možnost sledovat svůj profesní vývoj, pokroky, posuny v myšlení a postojích. Praxe navíc sloužily jako impuls k dalšímu studiu a zamýšlení se nad dalšími studijními cíli. Studenti díky praxím získali větší autonomii v roli učitele a identifikovali se s profesí.

Objevila se ovšem také uvědomění negativního charakteru, díky nimž studenti učitelství zjistili, že jejich představy o budoucí profesi se významně míjejí s realitou. V provedeném výzkumném šetření například uváděli, že školství je jiné, než si představovali, že na učitele si každý dovoluje, že učitelé nemají žádné zastání a podobně. Tito studenti odcházeli z praxí s pocitem, že by měli své rozhodnutí stát se učitelem ještě přehodnotit. Pravdová (2016) k této skutečnosti uvádí, že i takový výsledek pedagogické praxe je zcela zásadní a má jak pro studenta učitelství, tak pro jeho případného budoucího zaměstnavatele nepopíratelný význam.

Pravdová (2016) zdůrazňuje, že je vhodné a přínosné, aby studenti v rámci svých pregraduálních praxí navštívili alespoň dvě nebo tři školy různého typu a získali představu o tom, že fungování na různých školách může být různé. Působení studentů učitelství na vybraných cvičných školách by mělo být dlouhodobějšího charakteru (ideálně alespoň celé jedno pololetí), aby vznikl prostor pro „žití života školy“. Spilková (2007) navíc klade značný důraz na výběr škol, na kterých se praxe odehrávají. Poukazuje na zásadní nutnost vybírat školy, ve kterých působí nadšení učitelé a ředitelé, díky nimž studenti učitelství zažijí tolik potřebné příklady dobré praxe a setkají se s cvičnými učiteli, kteří je budou inspirovat, motivovat a podporovat.

Za pozitivní lze považovat vývoj v posledních letech týkající se zvětšování podílu pedagogické praxe ve studijních programech učitelství. Přestože ze závěrečné zprávy z hodnocení dopadů regulace (RIA) k návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících, kterou schválila vláda, vyplývá, že množství pedagogické praxe na českých vysokých školách se i nadále nachází u spodní hranice nejlepších evropských systémů přípravy budoucích pedagogů, je patrné, že i dílčí, alespoň malé změny, vedou k tomu, že dnes mají studenti učitelství příležitost a povinnost zapojit se do praxe více než kdy dříve.³

3.1.5 Vedení studentského portfolia

Vedení studentských portfolií provázaných s celou pregraduální přípravou lze považovat za další dílčí krok vedoucí k zefektivnění přípravy začínajících učitelů. Systematicky vedená studentská portfolia v průběhu celého vysokoškolského studia mohou zastávat významnou

³ PEDAGOGICKÁ KOMORA. MŠMT: Podíl praxí studia učitelství v ČR a zahraničí. [online]. 2022. Dostupné z <https://www.pedagogicka-komora.cz/2022/11/msmt-podil-praxi-studia-ucitelstvi-v-cr.html>

formativní a bilanční funkci ve smyslu dokladu proměny studenta v průběhu studia směrem k formování nejen profesní ale také lidské identity. Skrze studentská portfolia je možné propojovat nastudovanou teorii se zažívanou praxí, může vznikat prostor pro reflexi a sebereflexi ve vztahu k jednotlivým předmětům a také návyk vedoucí k celoživotnímu vzdělávání (Prokešová, Stuchlíková in Vašutová, 2008).

3.1.6 Speciálně pedagogická příprava

Vítečková (2018) uvádí, že v návaznosti na různorodé potřeby žáků, kteří se vzdělávají v prostředí společného vzdělávání, by bylo žádoucí zvýšit podíl speciálně pedagogické složky přípravy budoucích učitelů. Lze konstatovat, že se dnes v každé školní třídě vyskytuje nejméně jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajištění výuky takového žáka společně se zajištěním výuky zbývajících žáků třídy klade zvýšené nároky na učitele. Tyto nároky rostou přímo úměrně s počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a také se zvyšují s různorodostí potřeb těchto jednotlivých žáků. Takové pracovní prostředí je náročné pro všechny učitele, zvláště pak pro ty začínající. Proto je nutné zohledňovat tuto skutečnost již při pregraduální přípravě učitelů a reflektovat aktuální potřeby praxe. Je důležité klást důraz na rozvoj speciálně pedagogických kompetencí, multikulturní výchovu a další podobné oblasti (Vítečková, 2018).

3.2 Podpora začínajících učitelů v jejich škole

Stejně jako žáci ve třídě, i začínající učitelé disponují při vstupu do vlastní pedagogické praxe různou úrovní znalostí a dovedností. Bezpochyby ale každý učitel-začátečník potřebuje minimálně v prvních týdnech a měsících své vlastní profesní dráhy podporu. Ta je realizovatelná v mnoha podobách, od těch skutečně komplexních a intenzivních až po krátkodobější, spíše nárazové. Podstata a přínosy vybraných druhů podpory jsou uvedeny v následujících podkapitolách.

3.2.1 Uvádějící učitel

Dle zákona č. 183/2023 Sb. je za uvádějícího učitele považován ten, kdo „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.“

Podlahová (2004) uvádí celý výčet oblastí, ve kterých je uvádějící učitel oporou učitelí-začátečnickovi. Uvádějící učitel například seznamuje nově nastupujícího kolegu s provozem školy (orientace v budově a na pozemku školy, materiální vybavení a zázemí, školní řád, pravidla a zvyklosti, vedení nezbytné administrativní dokumentace, organizační zajištění školních akcí, význam školy v obci a podobně) a pomáhá mu při přípravě a realizaci výuky (existence a fungování kurikula, sestavování tematických plánů, seznámení se s učebnicemi a dalšími pomůckami, plánování a realizace výuky, řešení metodických a kázeňských problémů, vyhodnocování učebních pokroků žáků, mezipředmětové vztahy a spolupráce, vedení k sebereflexi, podpora kladného sebehodnocení). Uvádějící učitel může být významným pomocníkem v oblasti podpory a rozvíjení vztahů s rodiči a s dalšími kolegy na pracovišti (Podlahová, 2004).

Podoba spolupráce uvádějícího a začínajícího učitele může mít řadu rovin. Jedná se například o vzájemné hospitace a náslechy, na které navazují rozborů vyučovacích hodin, dále pravidelné konzultace s předem známým obsahovým zaměřením (především taková témata, ve kterých se začínající učitel cítí nejistý), společné pořádání akcí pro žáky, rodiče či veřejnost, neformální setkávání podporující začlenění nového učitele do pracovního týmu, společná účast na poradách pedagogického sboru a na programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Podlahová, 2004).

K vykonávání role uvádějícího učitele je třeba jistých osobnostních charakteristik a profesní způsobilosti. Je nezbytné, aby učitel-začátečník svému uvádějícímu učiteli důvěřoval a chtěl se od něj učit. Stejně tak je nutné, aby byl uvádějící učitel otevřený, komunikativní, sdílný (Vítečková, 2018). Dle Prokešové (in Kohnová, 2000) upřednostňují začínající učitelé u svých uvádějících učitelů lidské kvality před těmi profesními. Oceňují především ochotu ke spolupráci, optimismus, dobrý vztah k dětem, empatii, tolerantnost, upřímnost a spolehlivost. Tyto charakteristiky jsou pro ně důležitější než profesní kompetence, příbuznost aprobací a podobně.

Uvádějícího učitele jmenuje vedení školy. Existuje řada faktorů, které mohou přidělování uvádějícího učitele ovlivňovat, například stejný (blízký) obor, zkušenosti uvádějícího učitele, výuka ve stejných třídách, sdílení kabinetu, zájem uvádějícího učitele o uvádění, sympatie mezi uvádějícím a začínajícím učitelem a další. Mezi rozhodující faktory výběru

by však měla patřit schopnost poskytovat začínajícímu učiteli kvalitní zpětnou vazbu, schopnost podněcovat začínajícího učitele k sebereflexi a inovativnost uvádějícího učitele. Nepovedený lidský a profesní vztah mezi uvádějícím a začínajícím učitelem totiž může působit demotivačně (Vítečková, 2018).

3.2.2 Mentoring

Dalším způsobem, kterým lze (nejen) začínající učitele podporovat v jejich profesní stabilitě a růstu, je mentoring. Jedná se o záměrný, dlouhodobý, podpůrný proces poskytovaný učiteli na jeho pracovišti, jehož cílem je usnadnění a zefektivnění procesů učitelova profesního rozvoje (Píšová a kolektiv, 2011). Jeho podstatou je hlubší vzájemné poznání účastníků tohoto vztahu, posílení pocitu sounáležitosti, podpora a rozvoj specifických odborných i osobních kompetencí (Lazarová, 2010). Harrison, Lawson a Wortley (2005) poukazují na pozitivní přínos mentoringu v oblasti reflektivní praxe, která vede k rozvoji profesní autonomie učitelů.

Vztah učitele-mentora a podporovaného učitele je charakteristický důvěrou a partnerskou komunikací. Učitel-mentor svého podporovaného kolegu nehodnotí, nýbrž se v rámci spolupráce s ním snaží rozvíjet jeho profesní kompetence (Kratochvílová, Horká, Chaloupková, 2015). Velkým přínosem mentoringu je, že nespočívá pouze v úzké spolupráci dvou kolegů, nýbrž významně pozitivně ovlivňuje také prostředí, pracovní vztahy a spolupráci v celé škole (Lazarová, 2010).

Mentoring může mít podobu interní či externí. Při interním mentoringu se mentorem stává učitel dané školy, který je vybrán na základě určitých kritérií. Externí mentoring je zajišťovaný pracovníkem z jiné školy či z jiné instituce. Je nezbytné, aby mentor absolvoval kurz mentorských dovedností a byl trénován také v oblasti vzdělávání dospělých. Oba typy mentoringu mají svá specifika a hodí se pro různé situace. Je tedy vhodné jejich přínosy pečlivě vyhodnotit a zvolit právě ten více vyhovující (Kratochvílová, Horká, Chaloupková, 2015).

3.2.3 Hospitace a náslechy ve výuce

Mazáčová (2014) považuje hospitace a náslechy ve výuce za prostředek, kterým získáváme poznatky a zkušenosti o reálném dění ve školní třídě. Hospitace a náslechy ve vyučování

přinášejí informace o podmínkách, průběhu a výsledcích pedagogické činnosti učitele. Umožňují detailnější vhled do obsahové, metodické a organizační stránky procesu výuky. Učitel, který vstupuje do výuky v roli pozorovatele, svým pozorováním zjišťuje, jaké metody, formy práce, učební pomůcky a formy komunikace kolega používá, jak na ně žáci reagují, jak efektivně žáci pracují a jaké výsledky podávají, jakými způsoby jsou žáci hodnoceni a jak se oni sami sebehodnotí, jaká vládne ve třídě atmosféra a podobně (Mazáčová, 2014).

Při pozorování výuky je nutné mít na paměti pravidla, jejichž dodržování umožňuje jak pozorovateli, tak pozorovanému vytěžit z této činnosti maximální užitek. Především je třeba si uvědomit, že pozorování je metoda subjektivní. Proto je třeba snažit se o její objektivizaci za použití různých technických prostředků (například týmového pozorování, pořizování zvukových a obrazových nahrávek, vedení pozorovacích záznamů a podobně). Je nutné vyvarovat se subjektivním hodnotícím soudům, kterými jsou například haló efekt nebo předsudky. Pozorování má být zaměřeno na určitý cíl, v rámci něhož je třeba proniknout k podstatě pozorovaných jevů, tyto jevy následně analyzovat, interpretovat a využít k progresivní změně. Pouhý popis pozorovaných situací je nedostačující (Mazáčová, 2014).

Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů (Juhaňák, Šmahelová, Záleská, Trnková, 2018) přináší data, ze kterých je patrné, že přestože se hospitace a náslechy ve školách konají, existuje poměrně dost začínajících učitelů, kteří by takovou formu podpory uvítali v intenzivnější podobě, nad rámec dosavadní podpory. Konkrétně 42 % dotázaných začínajících učitelů by se rádo účastnilo náslechů v hodinách zkušenějších kolegů a 20 % dotázaných by ocenilo, kdyby k nim do výuky přicházeli zkušenější kolegové na hospitace. Z předložených dat lze vyvodit, že začínající učitelé si uvědomují klady plynoucí z provádění náslechů a hospitací a rádi by je využili k prohloubení svých profesních kompetencí.

Důvody, které stojí za stále poměrně nízkou frekvencí náslechů a hospitací v našich školách, jsou různé. Významný vliv mají například organizační důvody, neboť za každého hospitujícího učitele a učitele na náslechu je třeba sehnat suplující náhradu v případě, že tato činnost probíhá v době standardního rozvrhového vyučování. Dalším důvodem jsou nedostatečné kompetence učitelů v oblasti vedení a reflektování hospitační činnosti. Z již

zmíněné Analytické zprávy ze studie systémů podpory začínajících učitelů vyplývá, že 26,1 % uvádějících učitelů cítí potřebu zdokonalit se v procesu provádění hospitací a 14,9 % uvádějících učitelů v procesu provádění náslechnů. Dále 27,3 % uvádějících učitelů potřebuje podporu v oblasti vedení rozhovoru po hospitaci a 16,2 % v oblasti vedení rozhovoru po náslechu. Konečně 25,5 % uvádějících učitelů spatřuje rezervy ve své schopnosti plánovat rozvoj začínajícího učitele a 26,7 % uvádějících učitelů si neví rady s identifikací potřeb začínajícího učitele (Juhaňák, Šmahelová, Záleská, Trnková, 2018).

3.2.4 Párová výuka

Párovou výuku lze považovat za praktický prostředek vedoucí k vyšší efektivitě učení žáků. Je zřejmé, že dva spolupracující učitelé dokáží vytvořit kvalitnější učební klima a bezpečné studijní prostředí a dokáží lépe diferencovat výuku podle individuálních potřeb žáků. Cílem párové výuky je zajištění maximálního prostoru pro efektivní učení žáků a zlepšení studijních výsledků žáků. Spolupracující pároví učitelé, kteří společně výuku plánují, připravují, vedou a vyhodnocují, jsou navíc svým žákům příkladem v oblasti komunikace a kooperace (Kopecká, Jenšíková, Králová in Spilková, Tomková, Mazáčová, Kargerová et al., 2015).

Párová výuka přináší řadu pozitiv také zúčastněným učitelům. Pokud bychom na tuto formu výuky nahlíželi jako na formu podpory začínajících učitelů, pak párová výuka umožňuje snazší profesní začátky v následujících ohledech: společné přípravy na výuku a možnosti uplatňování různých metod a forem práce a výchovných postupů, společné zamýšlení se nad jednotlivými žáky, jejich povahovými vlastnostmi, projevy chování, potřebami a výkony, společné reflexe a konzultace dění ve třídě (Jirotková, Lauermann in Spilková, Tomková, Mazáčová, Kargerová et al., 2015).

Přestože je příprava a realizace párové výuky pro zapojené učitele náročná z časového i organizačního hlediska, je zřejmé, že benefity plynoucí z této formy výuky jsou pro oba zúčastněné značné. U začínajících učitelů lze hovořit o získávání a rozvíjení potřebných profesních kompetencí, u učitelů-expertů o udržení motivace a dodávce inspirace. Díky úzké spolupráci se může začínající učitel od svého párového kolegy, zpravidla učitele-experta učit v oblastech oborové odbornosti, didaktiky oboru, pedagogicko-psychologických postupů i administrativních úkonů (Siegemund, Johannsen, 2021).

3.2.5 Mezigenerační učení

Podpůrným trendem, který nemá oporu v legislativě a je spíše vedlejším produktem každodenního života školy, je tak zvané mezigenerační učení. Odehrává se buď řízeně, mezi uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem, případně mezi učitelem-mentorem a podporovaným učitelem, nebo spontánně během dne v pedagogickém kolektivu školy. Mezigenerační učení probíhá pomocí zjevných či skrytých interakcí, při nichž si učitelé osvojují různorodé obsahy (Rabušicová et al., 2016).

Mezigenerační učení probíhá oběma směry, tedy od starších kolegů směrem k těm mladším a naopak. Starší kolegové jsou pro ty mladší inspirací v přístupu k práci a k životu (rozvaha, sebekontrola, trpělivost, tolerance, pokora, laskavost, ohleduplnost, úcta, nadhled), ve využívání výukových metod, v navazování a udržování vztahů se žáky, v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v organizaci práce. Mladší kolegové inspirují ty starší v těchto ohledech: používání moderních technologií, přístup k práci a k životu (nadhled, optimismus, radost z práce, nadšení, aktivita, odvaha), používání vyučovacích metod (Rabušicová et al., 2016).

3.2.6 Oborová spolupráce v rámci metodických sdružení a předmětových komisí

Každý učitel je v závislosti na předmětech, které učí, členem alespoň jednoho metodického sdružení či předmětové komise. Na mnohých školách je pravidlem, že učitelé věnující se stejnému vyučovacímu předmětu či oboru se v průběhu školního roku pravidelně setkávají. Cílem jejich setkávání je společně organizovat, plánovat, připravovat a reflektovat vzdělávací aktivity, konzultovat vzdělávací a výchovné obtíže týkající se jejich předmětu (oboru) a tříd, které vyučují. Při těchto setkáních dochází také ke sdílení učebních materiálů a pomůcek, diskuzi nad hodnocením a podobně (Pol, Lazarová, 1999).

Oborovou spoluprací v rámci metodických sdružení a předmětových komisí lze považovat za další z vhodných nástrojů podpory učitelů-začátečnicků. Přestože z výzkumů vyplývá, že začínající učitelé zpravidla nemají potíže se zvládnutím obsahové a didaktické stránky předmětů, které vyučují, je zřejmé, že užší propojení se stejně oborově zaměřenými kolegy jim může být ku prospěchu. Přestože se většina začínajících učitelů v obsahu a didaktice svého oboru dobře orientuje, lze se opodstatněně domnívat, že plánování, příprava a realizace výuky zahrnující výběr vhodných metod a forem práce, přípravu učebních

materiálů a pomůcek, vyhodnocování dosažených učebních cílů a hodnocení průběhu učení a výkonů žáků, pro ně bude poměrně organizačně a časově náročné, zvláště pak pokud do své pedagogické kariéry vstupují hned od počátku v rámci plného úvazku, případně současně s rolí třídního učitele (Pol, Lazarová, 1999).

Propojení s kolegou (učitelem-expertem), který má učivo již několikrát opakovaně „odučeno“, může začínajícímu učiteli v mnohých ohledech pomoci, ať už se jedná o sdílení příprav, výukových aktivit, pracovních listů, testů a podobně. V rámci oborové spolupráce se též nabízejí možnosti společné přípravy a realizace tak zvaných projektových dnů, předmětových olympiád a soutěží, besed, exkurzí a mimoškolních akcí (Trojanová, 2023).

3.2.7 Sebereflexe

Významnou a nezastupitelnou roli má u začínajícího učitele sebereflexe. Jak uvádí Švec (1994), pokud chce být člověk učitelem, který rozumí svým žákům, pak musí nejprve rozumět především sám sobě. Autodiagnostika vlastní pedagogické činnosti by měla být nedílnou součástí práce každého (nejen začínajícího) učitele. Pomáhá mu totiž zodpovědět si tři klíčové otázky: Jaký jsem učitel? Jakým učitelem bych chtěl být? Co musím udělat proto, abych se takovým učitelem stal? (Švec 1994).

Lebak (2023) poukazuje na skutečnost, že detailní analýza vlastního pedagogického působení umožňuje začínajícímu učiteli zamýšlet se nad přístupy, které se ukazují jako funkční a které může ve své praxi nadále využívat. Stejně tak se díky sebereflexi odhalují kritické oblasti, na které je žádoucí se do budoucna zaměřit a soustředit. Učitelova sebereflexe má být vědomá, systematická, opřená o důkazy. Takovými důkazy mohou být sebereflektující otázky, vzájemné hospitace a náslechy s kolegy včetně následné analýzy a diskuze, spolupráce s uvádějícím učitelem či interním nebo externím mentorem, videonahrávky vlastní výukové činnosti, rozhovory se žáky, ankety zadané žákům, profesní deník a učitelské portfolio (Mazáčová, 2014).

Je ovšem nutné pamatovat na to, že sebereflexe může mít u některých začínajících učitelů také své úskalí spočívající v nikdy nekončících pocitech nespokojenosti, nedostatečnosti, nekompetentnosti. Stále nové otázky, nové přístupy, lepší pracovní postupy totiž oslabují celkovou profesní stabilitu. Z tohoto důvodu je nutné provádět sebereflexi s důrazem na podporu profesního sebevědomí. Cílem je udržovat tolik potřebnou rovnováhu mezi tím, co

skvěle ovládám, a tím, na čem potřebuji do budoucna pracovat (Spilková, 2006). Wang, Hall a Rahimi (2015) uvádějí, že se učitelova vnímaná sebehodnota a spokojenost se sebou samým a se svou vlastní prací výrazně odráží na seberepresentaci, pracovní spokojenosti, pozitivních vztazích a způsobech komunikace na pracovišti.

3.3 Možnosti podpory začínajících učitelů v rámci mimoškolního prostředí

Kromě znalostí a dovedností osvojených během pregraduální přípravy na vysoké škole a v ideálním případě kvalitní podpory ze strany školy mohou začínající učitelé získávat podporu ve svých profesních začátcích také v mimoškolním prostředí. V tomto ohledu se jako smysluplné a funkční jeví především další průběžné vzdělávání.

3.3.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je proces navazující na pregraduální přípravu pedagogů, jehož cílem je zajistit kontinuální rozvoj profesních kompetencí těchto pracovníků po celou dobu jejich pedagogické kariéry. Jak uvádí zákon o pedagogických pracovnících, pedagogičtí pracovníci mají povinnost účasti na dalším vzdělávání po dobu výkonu své pedagogické činnosti.⁴ DVPP cílí na udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému a současně slouží jako nástroj pro podporu rozvoje tohoto vzdělávacího systému.⁵ V České republice zajišťuje celostátní garanci dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR), který nabízí pedagogickým pracovníkům širokou a různorodou nabídku vzdělávacích a konzultačních služeb i metodickou a odbornou podporu.⁶

Další vzdělávání je žádoucí u všech učitelů a speciální pozornost si zasluhují také učitelé v roli uvádějícího učitele. S rostoucí pozorností věnovanou uvádění začínajících učitelů do

⁴ Zákon č. 183/2023 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183>

⁵ EVROPSKÁ KOMISE. Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě. Co je to vlastně DVPP? [online]. 2016. Dostupné z <https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/co-je-vlastne-dvpp>

⁶ NPI ČR. O Národním pedagogickém institutu České republiky. [online]. 2024. Dostupné z <https://www.npi.cz/>

praxe vzniká v poslední době celá řada podpůrných materiálů právě pro uvádějící učitele. Tyto příručky, e-learningové programy, semináře a webináře jim mají pomoci ve vykonávání role zkušeného učitele, který doprovází své profesně mladší kolegy v jejich kariérních začátcích. Příklady těchto podpůrných materiálů jsou dostupné například v rámci projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO).⁷

⁷ SYPO. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. *Příručky pro školy se začínajícími učiteli*. [online]. 2024. Dostupné z <https://www.projektsypo.cz/prirucky-zu>

4 Shrnutí teoretických východisek

Jak bylo mnohokrát zmíněno, profese pedagoga je komplexní, náročná a pro svůj výkon vyžaduje celou řadu osobnostních i odborných kvalit, dovedností a kompetencí. Jedná se o profesi, která podléhá neustávajícímu vývoji, je významně ovlivňována změnami celospolečenskými, střetává se s vysokými nároky přímých účastníků i široké veřejnosti. První roky vlastní pedagogické kariéry jsou pro začínající učitele obtížné a ani po jejich úspěšném překonání nedochází v této profesi ke „stagnaci“. Učitelé se stále vyvíjejí, nejenom v návaznosti na své profesní zkušenosti, ale také díky svému osobnostnímu zrání.

Oblastí profesních dovedností a kompetencí, které mohou učitelé-začátečníci zvládat více či méně úspěšně, je celá řada. Jejich zkoumání se věnuje mnoho zahraničních i českých autorů, jmenovitě lze uvést například Korthagena a Wubbelse, 2011; Morávkovou, 2010; Podlahovou, 2004; Prokešovou, 2000; Vašutovou, 2007. Tyto oblasti lze roztřídit do různorodých kategorií, jedná se například o komunikaci a interakci se žáky (navazování a udržování vztahů, vytváření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě, řešení napětí a negativních emocí žáků), přípravu a průběh realizace výuky (schopnost plánovat a realizovat výuku, předávat učivo srozumitelnou cestou, reagovat na otázky, zaujmout a motivovat, udržet pozornost, vést k řešení úkolů, objektivně hodnotit), práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, řešení problémových situací (řešení kázeňských přestupků, nestandardních a neočekávaných situací), administrativní povinnosti (vedení školní dokumentace, dostatečná znalost legislativy a závazných pedagogických dokumentů), spolupráci s rodiči, spolupráci s kolegy a vedením školy, vlastní psychickou odolnost a další.

Tyto zmíněné potenciální oblasti úspěchu a neúspěchu provázející učitele-začátečníky při vstupu do jejich vlastní pedagogické praxe byly podnětem pro hlubší zkoumání a provedení kvantitativního sběru dat, o kterém pojednává následující kapitola.

5 Výzkumné šetření

Následující část práce je věnována výzkumnému šetření realizovanému s učiteli-začátečníky. Jednotlivé podkapitoly obsahují popis cílů výzkumného šetření, soubor výzkumných otázek, popis výzkumného vzorku a jeho výběru, popis metody sběru dat a výzkumného nástroje. Stěžejními částmi jsou prezentace dílčích výzkumných zjištění a shrnutí výsledků výzkumného šetření.

5.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Výzkumné šetření si klade za cíl zjistit, zda se začínající učitelé během prvních dvou let vlastní pedagogické praxe v prostředí společného vzdělávání potýkají s nějakými zásadními obtížemi, které ovlivňují výkon a vnímání jejich profese. Výzkumné šetření dále zjišťuje, zda se začínající učitelé cítí být připraveni na výkon učitelské profese v návaznosti na vysokoškolskou přípravu, zda se začínající učitelé na svých školách setkávají s nějakými podpůrnými opatřeními, která jim jejich profesní začátky usnadňují, zda se začínající učitelé věnují dalším doplňujícím vzdělávacím aktivitám, zda začínající učitelé registrují nějaká specifika při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumné otázky, na jejichž základě bylo připraveno dotazníkové šetření, jsou následující:

1. Které oblasti profesních dovedností zvládají začínající učitelé bez větších obtíží?
2. Ve kterých oblastech profesních dovedností zaznamenávají začínající učitelé obtíže dlouhodobějšího rázu?
3. Jak hodnotí začínající učitelé podobu a kvalitu vysokoškolské přípravy v návaznosti na vstup do vlastní pedagogické praxe?
4. S jakými druhy podpory se začínající učitelé setkávají při vstupu do vlastní pedagogické praxe?
5. Jak hodnotí začínající učitelé svou vlastní práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

5.2 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výzkumný vzorek zahrnuje celkem 203 učitelů základních škol, gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť. Respondenti (začínající učitelé) byli osloveni a vyzváni ke spolupráci skrze sociální síť orientované na pedagogickou profesi. Základní

podmínkou pro účast na výzkumném šetření byla délka vlastní pedagogická praxe, která činila jeden rok až pět let.

5.3 Metoda sběru dat, popis výzkumného nástroje

Ke zjištění potřebných dat byla zvolena kvantitativní metodologie, konkrétně dotazníkové šetření. Gavora (2000) popisuje dotazník jako kladení dotazů a získávání odpovědí v písemné podobě. Samotný dotazník je soubor předem připravených, promyšlených, pečlivě formulovaných a řazených otázek, který umožňuje sběr dat od vysokého počtu respondentů v poměrně krátkém čase. Jak uvádí Chráska (2007), otázky v dotazníku mají být respondentům jasné a srozumitelné, formulované jednoznačně a co nejstručněji. Nedoporučují se otázky dotazující se na příčiny (neb na ty by měl odpovídat výzkumník na základě analýzy výsledků šetření) a otázky sugestivní (napovídající, jak mají být zodpovězeny).

Dotazník využitý v tomto výzkumném šetření obsahoval celkem 32 položek (většinou otázek). Pelikán (1998) uvádí dělení položek na otevřené (nestrukturované), uzavřené (strukturované) a položky polouzavřené. Většina otázek byla uzavřených (celkem 17) a nabízela určitý počet předem připravených odpovědí (bylo možné vybrat jednu či více nabízených možností). Otázek polouzavřených, nabízejících i „jinou odpověď“, bylo celkem 10. Byly zařazeny kvůli eliminaci nebezpečí, že ve výčtu nabízených odpovědí bude respondentům nějaká možnost chybět. Otázky otevřené, vyžadující vlastní odpověď respondenta, byly zastoupeny v nejmenší míře (celkem 5 otázek).

Úvodní otázky byly zaměřené na obecné údaje o respondentovi. Zjišťovaly aktuální nejvyšší dosažený stupeň vzdělání, velikost školy a stupeň, na kterém respondent působí, předměty, které respondent vyučuje, velikost pracovního úvazku a případnou roli třídního učitele.

Hlavní soubor otázek byl zaměřen na detekci oblastí profesních dovedností, se kterými začínající učitelé mají či nemají potíže. Dále byly zařazeny otázky zaměřené na hodnocení podoby a kvality vysokoškolské přípravy na učitelské povolání, na absolvování a přínos dalších vzdělávacích aktivit, na druhy a funkčnost podpůrných opatření, která jsou učitelům-začátečnickům poskytována při vstupu do jejich vlastní pedagogické praxe, na specifika práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Závěrečné otázky byly zaměřeny na reflexi vlastních profesních začátků s úmyslem nahlédnout do uvažování a další profesní perspektivy každého jednoho respondenta.

Sběr dat byl realizován v průběhu měsíce září roku 2021. Zodpovězení dotazníku bylo anonymní. Doba vyplnění dotazníku byla individuální, průměrně činila přibližně 15 minut. Dotazník je k nahlédnutí v příloze (viz příloha 1).

5.4 Prezentace dílčích výzkumných zjištění

Prezentace dílčích výzkumných šetření je pro lepší přehlednost rozčleněna do dvou podkapitol. V první podkapitole jsou popsány základní vlastnosti zkoumaného souboru začínajících učitelů. V druhé podkapitole jsou zaznamenány vybrané vzájemné vztahy mezi zjišťovanými proměnnými.

5.4.1 Základní popis souboru

Položka č. 1 – Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 203 respondentů, začínajících učitelů. Vysokoškolské magisterské vzdělání mělo při vstupu do vlastní pedagogické praxe 42,4 % dotazovaných učitelů (86 učitelů), dalších 34,4 % učitelů mělo bakalářské vzdělání (70 učitelů) a 23,2 % sledovaných učitelů mělo při vstupu do pedagogické praxe středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou (47 učitelů), viz tabulka č. 1 a graf č. 1 v příloze.

Ukazuje se, že přibližně každý čtvrtý dotázaný učitel neměl v počátcích své pedagogické kariéry dokončené vysokoškolské vzdělání. Lze usuzovat, že se tito respondenti pregraduální přípravy teprve účastnili. Zůstává otázkou, jaké důvody je vedly k tomu začít vlastní pedagogickou kariéru tak brzy a bez potřebného odborného vzdělání.

Položka č. 2 – Absolvoval/a jste první dva roky Vaší vlastní pedagogické praxe na té samé škole nebo jste školu hned po prvním roce změnil/a?

Většina dotazovaných začínajících učitelů absolvovala první dva roky vlastní pedagogické kariéry na stejné škole (85,2 % sledovaných učitelů, 173 odpovědí). Zbývajících

14,8 % učitelů školu po prvním roce změnilo (30 odpovědí), viz tabulka č. 2 a graf č. 2 v příloze.

Lze se domnívat, že ke změně působiště po prvním roce vlastní pedagogické kariéry přivádějí začínající učitele skutečně vážné důvody. Mohou jimi být například četné neshody s vedením školy, s kolegy, s rodiči žáků, výrazný nesoulad s vizí školy a podobně (Hanušová et al., 2017). Zda se tento předpoklad uváděný v odborné literatuře potvrdí také v tomto výzkumném šetření, zkoumala položka č. 3.

Položka č. 3 – Pokud jste své původní působiště po prvním roce vlastní pedagogické praxe změnil/a, prosím, uveďte důvod(y) této změny.

Tabulka č. 3

3) Pokud jste své původní působiště po prvním roce vlastní pedagogické praxe změnil/a, prosím, uveďte důvod(y) této změny.	Četnost	Relat. četnost (%; n=30)
neshody s vedením školy a kolegy	14	46,7
vedení mi nechtělo dát smlouvu na dobu neurčitou	5	16,7
odjezd na Erasmus	2	6,7
rodinné důvody	2	6,7
vedení školy žádalo dostudovanou uchazečku	2	6,7
stěhování do jiného města	1	3,3
dlouhá dojezdová vzdálenost	1	3,3
nechtěla jsem učit na škole, kde převažovali Romové	1	3,3
velmi nízké platové ohodnocení, dokončování magisterského studia	1	3,3
přijali aprobovanou učitelku a mně dali místo asistentky, které jsem nechtěla	1	3,3
Celkem	30	100,0

V tabulce č. 3 jsou uvedeny důvody, kvůli kterým 30 výše uvedených začínajících učitelů po prvním roce své působiště změnilo. Nejčastěji měli sledovaní začínající učitelé neshody s vedením školy a kolegy. Tento výrok uvedlo celkem 14 učitelů (46,7 % respondentů). Jedná se o téměř polovinu dotázaných učitelů-začátečníků a tento výsledek skutečně koresponduje s odbornými zdroji. Druhým nejčastěji uváděným důvodem byla skutečnost, že vedení školy nechtělo dát začínajícímu učiteli po prvním roce jeho působení ve škole smlouvu na dobu neurčitou. Takto odpovědělo 5 učitelů (16,7 % respondentů). O důvodech této nevole lze pouze diskutovat, neboť v odpovědích respondentů chybělo konkrétnější vysvětlení.

Další důvody, které byly respondenty uvedeny vždy pouze jednou nebo dvakrát, lze kategorizovat do dvou okruhů. Jsou jimi osobní důvody různého charakteru (celkem 8 odpovědí; 26,6 %) a důvody související s nedostatečnou kvalifikací učitele-začátečníka (celkem 3 odpovědi; 10 %).

- osobní důvody – odjezd na Erasmus; rodinné důvody (blíže nespecifikované); stěhování do jiného města; dlouhá dojezdová vzdálenost; nechut' učit ve škole, ve které převažují romští žáci; velmi nízké platové ohodnocení a dokončování magisterského studia
- důvody související s nedostatečnou kvalifikací – potřeba zaměstnat na dané pozici kvalifikovaného učitele s dokončeným vzděláním; přesun na pozici asistentky pedagoga díky nedokončenému vzdělání a přijetí jiného kvalifikovaného uchazeče na danou pozici

Položka č. 4 – Kolik žáků navštěvovalo školu, ve které jste učil/a během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe?

Sledovaní začínající učitelé nejčastěji působili na středně velkých školách. Jednalo se o školy, které navštěvovalo 501 až 750 žáků (29,6 %; 60 učitelů) anebo o školy, které navštěvovalo 301 až 500 žáků. Tuto možnost uvedlo 26,6 % učitelů (54 odpovědí). Na malých a menších školách (s maximálním počtem 300 žáků) působil 33 % učitelů (67 odpovědí). Na opravdu velkých školách, které navštěvovalo víc jak 750 žáků, působil jen 10,8 % učitelů (22 odpovědí). Data jsou zanesena v tabulce č. 4 a na grafu č. 3, viz příloha.

Položka č. 5 – Na kterém stupni jste během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe učil/a?

Většina oslovených začínajících učitelů (66,0 % učitelů; 134 odpovědí) absolvovala první dva roky vlastní pedagogické praxe na 2. stupni základní školy či na odpovídajících ročnících víceletého gymnázia. Druhou nejpočetnější skupinou (17,3 % učitelů; 35 odpovědí) byli učitelé vyučující na 1. i 2. stupni ZŠ. V tomto případě se jednalo především o učitele anglického jazyka.

Na středních školách (gymnázium, SOŠ, SOU) působilo jen 11,8 % zúčastněných (24 odpovědí). Devět učitelů (4,4 % respondentů) uvedlo, že učilo současně na osmiletých a čtyřletých gymnáziích a pouze jeden respondent uvedl, že působil krátkodobě jako záskok pro třídy základní školy i nižšího gymnázia (0,5 % respondentů), viz tabulka č. 5 a graf č. 4.

Položka č. 6 – Shodoval se Váš vystudovaný obor s předměty, které jste ve škole po dobu prvních dvou let vlastní pedagogické dráhy učil/a?

Většina začínajících učitelů, konkrétně 62,1 % respondentů (126 odpovědí), vyučovala v počátcích své pedagogické kariéry předměty, které se shodovaly s jejich vystudovaným oborem. Zbývajících 37,9 % (77 odpovědí) učitelů-začátečnicků vyučovalo jiný předmět než ten, který vystudovali v rámci své pregraduální přípravy, viz tabulka č. 6 a graf č. 5.

Přestože školská legislativa pojem aprobace nepoužívá, je zřejmé, že s ohledem na podobu pregraduální přípravy učitelů lze o aprobovanosti v našich školách hovořit. Vysokoškolská příprava učitele na výkon profese například na druhém stupni základní školy a na střední škole je koncipována tak, že si uchazeč o studium vybírá z jednoho či dvou konkrétně zaměřených programů, například český jazyk, dějepis, matematika, biologie a další.⁸ Je tedy zřejmé, že vysoké školy produkují odborníky v určitých oborech a jim odpovídajících předmětech na základních a středních školách. V podmínkách českého školství následně dochází k poměrně standardnímu jevu, kdy učitelé vyučují předměty, které nevystudovali. V tomto výzkumném šetření se tato skutečnost týkala více než třetiny respondentů a zůstává otázkou, z jakého úhlu na ni nahlížet. Zda se jedná o stav nouzový, anebo o stav přinášející možnosti k profesnímu rozvoji nejen začínajících učitelů.

⁸ PEDAGOGICKÁ FAKULTA, UNIVERZITA KARLOVA. *Nabídka programů pro uchazeče o bakalářské studium*. [online]. 2023. Dostupné z <https://pedf.cuni.cz/PEDF-918.html>

Položka č. 7 – Pokud se Váš vystudovaný obor neshodoval s předměty, které jste ve škole vyučoval/a, prosím, uveďte, proč tomu tak bylo.

Tabulka č. 7

7) Pokud se Váš vystudovaný obor neshodoval s předměty, které jste ve škole vyučoval/a, prosím, uveďte, proč tomu tak bylo.	Četnost	Relat. četnost (%; n=77)
Učil/a jsem i předměty mimo svůj obor. Bylo to potřeba, protože ve škole chyběli aprobovaní vyučující.	39	50,6
Bylo potřeba naplnit úvazek. Mé obory na to nestačily.	20	26,0
Měla jsem zájem vyučovat předmět mimo svůj obor a bylo mi vyhověno.	4	5,2
Bylo nás víc se stejnou aprobací, proto se větší část úvazku skládala z jiných předmětů.	3	3,9
Mé obory byly obsazené, učila jsem, co bylo třeba.	3	3,9
Učila jsem předměty, které bylo potřeba – nebyli vyučující nebo je nikdo nechtěl učit.	3	3,9
Část úvazku byla jako zástup za nemocnou kolegyni.	1	1,3
Mám vystudovanou pouze biologii, učil jsem i chemii. Na škole jsou oba předměty integrovány v jeden.	1	1,3
Protože paní ředitelka rozhodla.	1	1,3
Vedení školy nevědělo, co studuji. Nezajímalo se o to.	1	1,3
Nastoupila jsem jako zástup za paní učitelku, která šla na mateřskou.	1	1,3
Celkem	77	100,0

Položka č. 7 byla otevřená a odpovídalo na ni 77 učitelů, kteří v předchozí otázce uvedli „Ne“. Nejčastěji oslovení začínající učitelé vyučovali jiné předměty z důvodu nedostatku jiných aprobovaných vyučujících ve škole (50,6 %; 39 učitelů). Zde je možné poukázat také na další tři případy, ve kterých začínající učitelé vyučovali předměty, které bylo potřeba, ať už z důvodu chybějících aprobovaných vyučujících, anebo proto, že dané předměty „nechtěl učit nikdo jiný“. Druhým častým důvodem byla nutnost naplnit pracovní úvazek, který nebylo možné sestavit pouze z vystudovaných oborů. Zde se jednalo o 26,0 % učitelů (20 odpovědí).

Mezi méně časté důvody patřila skutečnost překrývajících se aprobací v učitelském sboru. S tím souvisela skutečnost, že vystudované obory učitele-začátečníka už vyučovali jiní učitelé, a díky tomu vznikla potřeba doplnit úvazek výukou předmětů, které začínající učitel

nevystudoval (7,8 %; 6 učitelů). V tomto ohledu se jedná o zcela běžný jev, neboť složení pedagogického sboru se na každé škole průběžně mění s ohledem na změny nejrůznějšího charakteru (odchody na mateřskou dovolenou, výpovědi, dlouhodobé nemoci a podobně).

Za zajímavý důvod lze považovat odvalu učitele-začátečníka vyzkoušet si výuku předmětu mimo svůj obor (5,2 %; 4 učitelé). Zbývající důvody (zástup za nemocnou kolegyni, zástup za kolegyni na mateřské dovolené, integraci dvou předmětů do jednoho, rozhodnutí ředitelky školy, nezájem vedení školy o vystudované obory učitele-začátečníka) byly kategorizovány jako organizační důvody na straně školy.

Položka č. 8 – Jak velký byl Váš pracovní úvazek v prvním a druhém roce Vaší vlastní pedagogické kariéry?

Nejčastěji měli začínající učitelé během prvních dvou let vlastní učiteléské kariéry (téměř) plný úvazek v rozsahu 0,9 – 1. Tento úvazek mělo 66,0 % učitelů (134 odpovědí). Druhou nejčastěji uváděnou variantou byl přibližně poloviční úvazek v rozsahu 0,4 – 0,6. Tento druh úvazku měla téměř pětina dotázaných učitelů (19,7 %; 40 odpovědí). Pouze 8,9 % dotázaných (18 odpovědí) mělo úvazek přibližně tříčtvrtě ve výši 0,7 – 0,8 a jen 5,4 % učitelů (11 odpovědí) pracovalo na opravdu malý úvazek v rozmezí 0,1 – 0,3. Data jsou uvedena v tabulce č. 8 a na grafu č. 6.

Lze se domnívat, že velikost úvazku hraje v kariérních začátcích učitelů-začátečníků velmi důležitou roli. Nelze pochybovat o tom, že začínající učitel, který začíná ve škole již od prvního dne působit v rámci celého úvazku, má úplně jinou výchozí pozici než začínající učitel, který do vlastní pedagogické praxe vstupuje poněkud volnějším tempem například v rámci polovičního úvazku. O výši úvazku mnohdy rozhoduje sám začínající učitel, samozřejmě v návaznosti na potřeby vedení školy. Je ovšem zřejmé, že řada začínajících učitelů nemá na výběr a jejich rozhodnutí o výši pracovního úvazku značně ovlivňuje stránka ekonomická. Přestože by někteří začínající učitelé rádi působili ve škole alespoň ze začátku v rámci částečného úvazku, jsou mnohdy nuceni akceptovat hned v počátku pracovní úvazek celý, neboť platové ohodnocení při nižším úvazku není v porovnání s jinými profesemi nikterak závratné.

Položka č. 9 – Byl/a jste hned v prvním nebo druhém roce své vlastní pedagogické kariéry současně třídním učitelem/třídní učitelkou?

Ze získaných dat vyplývá, že více jak polovina oslovených učitelů-začátečnicků (53,7 % respondentů; 109 učitelů) získala hned v úvodu své učitelské dráhy zkušenost s třídnictvím. Konkrétně 44,8 % sledovaných učitelů (91 odpovědí) bylo hned během prvních dvou let jmenováno třídním učitelem a dalších 8,9 % učitelů (18 odpovědí) působilo v roli zastupujícího třídního učitele. Třídními učiteli se v počátcích své pedagogické kariéry nestalo 46,3 % respondentů (94 učitelů), viz tabulka č. 9 a graf č. 7.

Přestože je třídnictví velmi zajímavou zkušeností obohacující učitelskou kariéru o zcela specifický rozměr, lze se domnívat, že není úplně vhodné udělovat jej učitelům-začátečnickům hned v prvním nebo druhém roce jejich vlastní pedagogické dráhy. Třídnictví přináší povinnosti náročné jak organizačně, tak administrativně, klade na učitele řadu nároků také v oblasti psychologické. Vzhledem k tomu, že začínající učitelé čelí hned od prvního dne četným a různorodým nárokům ze strany vedení školy, kolegů, rodičů, dětí, je vhodné ponechat jim dostatek prostoru pro „bytí obyčejným učitelem“. Teprve v následujících letech, až když se učitel nejen ve škole, ale především ve své profesní roli aklimatizuje a stabilizuje, může se plně věnovat otázce třídnictví.

Jako zajímavý a velmi přínosný lze považovat jakýsi kompromis v podobě institutu zastupujícího třídního učitele, který může sloužit jako ta nejlepší příprava k tomu stát se v budoucnu třídním učitelem. Začínající učitel totiž může třídnické povinnosti nejdříve nezávazně pozorovat a z části být jejich součástí. Může se pomalu plynule učit a inspirovat od kolegy – třídního učitele. Teprve po jednom či dvou letech praxe na této pozici může s dostatečným sebevědomím a bez větších potíží přestoupit z role zastupujícího třídního učitele do třídnictví vlastního.

Položka č. 10 – Jak odpovídaly Vaše prvotní dojmy ze školy Vaším představám o učitelské profesi?

Větší polovina dotázaných respondentů uvedla, že jejich dojmy byly smíšené, to znamená, že některé jejich představy o učitelské profesi se naplnily v dobrém slova smyslu, jiné v negativním ohledu. Tuto odpověď zvolilo 57,2 % učitelů (116 odpovědí). Skutečně pozitivní dojmy uvedl téměř každý čtvrtý respondent (23,6 % učitelů; 48 odpovědí).

Překvapivé dojmy související s jistými naivními a nereálnými představami o práci pedagoga mělo 15,8 % učitelů začátečníků (32 odpovědí). Čistě negativní dojmy mělo v průběhu vlastního kariérního startu pouze 3,4 % učitelů (7 odpovědí). Více viz tabulka č. 10 a graf č. 8 v příloze.

Položka č. 11 – Ve kterých pěti oblastech se Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry dařilo (nezaznamenal/a jste žádné větší obtíže)?

Tabulka č. 11

11) Ve kterých pěti oblastech se Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry dařilo (nezaznamenal/a jste žádné větší obtíže)?	Četnost	Relat. četnost (%; n=1015)
interakce se žáky (komunikace, řešení nedorozumění, pochvala, pokárání apod.)	111	10,9
vytvoření vztahu s kolegy a vedením školy	107	10,5
výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny	82	8,1
rozpoznání individuálních charakteristik žáků (introvert, extrovert, citově senzitivní, agresivní, asertivní žák apod.) a schopnost diferencovaně s nimi komunikovat	78	7,7
hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)	76	7,5
motivace žáků do učebních aktivit	73	7,2
vytváření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě, udržení soudržnosti	69	6,8
užívání informačních technologií	67	6,6
realizace naplánovaného učiva (odborná a časová)	50	4,9
komunikace s uvádějícím učitelem	47	4,6
vedení administrativní dokumentace (třídní kniha, výkazy a další)	47	4,6
výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů	46	4,5
komunikace s rodiči	45	4,4
řízení vyučovacího procesu (určení a dodržování pravidel, udržování respektu a pozornosti žáků, zapojení žáků do práce)	24	2,4
vytyčování a formulování učebních cílů	23	2,3
řešení napětí a negativních emocí žáků	23	2,3
sebehodnocení a sebereflexe	23	2,3
vedení pedagogické dokumentace (učební plány, školní vzdělávací program)	13	1,3
identifikace učebních stylů žáků	11	1,1
Celkem	1015	100,0

Nejčastěji začínající učitelé uváděli, že se jim v jejich pedagogických začátcích dařilo v interakci se žáky (10,9 % případů; 111 odpovědí) a při vytváření vztahů s kolegy a vedením školy (10,5 % případů; 107 odpovědí). Třetí nejčastěji uváděnou oblastí úspěchu byl výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny (8,1 % případů; 82 odpovědí).

Podobně úspěšní byli učitelé-začátečníci při rozpoznávání individuálních charakteristik žáků a schopnosti s nimi diferencovaně komunikovat (7,7 % případů; 78 odpovědí) a při hodnocení žáků (7,5 % případů; 76 odpovědí).

Skutečnost, že se učitelům-začátečníkům nejvíce dařilo využívat dovednosti spadající do oblasti sociálněpsychologické (interakce se žáky, vytváření vztahů s kolegy a vedením školy), lze považovat za velmi pozitivní. Ukazuje se, že se začínající učitelé cítí být především lidmi, a tak ke své profesi také přistupují. Primárně jim záleží na tom, aby měli dobré a funkční vztahy se svými žáky, kolegy a vedením školy. Teprve poté, v příjemném a bezpečném pracovním prostředí, se mohou plně a efektivně zamýšlet nad všemi dalšími aspekty a dovednostmi nutnými pro úspěšné vykonávání pedagogické profese (Gillernová, 2003).

Položka č. 12 – Ve kterých pěti oblastech se Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry nedařilo (zaznamenal/a jste potíže pravidelně, opakovaně)?

Tabulka č. 12

12) Ve kterých pěti oblastech se Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry nedařilo (zaznamenal/a jste potíže pravidelně, opakovaně)?	Četnost	Relat. četnost (%; n=1015)
vytyčování a formulování učebních cílů	87	8,6
vedení pedagogické dokumentace (učební plány, školní vzdělávací program)	85	8,4
realizace naplánovaného učiva (odborná a časová)	83	8,2
řešení napětí a negativních emocí žáků	75	7,4
řízení vyučovacího procesu (určení a dodržování pravidel, udržování respektu a pozornosti žáků, zapojení žáků do práce)	75	7,4
vedení administrativní dokumentace (třídní kniha, výkazy a další)	72	7,1
výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů	62	6,1
výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny	61	6,0
motivace žáků do učebních aktivit	60	5,9
identifikace učebních stylů žáků	60	5,9
komunikace s rodiči	50	4,9
sebehodnocení a sebereflexe	50	4,9
hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)	49	4,8
rozpoznání individuálních charakteristik žáků (introvert, extrovert, citově senzitivní, agresivní, asertivní žák apod.) a schopnost diferencovaně s nimi komunikovat	33	3,3
vytvoření vztahu s kolegy a vedením školy	31	3,1
užívání informačních technologií	26	2,6
komunikace s uvádějícím učitelem	25	2,5
interakce se žáky (komunikace, řešení nedorozumění, pochvala, pokárání apod.)	16	1,6
vytváření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě, udržení soudržnosti	15	1,5
Celkem	1015	100,0

Oslovení začínající učitelé měli v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe největší potíže v oblasti vytyčování a formulování učebních cílů (8,6 % případů; 87 odpovědí). Je zřejmé, že umět smysluplně stanovit a formulovat cíle vzdělávání není jednoduché a tuto dovednost je třeba trénovat a zdokonalovat v průběhu času. Jako další velmi často zažívané obtíže uvedli učitelé-začátečníci problémy při vedení pedagogické dokumentace (8,4 % případů; 85 odpovědí). Lze usuzovat, že jedním z důvodů je skutečnost, že se s tímto úkolem setkávají většinou až při vstupu do vlastní pedagogické praxe a nemají možnost se na tuto činnost připravit již v rámci vysokoškolského studia. Potíže s realizací naplánovaného učiva (8,2 % případů; 83 odpovědí), těžkosti při řešení napětí a negativních emocí žáků (7,4 % případů; 75 odpovědí) a potíže s řízením vyučovacího procesu

(7,4 % případů; 75 odpovědí) jsou další nejčastěji zmiňované oblasti potenciálních obtíží v profesních začátcích učitelů.

Položka č. 13 – Jakých druhů podpory se Vám v prvních dvou letech působení ve škole dostávalo?

Tabulka č. 13

13) Jakých druhů podpory se Vám v prvních dvou letech působení ve škole dostávalo?	Četnost	Relat. četnost (%; n=468)
spolupráce s uvádějícím učitelem	101	21,6
spontánní mezigenerační učení v prostředí školy	77	16,5
hospitace a následky ve výuce	74	15,8
mentoring poskytovaný zkušenějším kolegou ze školy/externím spolupracovníkem školy	61	13,0
oborová spolupráce v rámci předmětových komisí	58	12,4
žádného druhu podpory se mi nedostalo, vše jsem musel/a zvládnout sám/sama	39	8,3
podpora při autodiagnostice vlastní pedagogické činnosti (při sebereflexi) - např. konzultace apod.	34	7,3
párová výuka dvou případně více vyučujících	22	4,7
Jiné:	2	0,4
Celkem	468	100,0

V této položce mohli začínající učitelé uvádět více odpovědí. Nejčastější podpora učitelů-začátečnicků spočívala ve spolupráci s uvádějícím učitelem. Tento druh podpory byl uveden ve 21,6 % případů (101 odpovědí). Dalšími dvěma často zmiňovanými druhy podpory bylo spontánní mezigenerační učení v prostředí školy (16,5 % případů; 77 odpovědí) a provádění hospitací a následků ve výuce (15,8 % případů; 74 odpovědí). Za zmínku stojí také mentoring poskytovaný zkušenějším kolegou ze školy nebo externím spolupracovníkem školy (13,0 % případů; 61 odpovědí) a oborová spolupráce v rámci předmětových komisí (12,4 % případů; 58 odpovědí).

I z mezigeneračního šetření TALIS 2018 vyplývá, že zaškolovací aktivity na českých školách lze považovat za poměrně běžný jev. Celých 44 % respondentů s praxí do pěti let uvedlo, že se ve svých školách setkala se zaškolovacím programem formálního charakteru (například poskytnutí uvádějícího učitele, mentoring, konání hospitací a následků ve výuce, realizace plánovaných schůzek s vedením školy). Neformálních zaškolovacích aktivit, do kterých lze zařadit například spolupráci s jinými učiteli, se zúčastnila více než polovina

českých začínajících učitelů, konkrétně 56 % respondentů. Pozitivní skutečností je pak to, že oba zmíněné podíly výrazně převyšují výsledky kolegů učitelů z EU, neboť jen 33 % učitelů-začátečnicků z EU bylo začleněno do formálního zaškolovacího programu a pouze 34 % učitelů-začátečnicků z EU prošlo neformálními zaškolovacími aktivitami.⁹

Položka č. 14 – Vnímali/a jste tehdy tyto poskytované druhy podpory jako dostačující?

Úkolem oslovených začínajících učitelů bylo vyhodnotit nejen druhy podpory, ale také jejich efektivitu. Z položky č. 14 vyplynulo, že 56,7 % dotázaných (115 odpovědí) vnímalo poskytovanou podporu v prvních dvou letech vlastní pedagogické kariéry jako dostačující. Menší polovina, konkrétně 43,3 % začínajících učitelů (88 odpovědí), nepovažovalo poskytované druhy podpory za dostačující, viz tabulka č. 14 a graf č. 9.

Položka č. 15 – Pokud jste tyto poskytované druhy podpory tehdy vnímali/a jako nedostačující, prosím, uveďte, co dalšího byste ve svých prvních dvou letech působení ve škole potřeboval/a.

Tabulka č. 15

15) Pokud jste tyto poskytované druhy podpory tehdy vnímali/a jako nedostačující, prosím, uveďte, co dalšího byste ve svých prvních dvou letech působení ve škole potřeboval/a.	Četnost	Relat. četnost (%; n=85)
Uvádějíciho učitele	20	23,5
Intenzivnější a funkční spolupráci s uvádějícím učitelem	14	16,4
Podporující přístup ze strany vedení školy	14	16,4
Hospitace a následky s následnou reflexí	9	10,6
Sdílení materiálů a příprav v rámci jednoho předmětu	7	8,2
Mentoring	6	7,1
Jakoukoliv podporu	6	7,1
Jasný seznam požadavků a pravidel týkající se chodu školy	4	4,7
Pomoc s dokumentací	2	2,4
Lepší přípravu na realitu z pedagogické fakulty	1	1,2
Průpravu k práci s problémovými žáky	1	1,2
Psychickou podporu pro učitele, např. v podobě školního psychologa	1	1,2
Celkem	85	100,0

⁹ ČŠI Česká školní inspekce. *Mezinárodní šetření TALIS 2018 – Národní zpráva*. [online]. 2019. Dostupné z https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

Položku č. 15 zodpovídali v dotazníku pouze ti respondenti, kteří v předchozí otázce uvedli, že poskytované druhy podpory vnímali jako nedostačující. Odpovídalo tedy celkem 88 respondentů. Vzhledem ke skutečnosti, že 3 respondenti odpověď neuvedli, jsou níže uvedené odpovědi přepočítány na 85 respondentů.

Ze získaných dat vyplynulo, že sledovaní začínající učitelé by nejčastěji ocenili přidělení uvádějícího učitele. Tuto možnost zvolil téměř každý čtvrtý respondent, konkrétně 23,5 % učitelů (20 odpovědí). Řada učitelů, kteří uvádějícího učitele měli, vypověděla, že by jim pomohlo, kdyby byla spolupráce s tímto kolegou intenzivnější a skutečně funkční (16,4 % učitelů; 14 odpovědí). Podporující přístup ze strany vedení školy by ve svých kariérních začátcích potřebovalo 16,4 % respondentů (14 učitelů). Tento výsledek opět odkazuje na význam role vedení školy a kolegů při uvádění začínajících učitelů do praxe a do jejich prvního pedagogického působiště (viz soulad s výsledky u položky č. 3 vztahující se k odchodu začínajících učitelů z dané školy hned po prvním roce jejich vlastní pedagogické kariéry).

Dále 10,6 % začínajících učitelů (9 odpovědí) by ocenilo hospitace a náslechy ve výuce s následnou reflexí, 8,2 % respondentů (7 odpovědí) by uvítalo sdílení materiálů a příprav na výuku v rámci jednoho předmětu a 7,1 % respondentů (6 odpovědí) by ocenilo mentoring. Z těchto výroků lze usuzovat, že učitelé-začátečníci ve svých profesních začátcích inklinují především k podpoře ze strany zkušených kolegů, od kterých se mohou inspirovat, učit, přebírat osvědčené metody práce, výukové nástroje a podobně (Mazáčová, 2014).

Jasný seznam pravidel a požadavků týkající se chodu školy by si přálo 4,7 % dotázaných (4 učitelé) a pomoc s dokumentací by uvítalo 2,4 % dotázaných (2 učitelé). I tato podpůrná opatření jsou poskytována vedením školy nebo zkušenějšími kolegy a přinášejí tolik potřebné zázemí a pocit jistoty v novém pracovním prostředí (Podlahová, 2004).

Další, okrajově zmíněná podpůrná opatření uvedená vždy pouze jednou, byla: lepší příprava na realitu z pedagogické fakulty; průprava k práci s problémovými žáky; psychická podpora pro učitele, například v podobě školního psychologa.

Zajímavou výpovědí, která zazněla šestkrát, byla „jakákoliv podpora“. Lze se domnívat, že tito začínající učitelé (7,1 % zúčastněných) nebyli ve svých profesních začátcích nijak

významně podporování ze strany vedení školy a svých kolegů, a tedy by ocenili cokoliv, co by jim mohlo pomoci.

Položka č. 16 – Byla Vám v prvních dvou letech Vašeho působení ve škole přidělen/a uvádějící učitel/ka?

S předchozí otázkou týkající se podpory učitelů-začátečnicků souvisela i otázka následující a to, zda byl sledovaným učitelům přidělen uvádějící učitel. Ukázalo se, že uvádějící učitel byl přidělen v 60,6 % případů (123 učitelů), viz tabulka č. 16 a graf č. 10 v příloze.

Téma přidělování uvádějících učitelů v rámci adaptačního období začínajících učitelů bylo v posledních letech intenzivně diskutováno a výsledkem je jeho začlenění do novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Nově jsou ředitelé škol od 1. ledna 2024 povinni dle jistých pravidel začínajícím učitelům uvádějícího učitele poskytovat. Toto legislativní zakotvení slibuje významný posun v systému podpory učitelů-začátečnicků.¹⁰

Položka č. 17 – Pokud jste během prvních dvou let svého působení ve škole uvádějícího učitele/uvádějící učitelku měl/a, prosím zhodnot'te Vaši spolupráci.

V případě, že začínající učitelé měli přiděleného uvádějícího učitele (celkem 123 učitelů-začátečnicků), měli následně zhodnotit spolupráci s tímto služebně starším a zkušenějším kolegou. Nejčastěji začínající učitelé (39,0 % učitelů; 48 odpovědí) hodnotili spolupráci jako občasnou, nepravidelného charakteru, tedy by uvítali spolupráci intenzivnější a přínosnější. Jako poměrně častou hodnotilo spolupráci s uvádějícím učitelem 26,0 % sledovaných učitelů (32 odpovědí). V tomto případě byli učitelé v kontaktu, setkávali se, diskutovali a svou spolupráci považovali za přínosnou. Skutečně intenzivní, úzkou a podporující spolupráci s uvádějícím učitelem zažil přibližně jen každý pátý učitel, konkrétně 20,3 % respondentů (25 odpovědí). Zbývajících 14,7 % učitelů (18 odpovědí) uvedlo, že spolupráce s uvádějícím učitelem reálně neprobíhala a odehrávala se pouze „na papíře“. Výsledky jsou uvedeny v příloze, v tabulce č. 17 a na grafu č. 11.

¹⁰ MŠMT. *Informace k novele zákona o pedagogických pracovnících účinné od 1.9.2023.* [online]. 2023. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/informace-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

V souvislosti s touto položkou je nutné zmínit, že přidělení uvádějího učitele (byť dnes už i legislativně nařízené) ještě neznamená fungující podobu podpory. Je nezbytné, aby spolupráce mezi učiteli probíhala, aby byla pravidelná, koncepční, motivující, jednoduše funkční a prospěšná, v ideálním případě pro obě zúčastněné strany (Bartell, 2004).

Položka č. 18 – Pokud jste v prvních dvou letech svého působení ve škole uvádějího učitele/uvádějího učitelku neměl/a, prosím, uveďte, proč tomu tak bylo.

Tabulka č. 18

18) Pokud jste v prvních dvou letech svého působení ve škole uvádějího učitele/uvádějího učitelku neměl/a, prosím, uveďte, proč tomu tak bylo.	Četnost	Relat. četnost (%; n=80)
Na naší škole nebývá přiřazen uvádějího učitel žádnému nově příchozímu kolegovi.	30	37,5
Netuším. Ani jsem nevěděla, že mám/mohla bych nějakého mít.	14	17,5
Vedení vyhodnotilo, že uvádějího učitele nepotřebuji – prý je to zbytečné.	11	13,7
Ve škole je málo učitelů, nejsou tedy kapacity na to, aby byl někdo ještě uvádějího učitelem.	8	10,0
Dostávala jsem podporu přímo od vedení školy nebo od kolegů ve společné sborovně.	6	7,5
Začala jsem učit při distanční výuce. Tipuji, že vše tehdy bylo úplně jinak než dnes.	5	6,2
Sama jsem vyhodnotila, že uvádějího učitele nepotřebuji	4	5,0
Škola byla v přechodném období po náhlém úmrtí paní ředitelky, vše bylo tedy nastaveno na minimální provoz.	1	1,3
Škola začíná, takže všichni jsou noví :-)	1	1,3
Celkem	80	100,0

Položku č. 18, zabývající se nepřidělením uvádějího učitele, zodpovídali pouze ti respondenti, kteří uvádějího učitele neměli (80 učitelů). Otázka byla otevřeného charakteru. Nejčastějším důvodem absence uvádějího učitele byla skutečnost, že na dané škole pozice uvádějího učitele neexistovala (37,5 % učitelů; 30 odpovědí). Proč tomu tak bylo, se můžeme pouze domnívat. Poměrně překvapivá je neinformovanost některých učitelů-začátečníků, neboť 17,5 % dotázaných (14 učitelů) nevědělo, že vůbec existuje možnost mít ve svých učitelských začátcích podporu ze strany uvádějího učitele.

Třetí nejčastěji uváděnou odpovědí bylo, že vedení školy vyhodnotilo, že daný učitel-začátečník uvádějícího učitele nepotřebuje (13,7 % respondentů; 11 odpovědí). Otázkou zůstává, jakým způsobem vedení školy k takovému úsudku dospělo. Důvodů pro takové rozhodnutí může být celá řada, například domněnka dostačujících profesních dovedností a kompetencí začínajícího učitele, který pomoc kolegy nepotřebuje, případně ospravedlnění skutečnosti, že není vůle či možnost uvádějícího učitele začátečníkovi přidělit, a jiné.

Je zřejmé, že institut uvádějícího učitele klade nároky na dostatečné personální i finanční zabezpečení každé jednotlivé školy. Příkladem může být například výrok „Ve škole je málo učitelů, nejsou tedy kapacity na to, aby byl někdo ještě uvádějícím učitelem.“ Objevil se v 10,0 % případů (8 odpovědí). Naproti tomu 7,5 % dotázaných (6 odpovědí) vypovědělo, že neměli uvádějícího učitele, protože dostávali podporu přímo od vedení školy, anebo od kolegů v rámci velké společné sborovny.

Zcela specifická je situace související s distanční výukou, která probíhala v době rozmachu onemocnění Covid-19. Pět učitelů (6,2 % dotázaných) uvedlo, že jejich pedagogická kariéra začala právě v tomto období, a že se domnívají, že v té době bylo ve školách „vše jinak“, tedy i situace kolem uvádějících učitelů. Celkem 4 učitelé (5,0 % dotázaných) uvedli, že sami vyhodnotili, že uvádějícího učitele nepotřebují. I v tomto případě (stejně jako u vedení školy) se můžeme jen domnívat, co tyto začínající učitele k této domněnce vedlo.

V každém případě, s ohledem na náročnost učitelské profese, je zarážející, že více jak třetina všech dotázaných učitelů-začátečníků (39,4 %; 80 respondentů) vůbec neměla v počátcích vlastní pedagogické praxe uvádějícího učitele, a to ať už z jakéhokoliv důvodu.

Položka č. 19 – Probíhaly na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické kariéry hospitace a náslechy v hodinách?

Na tuto otázku odpovídali opět všichni sledovaní začínající učitelé. Ze získaných dat vyplynulo, že u 65,5 % dotázaných učitelů (133 odpovědí) hospitace a náslechy ve výuce probíhaly, viz tabulka č. 19 a graf č. 12 v příloze.

Položka č. 20 – Pokud na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe hospitace a náslechy v hodinách probíhaly, hodnotil/a jste je tehdy jako přínosné?

Položka č. 20 byla určena pouze těm respondentům, kteří v předchozí odpovědi uvedli, že v jejich případě hospitace a náslechy ve výuce probíhaly (133 učitelů). Tito učitelé měli uvést, zda tyto hospitace a náslechy hodnotili jako přínosné. Za přínosné je považovalo 63,9 % sledovaných učitelů (85 odpovědí), viz tabulka č. 20 a graf č. 13 v příloze.

Přestože je zde prostor pro zlepšení, lze považovat data vyplývající z otázek č.19 a č. 20 za poměrně pozitivní. Hospitace a náslechy ve výuce jsou jedním z nejlepších podpůrných opatření, jakých se může učitelům-začátečnickům dostat. Pro začínající učitele je přínosné, že se učitelé ve vyučování navštěvují, čerpají vzájemnou inspiraci, mohou se společně zamýšlet nad nejrůznějšími aspekty učitelé profese. Nabízí se možnost, že uskutečňování hospitací a náslechů ve výuce nemusí být podpůrným opatřením pouze v prvních letech vlastní pedagogické kariéry. Naopak, může se jednat o podpůrné opatření uskutečňované i u učitelů s mnohaletou praxí. V jejich případě může tento druh kolegiální spolupráce dobře sloužit jako prevence syndromu vyhoření (Stanulis, Fallona, Pearson, 2002).

Položka č. 21 – Máte-li zpětně vyhodnotit Vámi absolvovanou vysokoškolskou přípravu na Vaše profesní začátky (přípravenost na první dva roky samostatného působení ve škole v roli učitele/učitelky), hodnotíte ji jako dostačující?

Jako dostačující hodnotil absolvovanou vysokoškolskou přípravu pouze přibližně každý čtvrtý oslovený začínající učitel, konkrétně se jednalo o 24,1 % respondentů (49 odpovědí). Celých 75,9 % oslovených učitelů hodnotilo pregraduální přípravu jako nedostačující (154 odpovědí), viz tabulka č. 21 a graf č. 14 v příloze.

Položka č. 22 – Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejlépe?

Nejlepší profesní přípravu spatřovali učitelé-začátečníci v oblasti odborné znalosti předmětu (oboru). Tato odpověď se objevila v 65,0 % případů (132 odpovědí). Tento výsledek zapadá do kontextu dat získaných v rámci šetření TALIS 2018 a TALIS 2013. V šetření z roku 2018 uvedlo 78 % respondentů, že se cítí být připraveni na výuku svých oborů z hlediska jejich

obsahu. Ovšem nelze pominout klesající tendenci ve vnímání této připravenosti, neboť v předchozím šetření z roku 2013 se cítilo být připravených 99 % respondentů. Zůstává otázkou, jaké jsou příčiny této klesající tendence. Zda se jedná o důsledek klesající kvality pregraduální přípravy na vysokých školách, které budoucí učitele připravují, nebo zda dnešní učitelé kladou větší důraz na jiné složky své profesní přípravy, například na dovednosti didaktického charakteru nutné pro efektivní individualizaci výuky každého jednotlivého žáka¹¹. Všechny oblasti jsou přehledně znázorněny v tabulce č. 22 a na grafu č. 15 v příloze.

Položka č. 23 – Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejméně?

V oblastech nedostatečné připravenosti byly výsledky poměrně vyrovnané. Nejméně připraveni se začínající učitelé cítili v oblasti psychologické (což koresponduje s výsledkem v předcházející otázce). Tuto odpověď zvolilo 32,5 % respondentů (66 odpovědí). Druhá nejčastěji uváděná oblast byla oblast pedagogická. V tomto ohledu se necítilo dostatečně připravených 32,1 % začínajících učitelů (65 odpovědí). Za zmínku stojí také třetí nejčastěji uváděná odpověď, nedostatky v oblasti didaktiky předmětu, kterou uvedlo 30,5 % respondentů (62 odpovědí), viz tabulka č. 23 a graf č. 16 v příloze.

Na nedostatečné zvládnutí psychologických, pedagogických a didaktických kompetencí v profesních začátcích odkazují již zmiňovaní Juhaňák, Šmahelová, Záleská, Trnková (2018) a Wernerová (2013). Shodně uvádějí potíže především v oblastech řešení kázeňských otázek a práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále upozorňují na nedostatky v komunikaci se žáky a s rodiči, na neschopnost žáky motivovat a udržet jejich pozornost, na neschopnost převádět teoretické poznatky z oblasti didaktiky do každodenní praxe ve školní třídě a na neschopnost transformovat vysokoškolské oborové znalosti do obsahů srozumitelných žákům.

¹¹ ČŠI Česká školní inspekce. *Mezinárodní šetření TALIS 2018 – Národní zpráva*. [online]. 2019. Dostupné z https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

Položka č. 24 – Které dvě části vysokoškolské přípravy byste navrhoval/a změnit s ohledem na to, aby byl vstup absolventů do praxe – především s ohledem na první dva roky – snazší.

Tabulka č. 24

24) Které dvě části vysokoškolské přípravy byste navrhoval/a změnit s ohledem na to, aby byl vstup absolventů do praxe - především s ohledem na první dva roky - snazší.	Četnost	Relat. četnost (%; n=406)
větší důraz na zvládnání problémových situací ve školní třídě (např. řešení kázeňských problémů apod.)	93	22,9
intenzivnější a komplexnější pojetí pedagogické praxe v průběhu celého vysokoškolského studia (např. roční praxe na jedné škole pod vedením jednoho uvádějícího učitele apod.)	89	21,9
větší důraz na přípravu na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	56	13,8
větší důraz na zvládnání didaktiky daného oboru	48	11,8
větší důraz na provázání konkrétních kontextů školní praxe s individuálními zkušenostmi studentů (uměnění prostoru pro předávání pouhých definic a abstraktních teorií ze strany vysoké školy)	43	10,6
větší důraz na rozvoj měkkých dovedností (např. komunikačních dovedností, schopnosti improvizovat apod.)	37	9,1
menší důraz na znalost odborných poznatků ve svém oboru ("bytí odborníkem v daném oboru")	26	6,4
větší důraz na používání informačních technologií ve výuce	12	3,0
Jiné:	2	0,5
Celkem	406	100,0

V položce č. 24 měli respondenti uvést vždy dvě doporučení směřující k zajištění lepší pregraduální přípravy budoucích učitelů. Nejčastěji uváděnými doporučeními byly lepší příprava na zvládnání problémových situací ve školní třídě (22,9 % případů; 93 odpovědí) a intenzivnější a komplexnější pojetí pedagogické praxe v průběhu celého vysokoškolského studia (21,9 % případů; 89 odpovědí). Poměrně časté byly požadavky na zlepšení přípravy na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (13,8 % případů; 56 odpovědí) a větší důraz na zvládnání didaktiky daného oboru (11,8 % případů; 48 odpovědí).

Data vyplývající z položky č. 24 nejsou překvapivá a kopírují výstupy získané z předešlých položek. Respondenti svým výběrem stvrdili, že potřebují posílit pregraduální přípravu především v oblasti psychologických a pedagogických kompetencí. Jako účinné východisko se v tomto ohledu jeví v poslední době tolik diskutované navyšování podílu pedagogických

praxí. Taktéž je nasnadě zvážit celkový obsah bakalářského a magisterského úseku studia. Pokud by byla již bakalářská část studia více orientovaná na aktuální potíže začínajících učitelů a směrem do praxe, pak by se mohla řada učitelů-začátečnicků aklimatizovat ve své profesi snáz navzdory faktu, že ještě neabsolvovala úplnou pregraduální přípravu zakončenou získáním magisterského titulu.

Položka č. 25 – Absolvoval/a jste některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry pomohly?

Další vzdělávací aktivity absolvovalo 68,0 % sledovaných učitelů (138 odpovědí), viz tabulka č. 25 a graf č. 17 v příloze. Tento výsledek lze považovat za pozitivní, neboť poukazuje na fakt, že se učitelé-začátečníci snaží i během vstupu do vlastní pedagogické praxe nadále průběžně vzdělávat a rozvíjet své profesní kompetence.

Danou skutečnost dokládá i šetření TALIS 2018, ze kterého vyplynulo, že se 97 % českých učitelů (začínajících i zkušenějších) během dvanácti měsíců předcházejících šetření zúčastnilo alespoň jedné vzdělávací aktivity vedoucí k profesnímu rozvoji. Nejčastěji se jednalo o studium odborné literatury, účast na kurzech a seminářích prezenčního charakteru, sebereflektivní aktivity, pozorování kolegů a koučing. Ze zmíněného šetření dále vyplynulo, že 78 % českých učitelů hodnotí své další profesní vzdělávání jako pozitivní faktor ovlivňující vlastní profesní rozvoj. V tomto směru byla zaznamenána souvislost mezi dalším vzděláváním a spokojeností v zaměstnání. Učitelé kontinuálně se vzdělávající se cítí ve své roli učitele spokojenější než ti, kteří se dále nevzdělávají.¹²

¹² ČŠI Česká školní inspekce. *Mezinárodní šetření TALIS 2018 – Národní zpráva*. [online]. 2019. Dostupné z https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

Položka č. 26 – Pokud jste absolvoval/a některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry významně pomohly, prosím, vyhodnoťte, v čem pro Vás byly přínosné. Prosím, vyberte tři stěžejní přínosy.

Tabulka č. 26

26) Pokud jste absolvoval/a některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry významně pomohly, prosím, vyhodnoťte, v čem pro Vás byly přínosné. Prosím, vyberte tři stěžejní přínosy.	Četnost	Relat. četnost (%; n=414)
získal/a jsem inspiraci v mnoha ohledech (např. ve smyslu výukových metod, výukových materiálů, pedagogických přístupů apod.)	80	19,3
získal/a jsem dovednosti potřebné pro zvládnání problémových situací ve školní třídě (např. řešení kázeňských problémů apod.)	53	12,8
získal/a jsem dovednosti potřebné pro efektivnější zvládnání didaktiky mého oboru	49	11,8
získal/a jsem větší sebevědomí a sebejistotu v roli učitele	44	10,6
získal/a jsem prostor pro praktický rozvoj měkkých dovedností (např. komunikačních dovedností, schopnosti improvizovat apod.)	42	10,1
získal/a jsem nové kontakty pro sdílení svých profesních úspěchů i neúspěchů	29	7,0
získal/a jsem lepší porozumění odborným poznatkům, které jsem si osvojil/a během studia na vysoké škole	26	6,3
získal/a jsem dovednosti potřebné pro aktivní využívání informačních technologií ve výuce	24	5,9
získal/a jsem kvalitní přípravu pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	21	5,1
získal/a jsem dovednosti potřebné pro hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)	20	4,8
získal/a jsem možnost uplatnit v praxi vědomosti a dovednosti získané při studiu na vysoké škole	14	3,4
získal/a jsem dovednosti potřebné pro správné vedení pedagogické a administrativní dokumentace	10	2,4
Jiné:	2	0,5
Celkem	414	100,0

Položka č. 26 navazovala na předchozí a zjišťovala, ve kterých ohledech byly další vzdělávací aktivity pro začínající učitele přínosné. Odpovídalo celkem 138 respondentů, kteří v předchozí položce uvedli, že se dalších vzdělávacích aktivit účastnili. Každý měl uvést celkem 3 odpovědi.

Nejčastěji uváděným přínosem byl zisk inspirace v různých ohledech – především ve smyslu výukových metod, výukových materiálů, pedagogických přístupů a podobně. Tento přínos

byl uveden v 19,3 % případů (80 odpovědí). Druhým nejčastěji uváděným přínosem byl zisk dovedností potřebných pro zvládnání problémových situací ve školní třídě, například řešení kázeňských problémů. Tato možnost byla zvolena ve 12,8 % případech (53 odpovědí). Třetím nejčastěji uváděným přínosem byl zisk dovedností potřebných pro efektivnější zvládnání didaktiky oboru. Tato odpověď byla zvolena v 11,8 % případů (49 odpovědí).

Lze konstatovat, že ani tyto výsledky nejsou překvapivé. Je zřejmé, že začínající učitelé jsou v počátcích své profesní dráhy natolik zaneprázdněni různorodými povinnostmi, že inspirace a sdílení výukových metod, materiálů a efektivních didaktických postupů, které jim mohou ušetřit nějaký čas z přípravy, jsou pro ně stěžejní. Stejně tak druhá nejčastěji zvolená odpověď souvisí jak s efektivním řízením vyučovacího procesu, tak s tolik potřebným pěstováním partnerských vztahů mezi učitelem a žáky.

Podobná data byla zaznamenána také v rámci šetření TALIS 2018, podle kterého se čeští učitelé účastní dalšího profesního vzdělávání především v oblastech prohlubování faktických znalostí v oboru, který vyučují (71 % respondentů), a v oblastech prohlubování didaktických kompetencí potřebných pro uspokojivé vedení výuky svých předmětů (60 % respondentů). Mezi další frekventovaná témata v oblasti dalšího profesního rozvoje českých učitelů patří výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (53 % respondentů), hodnocení žáků (46 % respondentů), chování žáků a vedení třídy (45 % respondentů), dovednosti v oblasti používání ICT ve výuce (41 % respondentů).¹³

Položka č. 27 – Zažíval/a jste v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe nějaké obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Obtíže objevující se při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zažila během prvních dvou let vlastní pedagogické kariéry více než polovina dotázaných pedagogů, konkrétně 58,1 % učitelů (118 odpovědí), viz tabulka č. 27 a graf č. 18 v příloze. Tento výsledek je možné porovnat s šetřením TALIS 2018, z něhož vyplynulo, že pouze 22 % českých začínajících učitelů se cítí být dobře nebo velmi dobře připraveno na práci

¹³ ČŠI Česká školní inspekce. *Mezinárodní šetření TALIS 2018 – Národní zpráva*. [online]. 2019. Dostupné z https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento podíl je nejnižší ze všech zúčastněných zemí zapojených do tohoto šetření.¹⁴

Položka č. 28 – Které tři oblasti jste během prvních dvou let vlastní pedagogické praxe vnímal/a jako nejvíce specifické a náročné při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tabulka č. 28

28) Které tři oblasti jste během prvních dvou let vlastní pedagogické praxe vnímal/a jako nejvíce specifické a náročné při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?	Četnost	Relat. četnost (%) n=609
výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů	97	15,9
motivace žáků do učebních aktivit	90	14,8
výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny	76	12,5
řešení napětí a negativních emocí žáků	56	9,2
hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)	54	8,9
realizace naplánovaného učiva (odborná i časová)	49	8,1
řízení vyučovacího procesu (určení a dodržování pravidel, udržování respektu a pozornosti žáků, zapojení žáků do práce)	33	5,4
vedení administrativní dokumentace	27	4,4
komunikace s rodiči	23	3,8
vytyčování a formulování učebních cílů	22	3,6
rozpoznávání individuálních charakteristik žáků (introvert, extrovert, citově senzitivní, agresivní, asertivní žák apod.) a schopnost diferencovaně s nimi komunikovat	22	3,6
identifikace učebních stylů žáků	20	3,3
vytvoření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě, udržení soudržnosti	20	3,3
interakce se žáky (komunikace, řešení nedorozumění, pochvala, pokárání apod.)	16	2,6
užívání informačních technologií ve výuce	2	0,3
Jiné:	2	0,3
Celkem	609	100,0

Za nejvíce specifické a náročné oblasti při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považovali oslovení začínající učitelé oblasti spadající do kompetencí didaktických a psychodidaktických. Nejčastěji se jednalo o výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů (15,9 % případů; 97 odpovědí), motivaci

¹⁴ ČŠI Česká školní inspekce. *Mezinárodní šetření TALIS 2018 – Národní zpráva*. [online]. 2019. Dostupné z https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

žáků do učebních aktivit (14,8 % případů; 90 odpovědí) a dovednost vybírat a plánovat učivo v rámci vyučovací hodiny (12,5 % případů; 76 odpovědí). Lze tedy konstatovat, že zvládání didaktických a psychodidaktických kompetencí je nejnáročnější pro všechny zúčastněné učitele-začátečníky, ovšem konkrétní činnosti se zcela liší, pokud porovnáváme práci se všemi žáky ve třídě (viz výsledky položky č. 12) a práci se žáky se SVP.

Jak uvádí Výroční zpráva České školní inspekce, hodnotící kvalitu vzdělávání ve školním roce 2022/2023, mezi nejčastěji využívaná podpůrná opatření při práci se žáky se SVP patří kromě využití asistenta pedagoga také úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a výuka na základě individuálního vzdělávacího plánu.¹⁵ Kvalitní a efektivní realizace těchto podpůrných opatření si žádá dostatečné profesní dovednosti právě v oblastech zaměřených na didaktiku, psychodidaktiku, hodnocení, diagnostiku a intervenci učitele. Zvládání těchto dovedností je náročné nejen pro začínající učitele, nýbrž pro všechny učitele obecně, a lze usuzovat, že se průběžně zlepšuje s přibývajícím profesním praxí (Vaďurová, Pančocha in Bartoňová, Vítková et al., 2010).

¹⁵ ČŠI Česká školní inspekce. *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023 – výroční zpráva*. [online]. 2023. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr>

Položka č. 29 – Které strategie jste po dobu prvních dvou let svého působení ve škole používal/a k úspěšné spolupráci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Prosím, vyberte jednu až dvě z nabízených strategií.

Tabulka č. 29

29) Které strategie jste po dobu prvních dvou let svého působení ve škole používal/a k úspěšné spolupráci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Prosím, vyberte jednu až dvě z nabízených strategií.	Četnost	Relat. četnost (%) n=353
naslouchal/a jsem svojí intuici a snažil/a jsem se k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přistupovat individuálně dle svého nejlepšího vědomí a svědomí	117	57,6
úzce jsem spolupracoval/a s kolegy ve škole - např. se speciálním pedagogem, psychologem, výchovným poradcem, třídním učitelem apod.	82	40,4
sebevzdělával/a jsem se kontinuálně sám/sama za podpory materiálů, které byly dostupné například na internetu	74	36,5
čerpal/a jsem ze znalostí a dovedností, které jsem si osvojil/a v průběhu studia na vysoké škole	40	19,7
průběžně jsem navštěvoval/a různé vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.) zaměřené na práci s těmito žáky	24	11,8
k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsem nevyužíval/a žádné specifické strategie, přistupoval/a jsem k nim jako ke všem ostatním žákům	9	4,4
neměla jsem žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	5	2,5
Jiné	2	1,0

Oslovení začínající učitelé nejčastěji používali strategii, v rámci níž naslouchali svojí intuici, a snažili se k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přistupovat individuálně dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Tento přístup byl zaznamenán v 57,6 % případů (117 odpovědí). V pořadí druhým nejčastěji využívaným přístupem byla úzká spolupráce s dalšími kolegy ve škole, například se speciálním pedagogem, psychologem, výchovným poradcem, třídním učitelem (40,4 % případů; 82 odpovědí). Třetí nejčastější strategií využívanou při práci se žáky se SVP bylo kontinuální sebevzdělávání za podpory materiálů dostupných například na internetu (36,5 % případů; 74 odpovědí). Strategie využívání znalostí a dovedností, které si začínající učitelé osvojili v průběhu své pregraduální přípravy,

tvořila pouze necelou pětinu ze všech zaznamenaných strategií (19,7 % případů; 40 odpovědí).

Položka č. 30 – Jak hodnotíte své profesní začátky – první dva roky své vlastní pedagogické praxe – Vy sám/sama? Prosím, vyberte možnost, která Vaše hodnocení vystihuje nejlépe.

Oslovení učitelé-začátečníci byli nejčastěji se svými profesními začátky „poměrně spokojeni“, což znamená, že spatřovali jistý prostor pro zlepšení, kterému se zamýšleli kontinuálně věnovat. Tuto odpověď zvolilo 51,7 % učitelů (105 odpovědí). Druhá nejpočetnější skupina respondentů (31 % učitelů; 63 odpovědí) nehodnotila svou vlastní počáteční praxi ani pozitivně ani negativně. Tito začínající učitelé si uvědomovali, že být dobrým učitelem je náročné, a proto je třeba na sobě neustále pracovat a profesně se zdokonalovat.

Se svými profesními začátky bylo spíše nespokojeno 9,9 % respondentů (20 odpovědí). Vyjádřili se tak, že o své další pedagogické kariéře intenzivně přemýšlejí a dokonce zvažují, zda v ní budou nebo nebudou pokračovat. Poměrně málo začínajících učitelů bylo se svým vstupem do profese skutečně spokojeno a vypovědělo, že je už během prvních dvou let učitelství bavilo a skutečně naplňovalo. Tuto odpověď označilo jen 5,4 % začínajících učitelů (11 odpovědí). Za zmínku stojí také 4 respondenti (2,0 %), kteří byli se svými profesními začátky natolik nespokojeni, že během prvních dvou let měli jasno v tom, že u učitelství nezůstanou. Výsledky jsou přehledně uvedeny v tabulce č. 30 a na grafu č. 19 v příloze.

Položka č. 31 – Působíte stále jako učitel/učitelka nebo jste pedagogickou profesi během prvních pěti let vlastní pedagogické praxe opustil/a?

Významná většina, konkrétně 70,9 % respondentů (144 odpovědí), uvedla, že stále působí jako učitelé, a to dokonce na stejné škole, na které absolvovali své profesní začátky. Dalších 21,7 % respondentů (44 odpovědí) i nadále působilo jako učitelé, jen na jiné škole. Pouhá 4,4 % respondentů (9 odpovědí) již nepůsobila jako učitelé a 3,0 % respondentů (6 odpovědí) sice působila jako učitelé, ale vážně uvažovala o změně profese, viz tabulka č. 31 a graf č. 20 v příloze.

Skutečnost, že 92,6 % oslovených respondentů stále setrvává v profesi učitele a neuvažuje o její změně, lze považovat za příznivou. Pro srovnání lze uvést také výsledky šetření TALIS 2018, které mimo jiné zkoumalo i spokojenost učitelů v jejich profesi. Z obecného hlediska lze říci, že většina českých učitelů vnímá svou profesi pozitivně a nejsou patrné žádné větší rozdíly ve vnímání začínajících učitelů a učitelů s praxí delší než pět let. Podle TALIS 2018 je ve své učitelské roli spokojeno 90 % českých učitelů, což odpovídá mezinárodnímu průměru EU (89 % respondentů z EU). Jen 7 % dotázaných uvedlo, že rozhodnutí stát se učitelem nebylo dobrým rozhodnutím.¹⁶

Položka č. 32 – Pokud již nepůsobíte jako učitel/učitelka, prosím, uveďte důvod změny Vaší profese.

Tabulka č. 32

32) Pokud již nepůsobíte jako učitel/učitelka, prosím, uveďte důvod změny Vaší profese.	Četnost	Relat. četnost (%; n=9)
Jsem teď na rodičovské dovolené, ale plánuji vrátit se na školu, kde jsem začínala.	6	66,7
Roční pauza pro dokončení bakalářského studia.	1	11,1
První dva roky mě tak demotivovaly, že jsem se rozhodla s učitelstvím skončit. Nejvíce mě ubíjel zastaralý systém, administrativa a nereálná očekávání rodičů vs vedení.	1	11,1
Zvládat prostředí a kulturu dané školy pro mě bylo natolik vyčerpávající a frustrující, že jsem se rozhodla pro změnu profese, abych si odpočinula od nepodporujícího vedení, náročných rodičů a nedisciplinovaných dětí.	1	11,1
Celkem	9	100,0

Na otázku č. 32 odpovídalo pouze devět respondentů, kteří v předchozí položce uvedli, že již nepůsobí v roli učitele. Nejčastějším důvodem změny (66,7 % respondentů; 6 odpovědí) byla rodičovská dovolená s plánem vrátit se do školy, kde respondenti začínali. V tomto případě lze usuzovat, že se nejedná o opuštění profese jako takové. Jde v podstatě pouze o pauzu zapříčiněnou mateřstvím. Učitelé-začátečníci, kteří se rozhodli školství skutečně opustit (celkem pouze tři), uvedli směsici důvodů, například zastaralý systém fungování

¹⁶ ČŠI Česká školní inspekce. *Mezinárodní šetření TALIS 2018 – Národní zpráva*. [online]. 2019. Dostupné z https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

dané školy, náročné administrativní povinnosti, četné neshody s vedením školy, s rodiči či dětmi, a potřebu dokončit studium na vysoké škole.

5.4.2 Vyhodnocení vztahů mezi jednotlivými proměnnými

Na základě vyhodnocení získaných dat lze interpretovat také vztahy mezi jednotlivými proměnnými. K tomuto účelu byla vybrána tři témata:

1. úspěchy a obtíže zažívané začínajícími učiteli v počátcích jejich pedagogické kariéry
2. vybrané druhy podpůrných opatření, se kterými se učitelé-začátečníci setkávají při vstupu do profese
3. spolupráce začínajících učitelů v prvních letech vlastní pedagogické dráhy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Úspěchy a obtíže zažívané v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe byly zjišťovány s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání učitelů-začátečníků. Vybrané druhy podpůrných opatření (přidělování uvádějícího učitele a konání náslechnů a hospitací ve výuce) byly detailněji nahlíženy v souvislosti s nejvyšším dosaženým vzděláním a vystudovanými a reálně vyučovanými obory (předměty) začínajících učitelů. Podoba spolupráce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byla blíže zjišťována s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání učitelů-začátečníků.

Nejvyšší dosažené vzdělání a jeho vliv na úspěchy a obtíže zažívané začínajícími učiteli v počátcích jejich pedagogické kariéry

Tabulka č. 33 – Oblasti úspěchu podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání (otázka č. 1 a otázka č. 11)

11) Ve kterých pěti oblastech se Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry dařilo (nezaznamenal/a jste žádné větší obtíže)?	1) Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?			
	středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou	vysokoškolské vzdělání s titulem Bc.	vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr.	Celkem
interakce se žáky (komunikace, řešení nedorozumění, pochvala, pokárání apod.)	24 (10,3 %)	34 (9,7 %)	53 (12,3 %)	111 (10,9 %)
vytvoření vztahu s kolegy a vedením školy	21 (9,0 %)	41 (11,7 %)	45 (10,4 %)	107 (10,5 %)
výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny	15 (6,4 %)	32 (9,1 %)	35 (8,1 %)	82 (8,1 %)
rozpoznání individuálních charakteristik žáků (introvert, extrovert, citově senzitivní, agresivní, asertivní žák apod.) a schopnost diferencovaně s nimi komunikovat	22 (9,4 %)	32 (9,1 %)	24 (5,6 %)	78 (7,7 %)
hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)	26 (11,1 %)	19 (5,4 %)	31 (7,2 %)	76 (7,5 %)
motivace žáků do učebních aktivit	18 (7,7 %)	28 (8,0 %)	27 (6,3 %)	73 (7,2 %)
vytváření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě, udržení soudržnosti	19 (8,1 %)	26 (7,4 %)	24 (5,6 %)	69 (6,8 %)
užívání informačních technologií	10 (4,3 %)	28 (8,0 %)	29 (6,7 %)	67 (6,6 %)
realizace naplánovaného učiva (odborná a časová)	13 (5,6 %)	17 (4,9 %)	20 (4,6 %)	50 (4,9 %)
komunikace s uvádějícím učitelem	10 (4,3 %)	11 (3,1 %)	26 (6,0 %)	47 (4,6 %)
vedení administrativní dokumentace (třídní kniha, výkazy a další)	7 (3,0 %)	15 (4,3 %)	25 (5,8 %)	47 (4,6 %)
výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů	5 (2,1 %)	16 (4,6 %)	25 (5,8 %)	46 (4,5 %)
komunikace s rodiči	14 (6,0 %)	11 (3,1 %)	20 (4,6 %)	45 (4,4 %)
řízení vyučovacího procesu (určení a dodržování pravidel, udržování respektu a pozornosti žáků, zapojení žáků do práce)	9 (3,8 %)	8 (2,3 %)	7 (1,6 %)	24 (2,4 %)
vytyčování a formulování učebních cílů	7 (3,0 %)	6 (1,7 %)	10 (2,3 %)	23 (2,3 %)
řešení napětí a negativních emocí žáků	7 (3,0 %)	8 (2,3 %)	8 (1,9 %)	23 (2,3 %)
sebehodnocení a sebereflexe	3 (1,3 %)	11 (3,1 %)	9 (2,1 %)	23 (2,3 %)
vedení pedagogické dokumentace (učební plány, školní vzdělávací program)	2 (0,9 %)	2 (0,6 %)	9 (2,1 %)	13 (1,3 %)
identifikace učebních stylů žáků	2 (0,9 %)	5 (1,4 %)	4 (0,9 %)	11 (1,1 %)
Celkem	234 (100 %)	350 (100 %)	431 (100 %)	1015 (100 %)

V tabulce č. 33 jsou uvedené výsledky, které vznikly komparací odpovědí na otázky č. 1 a č. 11. Oblasti úspěchů začínajících učitelů jsou blíže rozčleněny na základě nejvyššího

dosaženého stupně vzdělání, se kterým tito učitelé-začátečníci do své pedagogické kariéry vstupovali. Jak již bylo uvedeno, celkově byli oslovení začínající učitelé nejspokojenější s interakcí se žáky. Dařilo se jim v komunikaci se žáky, při řešení nedorozumění, při udělování pochval a pokárání a podobně. V této oblasti se za úspěšné považovali především učitelé s magisterským diplomem (12,3 % případů; 53 odpovědí). Tito učitelé byli dále spokojeni s vytvářením vztahů s kolegy a vedením školy (10,4 % případů; 45 odpovědí), s výběrem a plánováním učiva v rámci vyučovací hodiny (8,1 % případů; 35 odpovědí).

Začínající učitelé s bakalářským vzděláním byli nejvíce spokojeni s vytvářením vztahů s kolegy a vedením školy (11,7 % případů; 41 odpovědí). Dále uváděli spokojenost při interakci se žáky (9,7 % případů; 34 odpovědí). V pořadí třetí nejčastěji uváděnou odpovědí byl výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny a rozpoznávání individuálních charakteristik žáků a schopnost s nimi diferencovaně komunikovat. Obě tyto možnosti získaly 32 odpovědí (9,1 % případů).

Osloveným učitelům se středoškolským vzděláním se v učitelských začátcích nejvíc dařilo hodnocení žáků (11,1 % případů; 26 odpovědí), dále pak interakce se žáky (10,3 % případů; 24 odpovědí) a rozpoznávání individuálních charakteristik žáků a schopnost s nimi diferencovaně komunikovat (9,4 % případů; 22 odpovědí).

Tabulka č. 34 – Oblasti obtíží podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání (otázka č. 1 a otázka č. 12)

12) Ve kterých pěti oblastech se Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry nedařilo (zaznamenal/a jste potíže pravidelně, opakovaně)?	1) Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?			
	středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou	vysokoškolské vzdělání s titulem Bc.	vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr.	Celkem
vytyčování a formulování učebních cílů	22 (9,4 %)	28 (8,0 %)	37 (8,6 %)	87 (8,6 %)
vedení pedagogické dokumentace (učební plány, školní vzdělávací program)	26 (11,1 %)	23 (6,6 %)	36 (8,4 %)	85 (8,4 %)
realizace naplánovaného učiva (odborná a časová)	22 (9,4 %)	30 (8,6 %)	31 (7,2 %)	83 (8,2 %)
řešení napětí a negativních emocí žáků	10 (4,3 %)	28 (8,0 %)	37 (8,6 %)	75 (7,4 %)
řízení vyučovacího procesu (určení a dodržování pravidel, udržování respektu a pozornosti žáků, zapojení žáků do práce)	14 (6,0 %)	24 (6,9 %)	37 (8,6 %)	75 (7,4 %)
vedení administrativní dokumentace (třídní kniha, výkazy a další)	21 (9,0 %)	22 (6,3 %)	29 (6,7 %)	72 (7,1 %)
výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů	15 (6,4 %)	23 (6,6 %)	24 (5,6 %)	62 (6,1 %)
výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny	13 (5,6 %)	25 (7,1 %)	23 (5,3 %)	61 (6,0 %)
motivace žáků do učebních aktivit	13 (5,6 %)	21 (6,0 %)	26 (6,0 %)	60 (5,9 %)
identifikace učebních stylů žáků	11 (4,7 %)	18 (5,1 %)	31 (7,2 %)	60 (5,9 %)
komunikace s rodiči	18 (7,7 %)	13 (3,7 %)	19 (4,4 %)	50 (4,9 %)
sebehodnocení a sebereflexe	13 (5,6 %)	13 (3,7 %)	24 (5,6 %)	50 (4,9 %)
hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)	8 (3,4 %)	21 (6,0 %)	20 (4,6 %)	49 (4,8 %)
rozpoznání individuálních charakteristik žáků (introvert, extrovert, citově senzitivní, agresivní, asertivní žák apod.) a schopnost diferencovaně s nimi komunikovat	3 (1,3 %)	12 (3,4 %)	18 (4,2 %)	33 (3,3 %)
vytvoření vztahu s kolegy a vedením školy	7 (3,0 %)	12 (3,4 %)	12 (2,8 %)	31 (3,1 %)
užívání informačních technologií	8 (3,4 %)	11 (3,1 %)	7 (1,6 %)	26 (2,6 %)
komunikace s uvádějícím učitelem	6 (2,6 %)	13 (3,7 %)	6 (1,4 %)	25 (2,5 %)
interakce se žáky (komunikace, řešení nedorozumění, pochvala, pokárání apod.)	2 (0,9 %)	6 (1,7 %)	8 (1,9 %)	16 (1,6 %)
vytváření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě, udržení soudržnosti	2 (0,9 %)	7 (2,0 %)	6 (1,4 %)	15 (1,5 %)
Celkem	234 (100 %)	350 (100 %)	431 (100 %)	1015 (100 %)

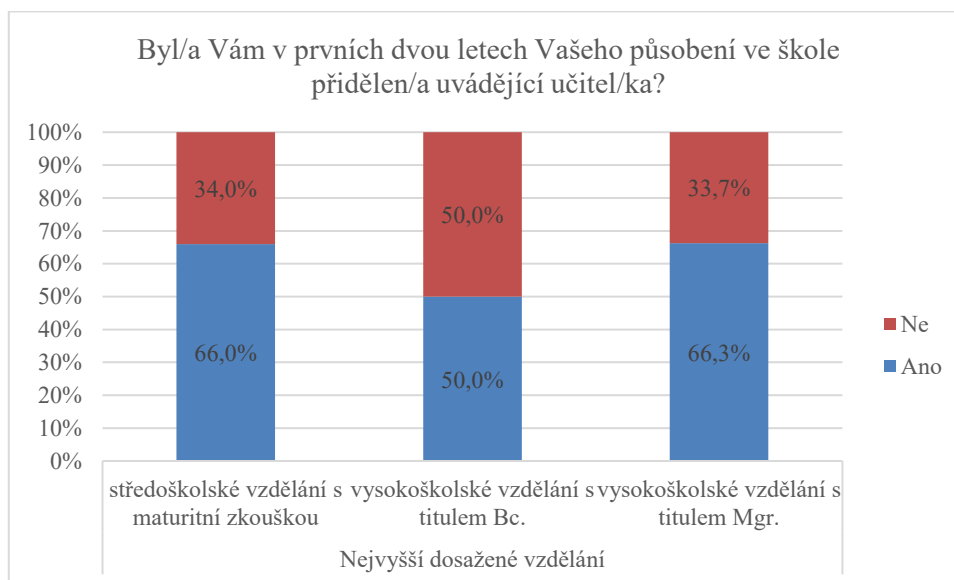
V tabulce č. 34 byly komparovány odpovědi na otázky č. 1 a č. 12. Výsledkem jsou oblasti, ve kterých začínající učitelé v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe zažívali těžkosti s ohledem na jejich nejvyšší dosažené vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe. Učitelé-začátečníci s dosaženým magisterským vzděláním zaznamenali obtíže při

vytyčování a formulování učebních cílů, při řešení napětí a negativních emocí žáků, při řízení vyučovacího procesu. Tyto tři oblasti byly označeny stejným počtem odpovědí, vždy 37 odpovědí (8,6 % případů). Jako problematické se ukázalo také vedení pedagogické dokumentace (8,4 % případů; 36 odpovědí).

Začínajícím učitelům s dokončeným bakalářským studiem činila obtíže realizace naplánovaného učiva (8,6 % případů; 30 odpovědí), dále ve stejné míře vytyčování a formulování učebních cílů a řešení napětí a negativních emocí žáků (oba shodně 8,0 % případů, 28 odpovědí). Učitelé-začátečníci se středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou zažívali obtíže především při vedení pedagogické dokumentace (11,1 % případů; 26 odpovědí), dále pak shodně při vytyčování a formulování učebních cílů a při realizaci naplánovaného učiva (oba shodně 9,4 % případů; 22 odpovědí).

Nejvyšší dosažené vzdělání začínajících učitelů a jeho souvislost s přidělováním uvádějících učitelů a uskutečňováním hospitací a následků ve výuce

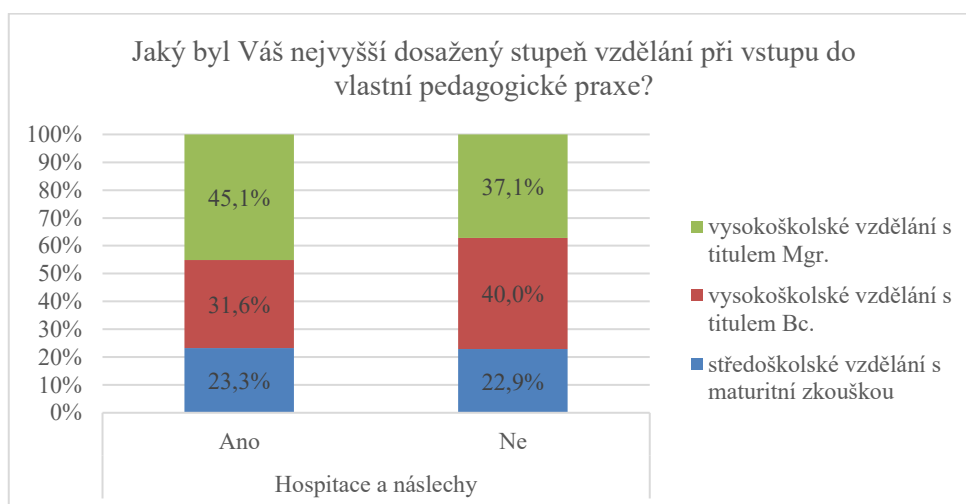
Graf č. 21 – Přidělení uvádějícího učitele v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe (otázka č. 1 a otázka č. 16)



Souvislost mezi nejvyšším dosaženým vzděláním při vstupu do vlastní pedagogické praxe a skutečností, zda byl uvádějící učitel učiteli-začátečníkovi přidělen či nikoliv, je uvedena v tabulce č. 35 v příloze a na grafu č. 21. Výsledky vznikly komparací otázek č. 1 a č. 16.

Z grafu je patrné, že uvádějícího učitele měli v nejmenší míře učitelé s bakalářským titulem, jednalo se o pouhou polovinu těchto učitelů (50 % respondentů; 35 odpovědí). Podíl začínajících učitelů se středoškolským vzděláním a magisterským vzděláním, kterým byl uvádějící učitel přidělen, je téměř shodný (66 % respondentů; 31 odpovědí a 66,3 % respondentů; 57 odpovědí). Tyto výsledky lze považovat za poměrně překvapivé, neboť by se dalo očekávat, že nejčastěji budou uvádějící učitelé přiřazováni učitelům s nejnižším dosaženým stupněm vzdělání, kteří postrádají jak odborné vzdělání, tak dostatek praktických zkušeností. Proč tomu tak není, zůstává otázkou.

Graf č. 22 – Uskutečňování hospitací a následů ve výuce v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe (otázka č. 19 a otázka č. 1)

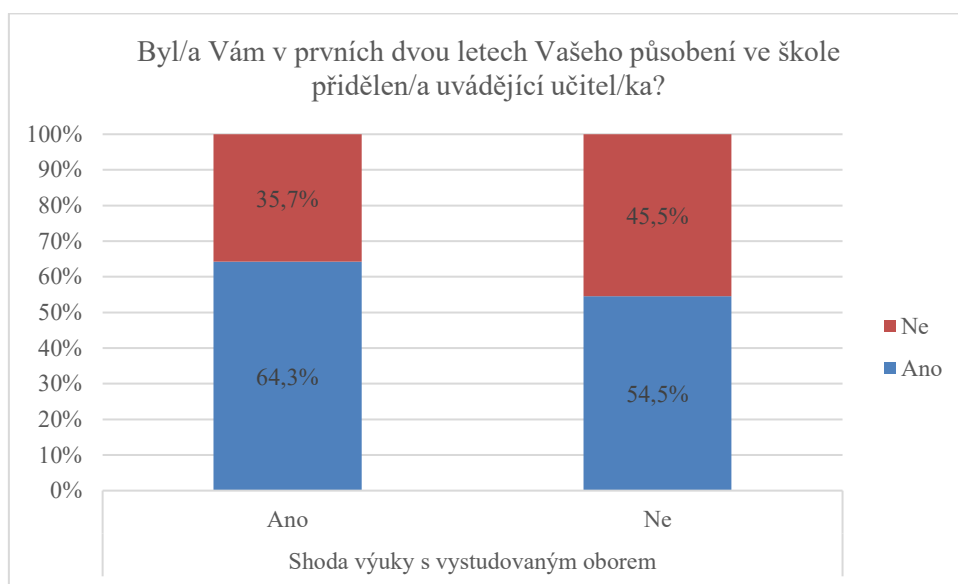


Vztah mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání a uskutečňováním hospitací a následů ve výuce je uveden v tabulce č. 36 v příloze a na grafu č. 22. Uvedená data jsou výsledkem komparace otázek č. 19 a č. 1. Z grafu je patrné, že hospitace a následy probíhaly nejčastěji u učitelů s magisterským vzděláním (45,1 % respondentů; 60 odpovědí). Za zajímavou skutečnost lze považovat zjištění, že nejméně časté byly hospitace a následy u učitelů se středoškolským vzděláním (23,3 % respondentů; 31 odpovědí), tedy u těch učitelů-začátečnicků, kteří zatím nejsou dostatečně profesně vybaveni k výkonu své profese. V tomto ohledu lze zaznamenat podobný jev jako u předešlé položky. Nejvíce podpory, v tomto případě v podobě hospitací a následů ve výuce, obdrželi paradoxně začínající

učitelé s nejvyšším možným stupněm vzdělání (magisterským), u kterých je možné se a priori domnívat, že jsou pro výkon profese vybaveni nejlépe.

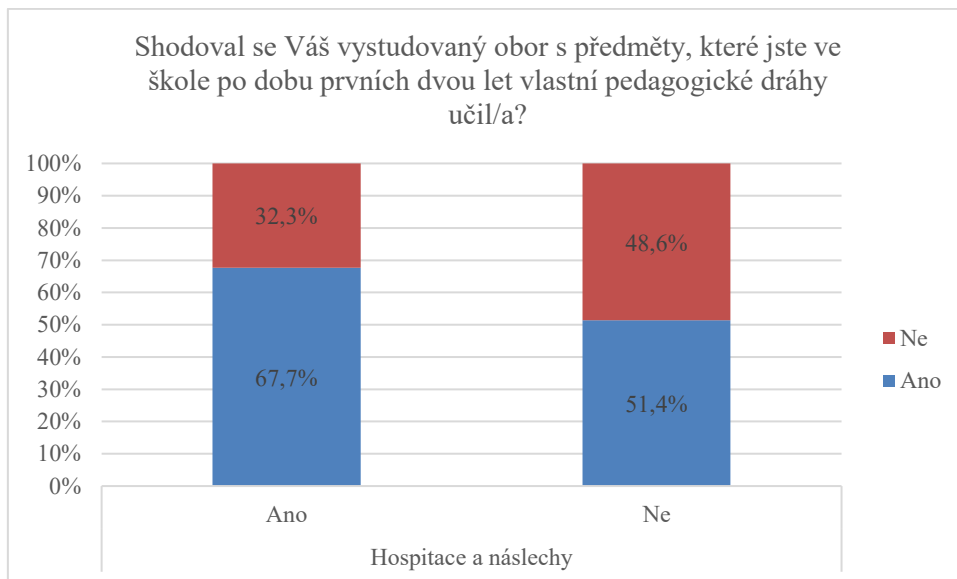
Vystudované a reálně vyučované obory (předměty) a jejich souvislost s přidělováním uvádějících učitelů a uskutečňováním hospitací a následků ve výuce

Graf č. 23 – Přidělení uvádějícího učitele v závislosti na shodě vystudovaných oborů a vyučovaných předmětů (otázka č. 6 a otázka č. 16)



V tabulce č. 37 v příloze a na grafu č. 23 je uvedena souvislost mezi výukou vystudovaných oborů (předmětů) a přidělením uvádějícího učitele. Komparovány byly otázky č. 6 a č. 16. U začínajících učitelů se shodnými vystudovanými a vyučovanými obory (předměty) byl přidělen uvádějící učitel v 64,3 % případů (81 odpovědí), u začínajících učitelů „bez aprobače“ byl tento podíl 54,5 % (42 odpovědí). Tato skutečnost je poměrně překvapivá, neboť lze usuzovat, že téměř polovina učitelů-začátečníků (konkrétně 45,5 % respondentů; 35 odpovědí), kteří ve svých profesních začátcích vyučovali předměty, pro které neměli potřebné odborné vzdělání, by uvádějícího učitele jistě uvítala.

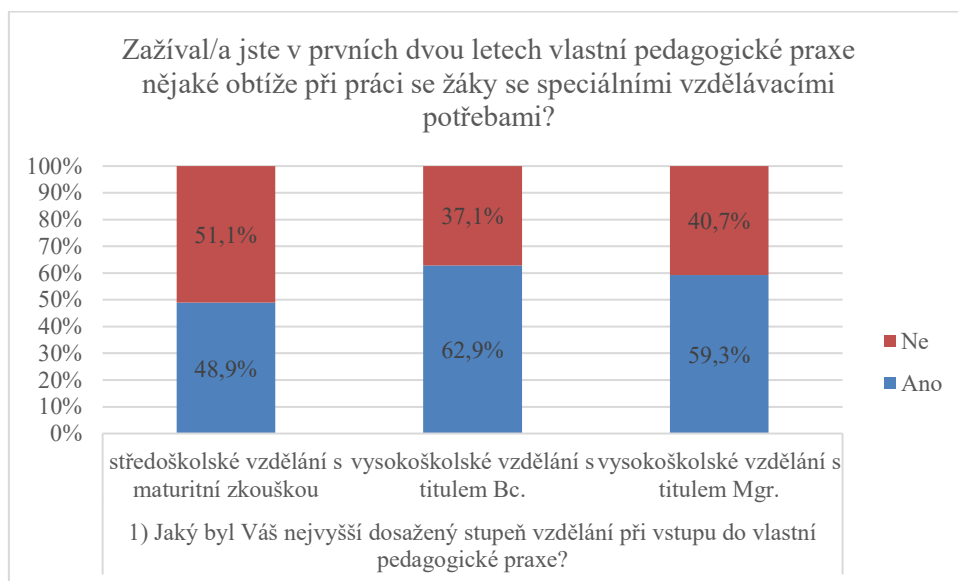
Graf č. 24 – Uskutečňování hospitací a následů ve výuce v závislosti na shodě vystudovaných oborů a vyučovaných předmětů (otázka č. 19 a otázka č. 6)



Na základě komparace otázek č. 19 a č. 6. vznikly výsledky zaznamenané v tabulce č. 38 v příloze a na grafu č. 24, které ilustrují souvislost mezi výukou vystudovaných oborů (předmětů) a uskutečňováním hospitací a následů ve výuce. Z grafu je patrné, že hospitace a následky absolvovali častěji „aprobovaní“ učitelé-začátečníci, konkrétně 67,7 % respondentů (90 odpovědí). Z učitelů, kteří vyučovali i nevystudované obory, zažívala hospitace a následky pouhá necelá jedna třetina (32,3 % respondentů; 43 odpovědí). Procentuální výsledky u respondentů, kteří hospitace a následky ve své škole nezažívali, jsou dost podobné. Této formy podpory se nedostalo 51,4 % aprobovaných učitelů (36 odpovědí) a 48,6 % neaprobovaných učitelů (34 odpovědí). Přitom se lze domnívat, že právě neaprobovaní začínající učitelé, ohrožení mimo jiné neznalostí nevystudovaných oborů (předmětů), by tuto formu podpory potřebovali nejvíce.

Nejvyšší dosažené vzdělání a jeho souvislost s případnými obtížemi zažívanými při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Graf č. 25 – Zažívané obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe (otázka č. 1 a otázka č. 27)



V tabulce č. 39 v příloze a na grafu č. 25 je uvedena souvislost mezi zažívanými obtížemi při práci se žáky se SVP a nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání při vstupu do vlastní praxe. Komparovány byly otázky č. 1 a č. 27. Ze získaných dat vyplývá, že práce se žáky se SVP je skutečně velké téma, neboť obtíže zažívala ve svých profesních začátcích více než polovina respondentů v kategorii bakalářského vzdělání (62,9 % respondentů; 44 odpovědi) i v kategorii magisterského vzdělání (59,3 % respondentů; 51 odpovědi). U učitelů se středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou se jednalo o téměř polovinu respondentů, konkrétně 48,9 % respondentů (23 odpovědi).

Nejvyšší dosažené vzdělání a jeho souvislost s vnímanými specifiky práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Tabulka č. 40 – Vnímaná specifika práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání (otázka č. 1 a otázka č. 28)

28) Které tři oblasti jste během prvních dvou let vlastní pedagogické praxe vnímal/a jako nejvíce specifické a náročné při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?	1) Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?			
	středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou	vysokoškolské vzdělání s titulem Bc.	vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr.	Celkem
výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů	31 (20,1 %)	32 (15,9 %)	34 (13,4 %)	97 (15,9 %)
motivace žáků do učebních aktivit	28 (18,2 %)	25 (12,4 %)	37 (14,6 %)	90 (14,8 %)
výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny	19 (12,3 %)	27 (13,4 %)	30 (11,8 %)	76 (12,5 %)
řešení napětí a negativních emocí žáků	14 (9,1 %)	16 (8,0 %)	26 (10,2 %)	56 (9,2 %)
hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)	11 (7,1 %)	22 (10,9 %)	21 (8,3 %)	54 (8,9 %)
realizace naplánovaného učiva (odborná a časová)	12 (7,8 %)	14 (7,0 %)	23 (9,1 %)	49 (8,0 %)
řízení vyučovacího procesu (určení a dodržování pravidel, udržování respektu a pozornosti žáků, zapojení žáků do práce)	7 (4,5 %)	9 (4,5 %)	17 (6,7 %)	33 (5,4 %)
vedení administrativní dokumentace	6 (3,9 %)	8 (4,0 %)	13 (5,1 %)	27 (4,4 %)
komunikace s rodiči	7 (4,5 %)	11 (5,5 %)	5 (2,0 %)	23 (3,8 %)
vytyčování a formulování učebních cílů	1 (0,6 %)	13 (6,5 %)	8 (3,1 %)	22 (3,6 %)
rozpoznání individuálních charakteristik žáků (introvert, extrovert, citově senzitivní, agresivní, asertivní žák apod.) a schopnost diferencovaně s nimi komunikovat	3 (1,9 %)	8 (4,0 %)	11 (4,3 %)	22 (3,6 %)
identifikace učebních stylů žáků	4 (2,6 %)	6 (3,0 %)	10 (3,9 %)	20 (3,3 %)
vytvoření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě, udržení soudržnosti	5 (3,2 %)	5 (2,5 %)	10 (3,9 %)	20 (3,3 %)

interakce se žáky (komunikace, řešení nedorozumění, pochvala, pokárání apod.)	5 (3,2 %)	4 (2,0 %)	7 (2,8 %)	16 (2,6 %)
užívání informačních technologií ve výuce	0 (0,0 %)	1 (0,5 %)	1 (0,4 %)	2 (0,3 %)
jiné	1 (0,6 %)	0 (0,0 %)	1 (0,4 %)	2 (0,3 %)
Celkem	154 (100 %)	201 (100 %)	254 (100 %)	609 (100 %)

V tabulce č. 40 jsou uvedena data vzniklá komparací otázek č. 1 a č. 28. Výsledkem jsou vnímaná specifika práce se žáky se SVP s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání začínajících učitelů při vstupu do vlastní pedagogické praxe. Učitelé-začátečníci se středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou (20,1 % případů; 31 odpovědí) a učitelé-začátečníci s bakalářským vzděláním (15,9 % případů; 32 odpovědí) považovali za nenáročnější aspekt výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů. Naproti tomu se učitelé s magisterským vzděláním potýkali především s otázkou motivace žáků do učebních aktivit (14,6 % případů; 37 odpovědí). Tuto oblast zvládali nejlépe učitelé s bakalářským vzděláním, neboť ze všech tří vzdělanostních skupin respondentů ji za nejvíce specifickou a náročnou označil nejmenší podíl respondentů (12,4 % případů; 25 odpovědí).

Nejvyšší dosažené vzdělání a jeho souvislost se strategiemi užívanými při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Tabulka č. 41 – Strategie užívané při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání (otázka č. 1 a otázka č. 29)

29) Které strategie jste po dobu prvních dvou let svého působení ve škole používal/a k úspěšné spolupráci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Prosím, vyberte jednu až dvě z nabízených strategií.	1) Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?			
	středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou	vysokoškolské vzdělání s titulem Bc.	vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr.	Celkem
naslouchal/a jsem svojí intuici a snažil/a jsem se k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přistupovat individuálně dle svého nejlepšího vědomí a svědomí	32 (37,2 %)	38 (31,9 %)	47 (31,8 %)	117 (33,1 %)
úzce jsem spolupracoval/a s kolegy ve škole - např. se speciálním pedagogem, psychologem, výchovným poradcem, třídním učitelem apod.	15 (17,4 %)	23 (19,3 %)	44 (29,7 %)	82 (23,2 %)
sebevzdělával/a jsem se kontinuálně sám/sama za podpory materiálů, které byly dostupné například na internetu	20 (23,3 %)	25 (21 %)	29 (19,6 %)	74 (21 %)
čerpal/a jsem ze znalostí a dovedností, které jsem si osvojil/a v průběhu studia na vysoké škole	12 (14 %)	16 (13,4 %)	12 (8,1 %)	40 (11,3 %)
průběžně jsem navštěvoval/a různé vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.) zaměřené na práci s těmito žáky	5 (5,8 %)	11 (9,2 %)	8 (5,4 %)	24 (6,8 %)
k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsem nevyužíval/a žádné specifické strategie, přistupoval/a jsem k nim jako ke všem ostatním žákům	2 (2,3 %)	3 (2,5 %)	4 (2,7 %)	9 (2,5 %)
Jiná odpověď	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (1,4 %)	2 (0,6 %)
Neměl/a jsem žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	0 (0 %)	3 (2,5 %)	2 (1,4 %)	5 (1,4 %)
Celkem	86 (100 %)	119 (100 %)	148 (100 %)	353 (100 %)

V tabulce č. 41 jsou uvedena data vzniklá komparací otázek č. 1 a č. 29. Výsledkem je vyhodnocení nejčastěji využívaných strategií při práci se žáky se SVP s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání začínajících učitelů při vstupu do vlastní praxe. Jak již bylo uvedeno, nejčastěji učitelé-začátečníci při práci se žáky se SVP naslouchali vlastní intuici a přistupovali k žákům individuálně dle jejich potřeb a dle svého nejlepšího vědomí

a svědomí. Tato strategie byla zaznamenána jako nejvíce používaná u všech tří skupin respondentů dělených podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání. V každé vzdělanostní skupině ji používala přibližně třetina respondentů, konkrétně 31,8 % učitelů s magisterským vzděláním (47 odpovědí), 31,9 % učitelů s bakalářským vzděláním (38 odpovědí) a 37,2 % učitelů se středoškolským vzděláním (32 odpovědí). Začínající učitelé s magisterským vzděláním dále volili především úzkou spolupráci s ostatními kolegy ve škole (29,7 % respondentů; 44 odpovědí) a samostatné kontinuální vzdělávání sebe sama za pomoci materiálů dostupných například na internetu (19,6 % respondentů; 29 odpovědí). U zbývajících dvou skupin učitelů – s bakalářským a středoškolským vzděláním – bylo toto pořadí opačné, to znamená, že upřednostňovali samostatné kontinuální sebevzdělávání před spoluprací s kolegy ve škole.

5.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Na základě vyhodnocení dat vyplývajících z výzkumného šetření je možné zodpovědět výzkumné otázky uvedené níže.

1. Které oblasti profesních dovedností zvládají začínající učitelé bez větších obtíží?

S odkazem na položku č. 11 lze konstatovat, že začínající učitelé zažívají největší **úspěchy v oblasti psychosociální**, konkrétně se jim daří **interagovat se žáky** (komunikovat, řešit nedorozumění, udělovat pochvaly, pokárání a podobně) a **vytvářet vztahy s kolegy a vedením školy**. Tyto výsledky lze interpretovat jako pozitivní, neboť pro úspěšné vykonávání pedagogické profese je potřeba mít především dobré vztahy s přímým okolím (v tomto případě se žáky, s kolegy, s vedením) a cítit se na pracovišti bezpečně.

Za další oblast úspěchu považují učitelé-začátečníci například **schopnost vybírat a plánovat učivo v rámci vyučovací hodiny**. Otázkou ovšem zůstává, jak dobře se jim daří toto vybrané a naplánované učivo realizovat ať už z hlediska odborného či časového. Tato položka se totiž jako úspěšná objevila poměrně méně často. Za další úspěšnou dovednost, tolik potřebnou v dnešní multikulturní společnosti a s ohledem na široké spektrum nejrůznějších speciálních vzdělávacích potřeb, považují začínající učitelé **dovednost rozpoznávat individuální charakteristiky žáků a schopnost s nimi diferencovaně komunikovat**. V neposlední řadě byla za úspěšnou označena také **schopnost žáky**

odpovídajícím způsobem hodnotit. S ohledem na náročnost procesu hodnocení se jedná o zajímavý výrok, který by si zasloužil detailnější rozbor zaměřený na to, jakými způsoby začínající učitelé žáky hodnotí, jakou má jejich hodnocení vypovídající hodnotu o pokrocích v učení žáků, jakým způsobem toto hodnocení žáky směřuje k dalšímu učení a podobně.

S odkazem na tabulku č. 33 lze konstatovat, že dotázaní začínající učitelé s magisterským vzděláním nejlépe zvládají interakci se žáky, učitelům s bakalářským vzděláním se daří ve vytváření vztahů s kolegy a s vedením školy a učitelé se středoškolským vzděláním jsou nejúspěšnější v hodnocení žáků.

Pokud se na oblasti úspěchů učitelů-začátečnicků zaměříme z hlediska práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pak lze s odkazem na položku č. 28 konstatovat, že jako nejméně specifické, a tedy potenciálně nejméně náročné, se jeví oblasti užívání informačních technologií ve výuce, interakce se žáky, vytváření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě a udržování soudržnosti a identifikace učebních stylů žáků.

2. Ve kterých oblastech profesních dovedností zaznamenávají začínající učitelé obtíže dlouhodobějšího rázu?

S odkazem na položku č. 12 lze konstatovat, že učitelé-začátečníci mají v prvních letech vlastní pedagogické dráhy potíže především v oblasti **dovedností didaktických a psychodidaktických** (vytyčování a formulování učebních cílů; realizace naplánovaného učiva; výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů; výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny; motivace žáků do učebních aktivit) a v oblasti **dovedností manažerských** (vedení pedagogické a administrativní dokumentace; řízení vyučovacího procesu). Tento stav lze považovat za přirozený a vysvětlení je možné hledat hned v první položce dotazníku, která poukazuje na skutečnost, že více než polovina zúčastněných respondentů, konkrétně 57,6 % začínajících učitelů (117 odpovědí), vstoupila do vlastní pedagogické praxe s ještě nedokončeným magisterským vzděláním. V jejich případě je zřejmé, že při vstupu do škol nemohli být v oblasti dovedností didaktických a psychodidaktických plně vybaveni, neboť na tyto dovednosti cílí pregraduální příprava především v magisterském úseku studia. Samozřejmě nelze opomenout, že i učitelé-začátečníci s již dokončeným magisterským vzděláním se mohou cítit nedostatečně kompetentní v této oblasti dovedností. Potíže učitelů-začátečnicků v oblasti manažerských

dovedností taktéž nejsou překvapivým výsledkem. Ať už se jedná o vedení pedagogické a administrativní dokumentace nebo o řízení vyučovacího procesu, oboje si žádá průběžný nácvik, který přináší především až samotná praxe.

S odkazem na tabulku č. 34 lze konstatovat, že dotázaní učitelé-začátečníci s magisterským titulem čelí obtížím především ve třech oblastech profesních dovedností. Je pro ně náročné (stejnou měrou) vytyčovat a formulovat učební cíle, řešit napětí a negativní emoce žáků a řídit vyučovací proces. Naproti tomu respondenti s bakalářským vzděláním považují za nejvíce obtížnou realizaci naplánovaného učiva a respondenti se středoškolským vzděláním čelí potížím především v rámci vedení pedagogické dokumentace.

3. Jak hodnotí začínající učitelé podobu a kvalitu vysokoškolské přípravy v návaznosti na vstup do vlastní pedagogické praxe?

S odkazem na položku č. 21 lze konstatovat, že většina začínajících učitelů hodnotí pregraduální přípravu na svou budoucí profesi jako **nedostatečnou**. Takto se vyjádřilo 75,9 % oslovených učitelů. Při zjišťování konkrétních nedostatků (položky č. 22 a č. 23) se ukázalo, že největší mezery vnímají začínající učitelé v oblasti **kompetencí a dovedností psychologických a pedagogických**. Přestože se cítí být nejlépe připraveni v oblasti odborné znalosti oboru, uvádějí, že příprava týkající se didaktiky daného oboru v jejich očích také není dostačující.

V rámci detailnějšího porovnání dvou skupin začínajících učitelů, těch, kteří vnímají pregraduální přípravu jako dostačující, a těch, kteří ji vnímají jako nedostatečnou, lze uvést následující zjištění:

- **V obou skupinách převládají začínající učitelé se smíšenými dojmy** ze svých profesních začátků (to znamená, že některé jejich představy o profesi se naplnily v pozitivním slova smyslu, jiné v tom negativním). Takto odpovídá 53,1 % učitelů spokojených a 58,4 % učitelů nespokojených s vysokoškolskou přípravou.
- Vyloženě **pozitivní dojmy** z profesních začátků (a naplnění představ o učitelské profesi v dobrém slova smyslu) uvádějí spíše **učitelé s vysokoškolskou přípravou spokojení**. Tuto odpověď volí 36,7 % těchto učitelů. U učitelů s pregraduální přípravou je to o dost méně, jen 19,5 % respondentů.

- Vyloženě **negativní dojmy** týkající se vstupu do vlastní pedagogické praxe uvádějí **pouze začínající učitelé s pregraduální přípravou nespokojení**, konkrétně se jedná o 4,6 % respondentů.
- **V obou skupinách převládají učitelé-začátečníci**, kteří se po vstupu do vlastní pedagogické praxe dále **věnují dalším průběžným vzdělávacím aktivitám**. Zjištěné podíly jsou velmi vyrovnané, konkrétně se jedná o 69,4 % učitelů spokojených a 67,5 % učitelů nespokojených s vysokoškolskou přípravou.
- **V obou skupinách převládají začínající učitelé**, kteří při práci se žáky se **speciálními vzdělávacími potřebami zažívají nějaké obtíže**. Tuto skutečnost **častěji** popisují učitelé, kteří vnímají **vysokoškolskou přípravu jako nedostačující**, konkrétně se jedná o 60,4 % těchto učitelů. U učitelů s pregraduální přípravou spokojených je tento podíl menší, konkrétně se jedná o 51,0 % těchto začínajících učitelů.
- **V obou skupinách převládají učitelé-začátečníci hodnotící své profesní začátky jako poměrně uspokojivé**, což znamená, že během prvních dvou letech vlastní pedagogické kariéry zažívají spokojenost a současně si uvědomují možnosti profesního růstu s plánem se mu kontinuálně věnovat. Takto hodnotí svůj profesní start 53,1 % učitelů spokojených a 51,3 % učitelů nespokojených s vysokoškolskou přípravou.
- Velký rozdíl je patrný u učitelů, kteří jsou se svými kariérními začátky **naprosto spokojeni**, učitelství je v prvních letech skutečně baví a naplňuje. Tuto spokojenost popisují výrazně **častěji učitelé hodnotící pregraduální přípravu jako dostačující**, konkrétně se jedná o 14,3 % respondentů. U začínajících učitelů s přípravou na výkon profese nespokojených se jedná jen o 2,6 % dotázaných.
- **Začínající učitelé s profesními začátky vyloženě nespokojení**, kteří měli hned během prvních dvou let jasno v tom, že u profese nezůstanou, se vyskytují **pouze ve skupině učitelů s pregraduální přípravou nespokojených**. Tato skutečnost byla zaznamenána u 2,6 % dotázaných.

S odkazem na položku č. 24 lze uvést doporučení začínajících učitelů, která by mohla, podle jejich názoru, vylepšit podobu vysokoškolské přípravy a tím usnadnit vstup

učitelům-začátečnickům do jejich vlastní praxe. Tato doporučení se přirozeně vztahují k předchozím výsledkům. Dotázaní začínající učitelé doporučují především **zlepšit přípravu v oblasti managementu školní třídy** s důrazem na zvládání problémových situací. Dále doporučují **zvýšit podíl komplexní pedagogické praxe** během studia a **zvýšit podíl přípravy na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**. Lze se domnívat, že právě intenzivnější a kvalitnější pojetí pedagogické praxe (které je jedním z velkých témat revize podoby studijních programů pro budoucí učitele, viz podkapitola 2.1) by mohlo mít na připravenost budoucích učitelů velmi prospěšný vliv, neboť právě v přímé, intenzivní a kontinuální interakci se žáky je možné zdokonalovat široké spektrum dovedností a kompetencí potřebných pro úspěšnou spolupráci se všemi skupinami žáků.

Pokud se zamýšlíme nad podobou a průběhem pregraduální přípravy budoucích učitelů a jejími jednotlivými komponenty, pak nelze opomenout ani podobu závěrečné zkoušky, která má celé studium (a přípravu na výkon profese) symbolicky i formálně uzavřít. Praktický a smysluplný koncept státní závěrečné zkoušky, v rámci něhož vyučující a student balancují na hraně teoretických přístupů a praktických poznatků obsažených v portfoliu, popisuje Vítečková (2018). Student je veden k reflexi, sebereflexi a tím i k následnému vzdělávání, které má za cíl rozšiřovat a prohlubovat profesní dovednosti a kompetence. Toto pojetí státní závěrečné zkoušky navíc vyžaduje změnu přístupu ve způsobech komunikace a jednání učitelů se studenty a změnu v používaných metodách a formách práce. Změny v dnešní době žádoucí. Neboť pokud je studenti učitelství zažijí na vlastní kůži v roli studentů, mohou je pak lépe aplikovat přímo na svých žácích, až budou oni sami v roli učitelů (Vítečková, 2018).

4. S jakými druhy podpory se začínající učitelé setkávají při vstupu do vlastní pedagogické praxe?

S odkazem na položku č. 13 lze za nejčastěji poskytované druhy podpory označit **spolupráci s uvádějícím učitelem**, podporu plynoucí ze **spontánního mezigeneračního učení** v prostředí školy, **hospitační a náslechovou činnost** ve výuce a **mentoring** poskytovaný zkušenějším kolegou ze školy nebo externím spolupracovníkem školy. S odkazem na položku č. 14 lze konstatovat, že **více než polovina** dotázaných učitelů-začátečnicků

(konkrétně 56,7 %) **vnímá druhy podpory** poskytované na začátku své profesní kariéry **jako funkční a dostačující**.

Začínající učitelé, kteří s poskytovanou podporou ve svých profesních začátcích spokojeni nejsou (viz položka č. 15), nejčastěji uvádějí, že **by potřebovali mít uvádějícího učitele**. Někteří dotázaní učitelé-začátečníci provázejícího učitele mají, ale ukazuje se, že podoba a průběh spolupráce jim nevyhovuje, ocenili by **spolupráci funkčnějšího a intenzivnějšího charakteru**. Další učitelé vyzdvihují **potřebu podporujícího přístupu ze strany vedení školy**.

S ohledem na vnímanou spokojenost a nespokojenost s pregraduální přípravou respondentů na výkon jejich učitelské profese vyplývají následující skutečnosti týkající se poskytování podpůrných opatření ve školách:

- **Uvádějící učitel je přidělen více než polovině učitelů v obou skupinách** a výsledné podíly jsou poměrně vyrovnané, konkrétně se jedná o 63,3 % učitelů spokojených a 59,7 % učitelů nespokojených s vysokoškolskou přípravou.
- **Hospitace a náslechy** ve výuce jsou významným a velmi frekventovaným podpůrným opatřením u obou skupin učitelů. Ovšem **častěji probíhají u učitelů hodnotících pregraduální přípravu za dostačující**, jedná se o 75,5 % respondentů. U druhé skupiny dotázaných učitelů se jedná o 62,3 % respondentů.
- **Učitelé spokojení s pregraduální přípravou častěji hodnotí podpůrná opatření poskytovaná v samotné škole za dostačující**. Takto vypovídá každý čtvrtý učitel (konkrétně 75,5 % respondentů). Kdežto u učitelů s vysokoškolskou přípravou nespokojených je tento podíl o dost menší, neboť podpůrná opatření poskytovaná školou považuje za adekvátní pouze polovina dotázaných v této kategorii (konkrétně 51,9 % respondentů).

Podpůrné opatření: přidělení a spolupráce s uvádějícím učitelem

S odkazem na položku č. 16 lze konstatovat, že **spolupráci s uvádějícím učitelem** v prvních dvou letech vlastní pedagogické kariéry **zažívá větší polovina** dotázaných učitelů (konkrétně 60,6 %). Ovšem **více než polovina** z nich (konkrétně 53,7 %) uvádí, že tato forma podpory **neprobíhala v pro ně uspokojivé podobě** (viz položka č. 17). S ohledem

na významnou roli uvádějíciho učitele v profesních začátcích učitelů-začátečnicků a s ohledem na zmíněný výsledek šetření lze konstatovat, že tento druh podpůrného opatření je smysluplný a nápomocný pouze v případě, kdy se spolupráce obou zainteresovaných pedagogů opravdu koná a probíhá skutečně kvalitně a intenzivně.

V případě souvislosti mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání a **přidělováním uvádějíciho učitele** (viz tabulka č. 35 a graf č. 21) bylo zjištěno, že **nejvíce podporovanou** skupinou zúčastněných učitelů-začátečnicků je **skupina s úplným vysokoškolským vzděláním**, tedy s magisterským vzděláním (66,3 % respondentů), a dále skupina s naprosto nedostatečnou odbornou kvalifikací, tedy se středoškolským vzděláním ukončeným maturitní zkouškou (66,0 % respondentů). V případě souvislosti mezi shodou vystudovaných oborů a vyučovaných předmětů a přidělováním uvádějíciho učitele (viz tabulka č. 37 a graf č. 23) bylo zjištěno, že **uvádějíci učitel je přidělen přibližně dvěma třetinám „aprobovaných“ učitelů** (64,3 % respondentů) a pouze větší polovině „neaprobovaných“ učitelů (54,5 % respondentů).

Z hlediska poskytnutí či neposkytnutí podpory v podobě uvádějíciho učitele během kariérního startu začínajících učitelů lze konstatovat následující zjištěné skutečnosti:

- **Skutečně pozitivní dojmy** (a naplnění představ o učitelské profesi v dobrém slova smyslu) **nepatrně převládají** u učitelů-začátečnicků, kteří **uvádějíciho učitele měli**. Jedná se o 25,2 % respondentů ve srovnání s 21,2 % učitelů, kteří uvádějíciho učitele neměli.
- **Překvapivé dojmy** a zjištění, že řada představ o učitelské profesi neodpovídá realitě, se objevují **častěji u učitelů, kteří uvádějíciho učitele neměli**. Jedná se o 23,8 % dotázaných ve srovnání s 10,6 % učitelů, kteří uvádějíciho učitele měli.
- Lze se domnívat, že pocíťování skutečně **negativních dojmů pravděpodobně nesouvisí s přidělením či nepřidělením uvádějíciho učitele**, neboť zjištěné podíly jsou téměř shodné u obou dotazovaných skupin: 3,2 % respondentů mělo a 3,7 % respondentů nemělo uvádějíciho učitele.
- **Více než polovina** učitelů v obou skupinách, která obdržela **podporu od uvádějíciho učitele**, je se svými **profesními začátky poměrně spokojena** a současně vnímá prostor pro další prohlubování a upevňování profesních

dovedností a kompetencí. Konkrétně se jedná o 58,5 % podporovaných učitelů ve srovnání s 41,3 % učitelů, kteří uvádějíciho učitele neměli.

- Své profesní začátky hodnotí jako **naprosto skvělé spíše učitelé, kteří uvádějíciho učitele neměli** (10,0 % respondentů ve srovnání s 2,4 % učitelů, kteří uvádějíciho učitele měli). **V této skupině** dotázaných se ovšem také **častěji** objevuje výrok vypovídající o tom, že jsou se svým kariérním startem **spíše nespokojeni** a přemýšlejí o svém dalším setrvání v pedagogické profesi (13,8 % respondentů ve srovnání se 7,4 % učitelů, kteří uvádějíciho učitele měli).

Podpůrné opatření: konání hospitací a následů ve výuce

S odkazem na položku č. 18 lze uvést, že **hospitace a následy** ve výuce probíhají **u větší poloviny** (konkrétně 65,5 %) dotázaných učitelů. Jako **smysluplné a přínosné** je hodnotí 63,9 % respondentů (viz položka č. 20).

V případě souvislosti mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání a **uskutečňováním hospitací a následů** ve výuce (viz tabulka č. 36 a graf č. 22) bylo zjištěno, že, poměrně překvapivě, jsou **nejvíce podporováni učitelé-začátečníci s magisterským titulem** (45,1 % respondentů) a **nejméně učitelé-začátečníci s nejnižším vzděláním**, tedy se středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou. V této vzdělanostní skupině se dostává tohoto druhu podpory pouze přibližně každému čtvrtému učiteli (konkrétně 23,3 % respondentů). V případě souvislosti mezi shodou vystudovaných oborů a vyučovaných předmětů a uskutečňováním hospitací a následů ve výuce (viz tabulka č. 38 a graf č. 24) bylo zjištěno, že tuto formu podpory mají **především „aprobovaní“ učitelé**, konkrétně se jedná o přibližně dvě třetiny „aprobovaných“ začínajících učitelů (67,7 % respondentů).

S ohledem na konání či nekonání hospitací a následů ve výuce v průběhu pedagogických začátků učitelů-začátečníků lze konstatovat následující zjištěné skutečnosti:

- **Skutečně pozitivní dojmy** související s naplněním představ o profesi v dobrém slova smyslu jsou patrné **ve významně větší míře u učitelů**, kteří ve svých začátcích **hospitace a následy zažívali**. Jedná se o 27,8 % těchto učitelů ve srovnání s 15,7 % učitelů, kteří hospitace a následy nezažívali.

- **Smíšené dojmy** (a naplnění představ jak v pozitivním, tak i v negativním ohledu) popisuje **větší polovina** dotázaných **v obou skupinách**. Častěji pak **učitelé nepodstupující hospitace a následy**, konkrétně 61,4 % těchto učitelů ve srovnání s 54,9 % učitelů, kteří tuto formu podpory obdrželi.
- Vzhledem ke skutečnosti, že jsou **negativní dojmy** (byť ve velmi malé míře) zaznamenány **u obou skupin dotázaných učitelů**, lze usuzovat, že provádění či neprovádění hospitací a následů ve výuce s nimi přímo nesouvisí. **Zjištěné podíly** jsou v obou skupinách dotázaných začínajících učitelů **velmi vyrovnané** (4,3 % učitelů bez podpory a 3,0 % učitelů s podporou v podobě hospitací a následů ve výuce).
- Ze získaných dat vyplývá, že **konání či nekonání hospitací a následů** ve výuce pravděpodobně **nijak významně nesouvisí s hodnocením profesních začátků** samotnými začínajícími učiteli. Podíly zjištěné v jednotlivých kategoriích spokojenosti a nespokojenosti jsou totiž velmi podobné, například naprosto spokojených je 5,7 % učitelů bez a 5,3 % učitelů s touto formou podpory; spíše nespokojených je 11,4 % učitelů bez a 9,0 % učitelů s touto formou podpory. Jediný výraznější rozdíl je v kategorii „se svými profesními začátky jsem poměrně spokojen/a a spatřuji prostor pro zlepšení, kterému se chci kontinuálně věnovat“. Takto vypovídá 45,7 % učitelů nepodstupujících a 54,9 % učitelů podstupujících hospitace a následy ve výuce.

Podpůrné opatření: další průběžné vzdělávání

S odkazem na položku č. 25 lze konstatovat, že **více než dvě třetiny začínajících učitelů** (konkrétně 68,0 %) se i po svém vstupu do profese **aktivně věnují dalšímu průběžnému vzdělávání** a posilování profesních dovedností a kompetencí. Lze se domnívat, že tento stav mimo jiné souvisí s vnímanými nedostatky ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů (viz položka č. 21) a tím vznikající nepřipraveností na vlastní profesní start. Skrze další vzdělávání se na sobě snaží učitelé-začátečníci nadále pracovat.

S odkazem na položku č. 26 lze stanovit **benefity dalšího průběžného vzdělávání**. Dotázaní začínající učitelé se účastní dalších vzdělávacích aktivit především proto, aby získávali **inspiraci** ve smyslu setkávání se s novými výukovými metodami, materiály,

pedagogickými přístupy a podobně. Dále je pro ně důležité získávat a upevňovat dovednosti potřebné pro **zvládnání problémových situací ve školní třídě** a dovednosti potřebné pro **efektivnější zvládnání didaktiky oboru**. Také získávání a upevňování **profesního sebevědomí a sebejistoty** je pro začínající učitele v jejich prvních letech vlastní profesní praxe velkým tématem. Tyto výsledky korespondují s již zmíněnými oblastmi nedostatků v pregraduální přípravě učitelů (viz položka č. 23) a je pozitivní, že se učitelé-začátečníci snaží doplnit a prohloubit své vzdělání tam, kde je to podle jejich názoru nejvíc potřeba.

Celý podpůrný systém pro začínající učitele by mohl být koncipován tak, jak uvádí Kearney (2014). Ten vychází z mezinárodních programů (Japonsko, Čína, Nový Zéland, Německo, Francie, Švýcarsko, Kanada, USA) zaměřených na uvádění učitelů-začátečníků do vlastní praxe a stanovuje devět podpůrných opatření, která významně podporují začínající učitele při vstupu do vlastní profesní dráhy. Jedná se o jednorázový až dvouletý program zaměřený na vzdělávání a hodnocení učitelů, přidělení a spolupráci s uvádějícím učitelem/mentorem, poskytování příležitostí ke spolupráci, provozování strukturovaného pozorování, zkrácenou dobu výuky a/nebo uvolnění z výuky, intenzivní učení na pracovišti, zahajovací semináře pro učitele a/nebo setkávání, profesionální podporu a/nebo vytváření profesionálních sítí, začlenění do programu profesního rozvoje. Význam dostatečné podpory ze strany vedení školy, uvádějících učitelů a zkušenějších kolegů zdůrazňují Caspersen a Raaen (2014). Vycházejí z výzkumných šetření realizovaných v norských školách a jako jedni z mála poukazují také na nutnou (ovšem často chybějící) dovednost začínajících učitelů přesně komunikovat své potřeby směrem k nadřízeným a kolegům.

5. Jak hodnotí začínající učitelé svou vlastní práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Začínající učitelé se v rámci svého pedagogického působení v prostředí společného vzdělávání setkávají se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na denní bázi. Z šetření vyplývá, že si začínající učitelé uvědomují specifika a náročnost práce se žáky se SVP a jistou formu obtíží při práci s těmito žáky zažila ve svých profesních začátcích více než polovina dotázaných respondentů (konkrétně 58,1 %) dotázaných pedagogů (viz položka č. 27). S odkazem na tabulku č. 39 v příloze a graf č. 25 lze konstatovat, že nejobtížnější spolupráci se žáky se SVP zažívají respondenti s bakalářským vzděláním

(62,9 % začínajících učitelů). Naopak nejlépe jsou na tom učitelé-začátečníci se středoškolským vzděláním (48,9 % respondentů).

S odkazem na položku č. 28 a komparace uvedené v tabulce číslo č. 40 lze uvést, že mezi nejnáročnější dovednosti při práci se žáky se SVP řadí začínající učitelé výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů (nejnáročnější dovednost pro začínající učitele s bakalářským a středoškolským vzděláním), motivaci žáků do učebních aktivit (nejnáročnější pro začínající učitele s magisterským vzděláním) a výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny.

Jako nejosvědčenější strategie v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (viz položka č. 29 a tabulka s komparacemi č. 41) se ukázalo naslouchání vlastní intuici a snaha přistupovat k žákům individuálně dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Tento přístup (nejčastěji se vyskytující u všech tří vzdělanostních skupin zúčastněných učitelů) lze považovat za podporující, tolerantní, stojící především na lidském přístupu než na obecných poučkách a doporučeních někdy obtížně aplikovatelných do praxe. Jako funkční se ukazuje také úzká spolupráce s kolegy ve škole, například se speciálními pedagogy, psychology, výchovnými poradci a třídními učiteli. Tuto strategii volí častěji učitelé s magisterským titulem než učitelé s bakalářským či středoškolským vzděláním. Třetí nejčastěji volenou strategií je rozvoj vlastních schopností a dovedností v rámci kontinuálního sebevzdělávání za pomoci materiálů dostupných například na internetu. Tento přístup se objevuje častěji u respondentů s bakalářským a středoškolským vzděláním než u učitelů s magisterským titulem.

Je zřejmé, že škála speciálních vzdělávacích potřeb, se kterou se nejen začínající učitelé v dnešní době ve školách setkávají, je skutečně široká a různorodá, přičemž každý jednotlivý žák potřebuje zcela individuální přístup upravený na míru, což vyžaduje nejenom širokou paletu profesních kompetencí a dovedností, ale také řadu profesních zkušeností, které přináší především až dlouhodobá a intenzivní praxe samotná.

Závěr

Předložená diplomová práce měla za cíl zjistit, jak prožívají svůj vstup do pedagogické profese začínající učitelé v prostředí společného vzdělávání. V rámci provedeného výzkumného šetření byly zjištěny konkrétní aspekty týkající se úspěchů a obtíží začínajících učitelů a také druhů podpůrných opatření, kterých se jim na počátku jejich profesní dráhy dostává. Pozornost byla zaměřena také na hodnocení kvality pregraduální přípravy pro výkon učitelské profese a také na specifika práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že si začínající učitelé v počátku své pedagogické kariéry dokáží **nejlépe poradit s profesními nároky v oblasti psychosociální**, především se jim daří dobře navazovat vztahy a interagovat se žáky, s kolegy a s vedením školy. Naopak jako **nejnáročnější** se jeví **zvládání nároků** v oblasti dovedností **didaktických, psychodidaktických a manažerských**.

Významná většina učitelů-začátečníků se cítí být **pro vstup do profese nedostatečně připravena**. Dle jejich názoru je **nedostačující** především **psychologická a pedagogická složka** pregraduální přípravy. Další nedostatky spatřují v oblasti přípravy na **didaktiku vystudovaného oboru**. S ohledem na výtky vztahující se k pregraduální přípravě na pedagogických fakultách navrhuje začínající učitelé především tyto změny: **zkvalitnění přípravy v oblasti managementu školní třídy** (s důrazem na zvládání problémových situací), **zvýšení podílu komplexní pedagogické praxe** během studia, **zvýšení podílu přípravy na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že se při vstupu do vlastní pedagogické praxe **většina** dotázaných začínajících učitelů **účastní dalších průběžných vzdělávacích aktivit**. Učitelé vyzdvihují především potřebu inspirace, zvládání problémových situací ve třídě, zvládání didaktiky oboru a získávání a upevňování profesního sebevědomí a sebejistoty.

Učitelům-začátečníkům je poskytováno poměrně **široké spektrum podpůrných opatření**, která oni sami zpravidla považují za **funkční a dostačující**. Nejčastěji se jedná o **spolupráci s uvádějícím učitelem, spontánní mezigenerační učení** v prostředí školy, **hospitační a náslechovou činnost a mentoring**. V oblasti podpůrných opatření poskytovaných školou

kladou začínající učitelé **důraz** především na **funkční spolupráci s uvádějícím učitelem** a **podporující přístup ze strany vedení školy**. Mezi **nejvíce podporované** skupiny začínajících učitelů patří **dostudování učitelé s magisterským titulem** a dále **učitelé „aprobovaní“**. Toto zjištění lze označit za poměrně překvapivé, neboť by se dalo předpokládat, že největší podporu budou mít učitelé s nejnižším vzděláním (středoškolským a následně bakalářským) a učitelé, kteří se věnují výuce i těch předmětů, které v rámci své pregraduální přípravy nevystudovali. O důvodech vedoucích k tomuto stavu můžeme pouze polemizovat.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že se začínající učitelé **přirozeně a každodenně setkávají se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)** a uvědomují si **specifika a náročnost práce** s těmito žáky. Více než polovina učitelů-začátečnicků zažívá nějakou formu obtíží při práci se žáky se SVP. Jako nejnáročnější se jeví výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů, motivace žáků do učebních aktivit a výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny. Na největší těžkosti poukazují učitelé s bakalářským vzděláním. Nejpoužívanějšími strategiemi při práci se žáky se SVP je naslouchání vlastní intuici a snaha přistupovat k žákům individuálně dle svého nejlepšího vědomí a svědomí, úzká spolupráce s kolegy ve škole (se speciálními pedagogy, psychology, výchovnými poradci a třídními učiteli), rozvoj vlastních profesních schopností a dovedností v rámci kontinuálního sebevzdělávání za pomoci materiálů dostupných například na internetu.

V návaznosti na provedenou analýzu získaných dat a jejich shrnutí (viz podkapitola 5.5) je možné navrhnout soubor opatření, která by mohla začínajícím učitelům jejich profesní začátky usnadnit. **Z hlediska pregraduální přípravy** na vysoké škole, která byla zúčastněnými respondenty označena za nedostačující, se jedná především o **tři dílčí opatření**. Prvním opatřením je **konstruktivisticky koncipovaná podoba výuky**. Opatření, které sice na jednu stranu vyžaduje změnu ve smýšlení a přístupu vysokoškolských pedagogů směrem ke studentům učitelství, ovšem na druhou stranu přináší předobraz a praktickou zkušenost s modelem výuky, který mohou začínající učitelé následně aplikovat ve svých působištích (Jones, Brader-Araje, 2002; Spilková, 2006; Powell, Kalina, 2009). Jako další dílčí a neméně efektivní opatření se nabízí **dlouhodobá a intenzivní praxe při**

studiu s patřičnou reflexí realizovanou mimo jiné například v podobě vedení portfolia.

Vzhledem ke zjištěným oblastem obtíží začínajících učitelů při vstupu do profese se ukazuje, že nejlepším možným preventivním opatřením je aktivní a opakované setkávání se s nejrůznějšími specifiky této profese. Právě dlouhodobé a intenzivní působení studentů učitelství ve fakultních školách pod dohledem zkušených provázejících učitelů může vést k prohlubování a upevňování profesních dovedností a kompetencí, umožňujících uspokojivé (a snazší) zvládnutí kariérních začátků (Rushton, 2000; Prokešová, Stuchlíková in Vašutová, 2008; Pravdová, 2016). Třetím dílčím opatřením může být **navýšení podílu speciálně pedagogické přípravy a její provázání s praxemi ve fakultních školách**, neboť počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nároky na práci s nimi se v posledních letech průběžně zvyšují (Sokal, Sharma, 2017; Vítečková, 2018).

Z hlediska samotného vstupu do profese a podpory přímo na konkrétním pracovišti učitele-začátečníka lze navrhnout **komplexní soubor podpory** poskytované v rámci tak zvané **uváděcí fáze**, která by trvala alespoň jeden rok, maximálně roky dva. Na tomto podpůrném systému, inspirovaným německým modelem přípravy učitelů, by se podílela jak **vzdělávací instituce** (konáním seminářů, školení, workshopů), tak **učitelovo první profesní působiště**. Zde by začínající učitel působil pod vedením uvádějícího učitele a absolvoval by určitý počet náslechnů a hospitací, učil by s uvádějícím učitelem v páru i samostatně, aktivně by se podílel na mezigeneračním učení a na oborové spolupráci. Samozřejmostí by byla komplexní reflexe jeho působení, například v podobě vedení reflektivního deníku a portfolia. V závěru uváděcí fáze by učitel složil prakticky koncipovanou závěrečnou zkoušku a byl by uznán jako kvalifikovaný učitel (Morávková in Coufalová, 2010; Baran Kaya, Baki, 2023). V ideálních podmínkách by byla zajímavou možností a cennou zkušeností příležitost absolvovat pracovní stáž v zahraničí.

Zde navrhovaná podoba podpůrných opatření začínajících učitelů v prostředí společného vzdělávání je koncipována s ohledem na výsledky provedeného výzkumného šetření. Je ovšem zřejmé, že dané výsledky nelze zobecňovat na celou populaci začínajících učitelů a je nutné na ně nahlížet v relativním měřítku, především v souvislosti s výzkumným vzorkem. Samozřejmostí jsou také jisté finanční a personální limity, se kterými se prostředí českého školství potýká.

Seznam použitých informačních zdrojů

AGGARWAL, Pragma. Teacher' Competencies As Identified By NCTE. Online. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*. 2014, vol. 1, issue 6, s. 252-253. [cit. 2024-02-09]. Dostupné z <https://www.allsubjectjournal.com/assets/archives/2014/vol1issue6/3-2-36.pdf>

BARAN KAYA, Tugba a BAKI Adnan. A Comparison of Teacher Induction Systems in Türkiye, China, New Zealand, and Germany. Online. *Journal of Pedagogical Research*. 2023, vol. 7, issue 3, s. 43-69. [cit. 2024-02-15]. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1384076.pdf>

BARTELL, Carol A. *Cultivating High-Quality Teaching through Induction and Mentoring*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2004.

CASPERSEN, Joakim a RAAEN, Finn Daniel. Novice Teachers and How They Cope. Online. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2014, vol. 20, issue 2, s. 189-211. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/263176815_Novice_teachers_and_how_they_cope

ČŠI Česká školní inspekce. *Mezinárodní šetření TALIS 2018 – Národní zpráva*. [online]. 2019, [cit. 2024-03-14]. Dostupné z https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

ČŠI Česká školní inspekce. *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023 – výroční zpráva*. [online]. 2023, [cit. 2024-04-04]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr>

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EVROPSKÁ KOMISE. Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě. *Co je to vlastně DVPP?* [online]. 2016, [cit. 2022-02-02]. Dostupné z <https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/co-je-vlastne-dvpp>

FESSLER, Ralph a INGRAM, Rochelle. The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In: DAVIES, Brent; WEST-BURNHAM, John (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, s. 584-590.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 2003, roč. 13, č. 2, s. 83-94. ISSN 1211-4669.

HARRIS, Bryan. *Retaining New Teachers: How do I Support and Develop Novice Teachers*. ASCD Arias: ASCD, 2015.

HARRISON, Jennifer; LAWSON, Tony a WORTLEY, Angela. Facilitating the Professional Learning of New Teachers Through Critical Reflection on Practice During Mentoring Meetings. Online. *European Journal of Teacher Education*. 2005, vol. 28, issue 3, s. 267-292. [cit. 2024-03-13]. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760500269392>

HELUS, Zdeněk. Učitel – hlavní aktér proměny školy. *Učitelské listy*. Praha: Agentura STROM, 2000, roč. 7, č. 6, s. 6-9. ISSN 1210-6313.

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

CHVÁL, Martin et al. Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci. Online. *Pedagogika: časopis pro vědy a vzdělávání ve výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2021, roč. 71, č. 1, s. 120-125. [cit. 2022-01-25] Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/351486302_Nedostatek_kvalifikovanych_ucitelu_nelze_resit_rezignaci_na_kvalifikaci

JONES, M. Gail a BRADER-ARAJE, Laura. The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. Online. *American Communication Journal*. 2002,

vol. 5, issue 3. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z <https://ac-journal.org/journal/vol5/iss3/special/jones.pdf>

JUHAŇÁK, Libor; ŠMAHELOVÁ, Martina; ZÁLESKÁ, Klára a TRNKOVÁ, Kateřina. *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. [online]. 2018, [cit. 2022-01-25]. Dostupné z <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>

KEARNEY, Sean. Understanding Beginning Teacher Induction: A Contextualized Examination of Best Practice. Online. *Cogent Education*. 2014, vol. 1, issue 1, s. 1-15. [cit. 2024-02-19]. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2014.967477>

KORTHAGEN, Fred a WUBBELS, Theo. Učit se z praxe. In: KORTHAGEN Fred. et al. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; HORKÁ, Hana a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7894-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. Online. *Pedagogika: časopis pro vědy a vzdělávání ve výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, roč. 60, č. 3-4, s. 59-69. [cit. 2022-01-10]. Dostupné z [file:///C:/Users/Datart/Downloads/P_2010_3_4_06_Mentoring_59_69%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Datart/Downloads/P_2010_3_4_06_Mentoring_59_69%20(1).pdf)

LEBAK, Kimberly A. *Utilizing Video-based Pedagogical Action Research to Transform Teacher Practise in Elementary, Middle and High School Classrooms*. [online]. 2023, [cit. 2024-01-11]. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1386425.pdf>

LONG, Robert. 20/20 Hindsight: Teacher Change and Advice. Online. *The Internet TESL Journal*. 1999, vol. 5, issue 11. [cit. 2022-02-14]. Dostupné z <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>

LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). Online. *Pedagogika: časopis pro vědy a vzdělávání ve výchově*. Praha: Pedagogická fakulta

Univerzity Karlovy v Praze, 2007, roč. 57, č. 4, s. 364-379. [cit. 2021-06-08]. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1260>

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Pedagogická praxe*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-673-4.

MORÁVKOVÁ, Naděžda. Fakultní školy a jejich možnosti při uvádění začínajících učitelů do praxe. In: COUFALOVÁ, Jana, ed. a ASZTALOS, Ondřej. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 172-175. ISBN 978-80-7043-869-5.

MŠMT. *Vnímaná připravenost začínajících učitelů a absolventů učitelství – analýza dat z pilotního šetření*. [online]. 2022, [cit. 2024-03-07]. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/unikatni-setreni-jak-jsou-zacinajici-ucitele-pripraveni-na>

MŠMT. *Informace k novele zákona o pedagogických pracovnících účinné od 1.9.2023*. [online]. 2023, [cit. 2024-03-28]. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/informace-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

NPI ČR. *O Národním pedagogickém institutu České republiky*. [online]. 2024, [cit. 2024-03-25]. Dostupné z <https://www.npi.cz/>

PEDAGOGICKÁ FAKULTA, UNIVERZITA KARLOVA. *Nabídka programů pro uchazeče o bakalářské studium*. [online]. 2023, [cit. 2024-03-20]. Dostupné z <https://pedf.cuni.cz/PEDF-918.html>

PEDAGOGICKÁ KOMORA. *MŠMT: Podíl praxí studia učitelství v ČR a zahraničí*. [online]. 2022, [cit. 2024-02-15]. Dostupné z <https://www.pedagogicka-komora.cz/2022/11/msmt-podil-praxi-studia-ucitelstvi-v-cr.html>

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.

- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- POL, Milan a LAZAROVÁ, Bohumíra. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1.
- POWELL, Katherine C. a KALINA, Cody J. Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom. Online. *Education*. 2009, vol. 130, issue 2, s. 241-250. [cit. 2024-02-20]. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/234717752_Cognitive_and_Social_Constructivism_Developing_Tools_for_an_Effective_Classroom
- PRAVDOVÁ, Blanka. Na vlastní kůži aneb Jak vnímají přínos učitelských praxí studenti učitelství. In: ŠVEC, Vlastimil; SVOJANOVSKÝ, Petr; PRAVDOVÁ, Blanka et al. *Determinanty účinnosti učitelských praxí*. Brno: Masarykova univerzita, 2016, s. 31-44. ISBN 978-80-210-8132-1.
- PROKEŠOVÁ, Ludmila. Učitel základní školy a jeho problémy při nástupu do praxe. In: KOHNOVÁ, Jana, ed. *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí: sborník referátů z mezinárodní konference, Praha, Česká republika, 23. - 25. září 1998*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2000, s. 205-209. ISBN 80-7290-036-6.
- PROKEŠOVÁ, Ludmila a STUHLÍKOVÁ, Iva. Portfolio studenta učitelství. In: VAŠUTOVÁ, Jaroslava a kol. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008, s. 111-135. ISBN 978-80-7367-405-2.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- RABUŠICOVÁ, Milada et al. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8460-5.
- RUSHTON, Stephen. Student Teacher Efficacy in Inner-City Schools. Online. *The Urban Review*. 2000, vol. 32, issue 4, s. 365-383. [cit. 2024-04-02]. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/225957424_Student_Teacher_Efficacy_in_Inner-City_Schools

SIEGEMUND, Steffen a JOHANNSEN, Svenja. Finding a Role in Class: A Mixed Methods Study of Prospective Teachers' Beliefs Towards Co-teaching in Inclusive Classes. Online. *International Journal of Whole Schooling*. 2021, vol. 17, issue 2, s. 38-72. [cit. 2024-04-03]. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1339887.pdf>

SOKAL, Laura a SHARMA, Umesh. "Do I Really Need a Course to Learn to Teach Students with Disabilities? I've Been Doing It for Years." Online. *Canadian Journal of Education*. 2017, vol. 40, issue 4, s. 739-760. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166632.pdf>

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. Online. *Pedagogika: časopis pro vědy a vzdělávání ve výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2006, roč. 56, č. 1, s. 19-30. [cit. 2021-06-01]. Dostupné z [file:///C:/Users/Datart/Downloads/Pedag_2006_1_03_Dilemata_19_30%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Datart/Downloads/Pedag_2006_1_03_Dilemata_19_30%20(1).pdf)

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Proměny vzdělávání učitelů v kontextu kutikulární reformy. In: KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, ed. a HORKÁ, Hana ed. *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství: sborník z pracovního semináře konaného dne 15.3.2007 na Pedagogické fakultě MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 9-17. ISBN 978-80-86633-95-4.

SPIPKOVÁ, Vladimíra; TOMKOVÁ, Anna; MAZÁČOVÁ, Nataša; KARGEROVÁ, Jana a kol. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-260-9405-0.

STANULIS, Randi Nevins; FALLONA, Catherine A. a PEARSON, Carol A. 'Am I Doing What I am Supposed to be Doing?': Mentoring Novice Teachers Through the Uncertainties and Challenges of Their First Year of Teaching. Online. *Mentoring and Tutoring*. 2002, vol. 10, issue 1, s. 71-81. [cit. 2024-03-25]. Dostupné z <https://scihub.ru/10.1080/13611260220133162>

SYPO. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. *Příručky pro školy se začínajícími učiteli*. [online]. 2024, [cit. 2024-03-25]. Dostupné z <https://www.projektsypo.cz/prirucky-zu>

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-8494-4.

ŠIMONÍK, Oldřich. Několik poznámek k problematice praktické přípravy v pregraduálním učitelském studiu. In: JANÍK, Tomáš, ed. *Úloha fakulního cvičného učitele a fakulní cvičné školy v přípravě budoucího učitele: sborník z mezinárodní konference, která se konala dne 26. dubna 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2002, s. 92-95. ISBN 80-86633-01-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. Online. *Pedagogika.sk*, 2011, roč. 2, č. 4, s. 247-274. [cit. 2022-01-25]. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/272622288_Zlomove_udalosti_pri_vytvareni_profesni_identity_ucitele

ŠVEC, Vlastimil. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba? Online. *Pedagogika: časopis pro vědy a vzdělávání ve výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1994, roč. 44, č. 2, s. 105-112. [cit. 2021-07-03]. Dostupné z [file:///C:/Users/Datart/Downloads/Pedag_1994_2_02_Autodiagnostika_105_112%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Datart/Downloads/Pedag_1994_2_02_Autodiagnostika_105_112%20(1).pdf)

TROJANOVÁ, Irena et al. *Metodická příručka pro metodická sdružení a předmětové komise na školách*. [online]. 2023, [cit. 2024-01-11]. Dostupné z https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Metodicka_prirucka_pro_metodicka_sdruzeni_a_predmetove_komise_ve_skolach.pdf

VAĎUROVÁ, Helena a PANČOCHA, Karel. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 15-32. ISBN 978-80-210-5383-0.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

V AŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

WANG, Hui; HALL, Nathan C. a RAHIMI, Sonia. Self-efficacy and Causal Attributions in Teachers: Effects on Burnout, Job Satisfaction, Illness, and Quitting Intentions. Online. *Teaching and Teacher Education*. 2015, vol. 47, s. 120-130. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X14001620>

WERNEROVÁ, Jana. Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *e-pedagogium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, č. 3, s. 24-37. ISSN 1213-7499.

Zákon č. 183/2023 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. 2023, [cit. 2024-02-15]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník určený začínajícím učitelům

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Vyhodnocení položky č. 1 (Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?)

Tabulka č. 2 – Vyhodnocení položky č. 2 (Absolvoval/a jste první dva roky Vaší vlastní pedagogické praxe na té samé škole nebo jste školu hned po prvním roce změnil/a?)

Tabulka č. 3 – Vyhodnocení položky č. 3 (Pokud jste své původní působiště po prvním roce vlastní pedagogické praxe změnil/a, prosím, uveďte důvod(y) této změny.)

Tabulka č. 4 – Vyhodnocení položky č. 4 (Kolik žáků navštěvovalo školu, ve které jste učil/a během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe?)

Tabulka č. 5 – Vyhodnocení položky č. 5 (Na kterém stupni jste během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe učil/a?)

Tabulka č. 6 – Vyhodnocení položky č. 6 (Shodoval se Váš vystudovaný obor s předměty, které jste ve škole po dobu prvních dvou let vlastní pedagogické dráhy učil/a?)

Tabulka č. 7 – Vyhodnocení položky č. 7 (Pokud se Váš vystudovaný obor neshodoval s předměty, které jste ve škole vyučoval/a, prosím, uveďte, proč tomu tak bylo.)

Tabulka č. 8 – Vyhodnocení položky č. 8 (Jak velký byl Váš pracovní úvazek v prvním a druhém roce Vaší vlastní pedagogické kariéry?)

Tabulka č. 9 – Vyhodnocení položky č. 9 (Byl/a jste hned v prvním nebo druhém roce své vlastní pedagogické kariéry současně třídním učitelem/třídní učitelkou?)

Tabulka č. 10 – Vyhodnocení položky č. 10 (Jak odpovídaly Vaše prvotní dojmy ze školy Vaším představám o učitelské profesi?)

Tabulka č. 11 – Vyhodnocení položky č. 11 (Ve kterých pěti oblastech se Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry dařilo (nezaznamenal/a jste žádné větší obtíže?)

Tabulka č. 12 – Vyhodnocení položky č. 12 (Ve kterých pěti oblastech se Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry nedařilo (zaznamenal/a jste potíže pravidelně, opakovaně?)?)

Tabulka č. 13 – Vyhodnocení položky č. 13 (Jakých druhů podpory se Vám v prvních dvou letech působení ve škole dostávalo?)

Tabulka č. 14 – Vyhodnocení položky č. 14 (Vnímal/a jste tehdy tyto poskytované druhy podpory jako dostačující?)

Tabulka č. 15 – Vyhodnocení položky č. 15 (Pokud jste tyto poskytované druhy podpory tehdy vnímal/a jako nedostačující, prosím, uveďte, co dalšího byste ve svých prvních dvou letech působení ve škole potřeboval/a.)

Tabulka č. 16 – Vyhodnocení položky č. 16 (Byl/a Vám v prvních dvou letech Vašeho působení ve škole přidělen/a uvádějící učitel/ka?)

Tabulka č. 17 – Vyhodnocení položky č. 17 (Pokud jste během prvních dvou let svého působení ve škole uvádějícího učitele/uvádějící učitelku měl/a, prosím zhodnoťte Vaši spolupráci.)

Tabulka č. 18 – Vyhodnocení položky č. 18 (Pokud jste v prvních dvou letech svého působení ve škole uvádějícího učitele/uvádějící učitelku neměl/a, prosím, uveďte, proč tomu tak bylo.)

Tabulka č. 19 – Vyhodnocení položky č. 19 (Probíhaly na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické kariéry hospitace a náslechy v hodinách?)

Tabulka č. 20 – Vyhodnocení položky č. 20 (Pokud na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe hospitace a náslechy v hodinách probíhaly, hodnotil/a jste je tehdy jako přínosné?)

Tabulka č. 21 – Vyhodnocení položky č. 21 (Máte-li zpětně vyhodnotit Vámi absolvovanou vysokoškolskou přípravu na Vaše profesní začátky (přípravenost na první dva roky samostatného působení ve škole v roli učitele/učitelky), hodnotíte ji jako dostačující?)

Tabulka č. 22 – Vyhodnocení položky č. 22 (Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejlépe?)

Tabulka č. 23 – Vyhodnocení položky č. 23 (Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejméně?)

Tabulka č. 24 – Vyhodnocení položky č. 24 (Které dvě části vysokoškolské přípravy byste navrhoval/a změnit s ohledem na to, aby byl vstup absolventů do praxe – především s ohledem na první dva roky – snazší.)

Tabulka č. 25 – Vyhodnocení položky č. 25 (Absolvoval/a jste některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry pomohly?)

Tabulka č. 26 – Vyhodnocení položky č. 26 (Pokud jste absolvoval/a některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry významně pomohly, prosím, vyhodnoťte, v čem pro Vás byly přínosné. Prosím, vyberte tři stěžejní přínosy.)

Tabulka č. 27 – Vyhodnocení položky č. 27 (Zažíval/a jste v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe nějaké obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?)

Tabulka č. 28 – Vyhodnocení položky č. 28 (Které tři oblasti jste během prvních dvou let vlastní pedagogické praxe vnímal/a jako nejvíce specifické a náročné při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?)

Tabulka č. 29 – Vyhodnocení položky č. 29 (Které strategie jste po dobu prvních dvou let svého působení ve škole používal/a k úspěšné spolupráci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Prosím, vyberte jednu až dvě z nabízených strategií.)

Tabulka č. 30 – Vyhodnocení položky č. 30 (Jak hodnotíte své profesní začátky – první dva roky své vlastní pedagogické praxe – Vy sám/sama? Prosím, vyberte možnost, která Vaše hodnocení vystihuje nejlépe.)

Tabulka č. 31 – Vyhodnocení položky č. 31 (Působíte stále jako učitel/učitelka nebo jste pedagogickou profesi během prvních pěti let vlastní pedagogické praxe opustil/a?)

Tabulka č. 32 – Vyhodnocení položky č. 32 (Pokud již nepůsobíte jako učitel/učitelka, prosím, uveďte důvod změny Vaší profese.)

Tabulka č. 33 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 1 a č. 11 (Oblasti úspěchu podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání)

Tabulka č. 34 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 1 a č. 12 (Oblasti obtíží podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání)

Tabulka č. 35 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 1 a č. 16 (Přidělení uvádějícího učitele v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe)

Tabulka č. 36 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 19 a č. 1 (Uskutečňování hospitací a náslechů ve výuce v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe)

Tabulka č. 37 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 6 a č. 16 (Přidělení uvádějícího učitele v závislosti na shodě vystudovaných oborů a vyučovaných předmětů)

Tabulka č. 38 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 19 a č. 6 (Uskutečňování hospitací a náslechů ve výuce v závislosti na shodě vystudovaných oborů a vyučovaných předmětů)

Tabulka č. 39 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 1 a č. 27 (Zažívané obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe)

Tabulka č. 40 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 1 a č. 28 (Vnímaná specifika práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání)

Tabulka č. 41 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 1 a č. 29 (Strategie užívané při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání)

Seznam grafů

Graf č. 1 – Vyhodnocení položky č. 1 (Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?)

Graf č. 2 – Vyhodnocení položky č. 2 (Absolvoval/a jste první dva roky Vaší vlastní pedagogické praxe na té samé škole nebo jste školu hned po prvním roce změnil/a?)

Graf č. 3 – Vyhodnocení položky č. 4 (Kolik žáků navštěvovalo školu, ve které jste učil/a během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe?)

Graf č. 4 – Vyhodnocení položky č. 5 (Na kterém stupni jste během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe učil/a?)

Graf č. 5 – Vyhodnocení položky č. 6 (Shodoval se Váš vystudovaný obor s předměty, které jste ve škole po dobu prvních dvou let vlastní pedagogické dráhy učil/a?)

Graf č. 6 – Vyhodnocení položky č. 8 (Jak velký byl Váš pracovní úvazek v prvním a druhém roce Vaší vlastní pedagogické kariéry?)

Graf č. 7 – Vyhodnocení položky č. 9 (Byl/a jste hned v prvním nebo druhém roce své vlastní pedagogické kariéry současně třídním učitelem/třídní učitelkou?)

Graf č. 8 – Vyhodnocení položky č. 10 (Jak odpovídaly Vaše prvotní dojmy ze školy Vaším představám o učitelské profesi?)

Graf č. 9 – Vyhodnocení položky č. 14 (Vnímal/a jste tehdy tyto poskytované druhy podpory jako dostačující?)

Graf č. 10 – Vyhodnocení položky č. 16 (Byl/a Vám v prvních dvou letech Vašeho působení ve škole přidělen/a uvádějící učitel/ka?)

Graf č. 11 – Vyhodnocení položky č. 17 (Pokud jste během prvních dvou let svého působení ve škole uvádějícího učitele/uvádějící učitelku měl/a, prosím zhodnoťte Vaši spolupráci.)

Graf č. 12 – Vyhodnocení položky č. 19 (Probíhaly na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické kariéry hospitace a náslechy v hodinách?)

Graf č. 13 – Vyhodnocení položky č. 20 (Pokud na Vaší škole během prvních dvou let Vaši vlastní pedagogické praxe hospitace a náslechy v hodinách probíhaly, hodnotil/a jste je tehdy jako přínosné?)

Graf č. 14 – Vyhodnocení položky č. 21 (Máte-li zpětně vyhodnotit Vámi absolvovanou vysokoškolskou přípravu na Vaše profesní začátky (přípravenost na první dva roky samostatného působení ve škole v roli učitele/učitelky), hodnotíte ji jako dostačující?)

Graf č. 15 – Vyhodnocení položky č. 22 (Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejlépe?)

Graf č. 16 – Vyhodnocení položky č. 23 (Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejméně?)

Graf č. 17 – Vyhodnocení položky č. 25 (Absolvoval/a jste některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry pomohly?)

Graf č. 18 – Vyhodnocení položky č. 27 (Zažíval/a jste v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe nějaké obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?)

Graf č. 19 – Vyhodnocení položky č. 30 (Jak hodnotíte své profesní začátky – první dva roky své vlastní pedagogické praxe – Vy sám/sama? Prosím, vyberte možnost, která Vaše hodnocení vystihuje nejlépe.)

Graf č. 20 – Vyhodnocení položky č. 31 (Působíte stále jako učitel/učitelka nebo jste pedagogickou profesi během prvních pěti let vlastní pedagogické praxe opustil/a?)

Graf č. 21 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 1 a č. 16 (Přidělení uvádějícího učitele v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe)

Graf č. 22 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 19 a č. 1 (Uskutečňování hospitací a náslechů ve výuce v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe)

Graf č. 23 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 6 a č. 16 (Přidělení uvádějícího učitele v závislosti na shodě vystudovaných oborů a vyučovaných předmětů)

Graf č. 24 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 19 a č. 6 (Uskutečňování hospitací a následků ve výuce v závislosti na shodě vystudovaných oborů a vyučovaných předmětů)

Graf č. 25 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 1 a č. 27 (Zažívané obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe)

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník určený začínajícím učitelům

Milé respondentky, milí respondenti,

ráda bych Vás poprosila o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci, která se věnuje problematice vstupu začínajících učitelů do jejich vlastní pedagogické praxe v prostředí společného vzdělávání.

Na začátek uvádím, komu je dotazník určen a také pár upřesňujících detailů k vyplňování:

- Tento dotazník je určen všem začínajícím učitelům, kteří se věnují své vlastní pedagogické praxi maximálně pět let.
- Dotazník mapuje profesní začátky učitelů se zaměřením na jejich působení ve škole v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe.
- Pokud se stalo, že jste po prvním roce působení ve Vaší škole školu změnili, prosím, pak reflektujte pouze první rok Vaší vlastní pedagogické dráhy.

Cílem mé diplomové práce je zjistit, zda se učitelé-začátečníci v prvních dvou letech své vlastní pedagogické kariéry potýkají s nějakými profesními obtížemi. Pokud ano, pak je cílem zjistit, o jaké druhy potíží se jedná a čím jsou tyto potíže zapříčiněny. Následně je zamýšleno navrhnout opatření různorodého charakteru, která by dokázala zmíněné obtíže zmírnit nebo zcela odstranit.

Údaje od Vás získané budou evidovány anonymně a budou použity pouze pro účely mé diplomové práce.

V případě otázek nebo zájmu o zaslání výsledných dat mě, prosím, neváhejte kontaktovat na emailové adrese bukovjanovam@seznam.cz.

S díky a pozdravy

Marie Bukovjanová

Studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze

*Povinné pole

1) Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe? *

- středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou
- vysokoškolské vzdělání s titulem Bc.
- vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr.
- Jiné:

2) Absolvoval/a jste první dva roky Vaší vlastní pedagogické praxe na té samé škole nebo jste školu hned po prvním roce změnil/a? *

- oba roky jsem učil/a na té samé škole
- po prvním roce jsem školu změnil/a
- Jiné:

3) Pokud jste své původní působiště po prvním roce vlastní pedagogické praxe změnil/a, prosím, uveďte důvod(y) této změny.

Vaše odpověď:

4) Kolik žáků navštěvovalo školu, ve které jste učil/a během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe? *

- do 150 žáků
- 151 - 300 žáků
- 301 - 500 žáků
- 501 - 750 žáků
- 751 - 1 000 žáků
- víc jak 1 000 žáků

5) Na kterém stupni jste během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe učil/a? *

- stupeň ZŠ
- 2. stupeň ZŠ, případně odpovídající ročníky víceletého gymnázia
- 3. stupeň - střední škola (gymnázium, SOŠ, SOU)
- Jiné:

6) Shodoval se Váš vystudovaný obor s předměty, které jste ve škole po dobu prvních dvou let vlastní pedagogické dráhy učil/a? *

- Ano
- Ne

7) Pokud se Váš vystudovaný obor neshodoval s předměty, které jste ve škole vyučoval/a, prosím, uveďte, proč tomu tak bylo.

Vaše odpověď:

8) Jak velký byl Váš pracovní úvazek v prvním a druhém roce Vaší vlastní pedagogické kariéry? *

- 0,1 - 0,3
- 0,4 - 0,6
- 0,7 - 0,8
- 0,9 - 1

9) Byl/a jste hned v prvním nebo druhém roce své vlastní pedagogické kariéry současně třídním učitelem/třídní učitelkou? *

- Ano
- Ne
- Působil/a jsem jako zastupující třídní učitel/ka

10) Jak odpovídaly Vaše prvotní dojmy ze školy Vaším představám o učitelské profesi? *

- mé dojmy byly pozitivní, mé představy o učitelské profesi se naplnily v dobrém slova smyslu
- mé dojmy byly smíšené, některé mé představy o učitelské profesi se naplnily v dobrém slova smyslu, jiné v negativním ohledu

- mé dojmy byly překvapivé, řada mých představ o učitelské profesi byla naivní a nereálná
- mé dojmy byly negativní, mé představy o učitelské profesi se významně lišily od reality

11) Ve kterých pěti oblastech se Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry dařilo (nezaznamenal/a jste žádné větší obtíže)? *

- výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny
- vytyčování a formulování učebních cílů
- výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů
- realizace naplánovaného učiva (odborná a časová)
- motivace žáků do učebních aktivit
- hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)
- identifikace učebních stylů žáků
- rozpoznání individuálních charakteristik žáků (introvert, extrovert, citově senzitivní, agresivní, asertivní žák apod.) a schopnost diferencovaně s nimi komunikovat
- řešení napětí a negativních emocí žáků
- vytváření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě, udržení soudržnosti
- interakce se žáky (komunikace, řešení nedorozumění, pochvala, pokárání apod.)
- vytvoření vztahu s kolegy a vedením školy
- komunikace s uvádějícím učitelem
- komunikace s rodiči
- řízení vyučovacího procesu (určení a dodržování pravidel, udržování respektu a pozornosti žáků, zapojení žáků do práce)
- užívání informačních technologií
- vedení pedagogické dokumentace (učební plány, školní vzdělávací program)
- vedení administrativní dokumentace (třídní kniha, výkazy a další)
- sebehodnocení a sebereflexe
- Jiné:

12) Ve kterých pěti oblastech se Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry nedařilo (zaznamenal/a jste potíže pravidelně, opakovaně)? *

- výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny
- vytyčování a formulování učebních cílů
- výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů
- realizace naplánovaného učiva (odborná a časová)
- motivace žáků do učebních aktivit
- hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)
- identifikace učebních stylů žáků
- rozpoznání individuálních charakteristik žáků (introvert, extrovert, citově senzitivní, agresivní, asertivní žák apod.) a schopnost diferencovaně s nimi komunikovat
- řešení napětí a negativních emocí žáků
- vytváření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě, udržení soudržnosti
- interakce se žáky (komunikace, řešení nedorozumění, pochvala, pokárání apod.)
- vytvoření vztahu s kolegy a vedením školy
- komunikace s uvádějícím učitelem
- komunikace s rodiči
- řízení vyučovacího procesu (určení a dodržování pravidel, udržování respektu a pozornosti žáků, zapojení žáků do práce)

- užívání informačních technologií
- vedení pedagogické dokumentace (učební plány, školní vzdělávací program)
- vedení administrativní dokumentace (třídní kniha, výkazy a další)
- sebehodnocení a sebereflexe
- Jiné:

13) Jakých druhů podpory se Vám v prvních dvou letech působení ve škole dostávalo? *

- spolupráce s uvádějícím učitelem
- mentoring poskytovaný zkušenějším kolegou ze školy/externím spolupracovníkem školy
- spontánní mezigenerační učení v prostředí školy
- hospitace a náslechy ve výuce
- párová výuka dvou případně více vyučujících
- oborová spolupráce v rámci předmětových komisí
- podpora při autodiagnostice vlastní pedagogické činnosti (při sebereflexi) - např. konzultace apod.
- žádného druhu podpory se mi nedostalo, vše jsem musel/a zvládnout sám/sama
- Jiné:

14) Vnímali/a jste tehdy tyto poskytované druhy podpory jako dostačující? *

- Ano
- Ne

15) Pokud jste tyto poskytované druhy podpory tehdy vnímali/a jako nedostačující, prosím, uveďte, co dalšího byste ve svých prvních dvou letech působení ve škole potřeboval/a.

Vaše odpověď:

16) Byl/a Vám v prvních dvou letech Vašeho působení ve škole přidělen/a uvádějící učitel/ka? *

- Ano
- Ne

17) Pokud jste během prvních dvou let svého působení ve škole uvádějícího učitele/uvádějící učitelku měl/a, prosím zhodnoťte Vaši spolupráci.

- naše spolupráce byla velmi intenzivní, úzká, otevřená a byla mi v mých profesních začátcích velkým přínosem
- naše spolupráce byla poměrně častá, setkávali jsme se a diskutovali, získané zkušenosti hodnotím jako přínosné
- naše spolupráce byla občasná, spíše nepravidelného charakteru, dovedu si představit, že by mohla být intenzivnější a přínosnější
- naše spolupráce v podstatě neprobíhala, uvádějícího učitele/uvádějící učitelku jsem měl/a "pouze na papíře", se svými profesními začátky jsem se potýkal/a sám/sama

18) Pokud jste v prvních dvou letech svého působení ve škole uvádějícího učitele/uvádějící učitelku neměl/a, prosím, uveďte, proč tomu tak bylo.

Vaše odpověď:

19) Probíhaly na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické kariéry hospitace a náslechy v hodinách? *

- Ano
- Ne

20) Pokud na Vaší škole během prvních dvou let Vaši vlastní pedagogické praxe hospitace a náslechy v hodinách probíhaly, hodnotil/a jste je tehdy jako přínosné?

- Ano
- Ne

21) Máte-li zpětně vyhodnotit Vámi absolvovanou vysokoškolskou přípravu na Vaše profesní začátky (připravenost na první dva roky samostatného působení ve škole v roli učitele/učitelky), hodnotíte ji jako dostačující? *

- Ano
- Ne

22) Na kterou oblast Vaší profesní kariéry - s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe - Vás připravilo studium na vysoké škole nejlépe? *

- oblast pedagogická
- oblast psychologická
- oblast didaktiky předmětu
- oblast odborné znalosti předmětu

23) Na kterou oblast Vaší profesní kariéry - s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe - Vás připravilo studium na vysoké škole nejméně? *

- oblast pedagogická
- oblast psychologická
- oblast didaktiky předmětu
- oblast odborné znalosti předmětu

24) Které dvě části vysokoškolské přípravy byste navrhoval/a změnit s ohledem na to, aby byl vstup absolventů do praxe - především s ohledem na první dva roky - snazší. *

- větší důraz na provázání konkrétních kontextů školní praxe s individuálními zkušenostmi studentů (uměnění prostoru pro předávání pouhých definic a abstraktních teorií ze strany vysoké školy)
- intenzivnější a komplexnější pojetí pedagogické praxe v průběhu celého vysokoškolského studia (např. roční praxe na jedné škole pod vedením jednoho uvádějícího učitele apod.)
- menší důraz na znalost odborných poznatků ve svém oboru ("bytí odborníkem v daném oboru")
- větší důraz na zvládnutí didaktiky daného oboru
- větší důraz na zvládnutí problémových situací ve školní třídě (např. řešení kázeňských problémů apod.)
- větší důraz na přípravu na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- větší důraz na rozvoj měkkých dovedností (např. komunikačních dovedností, schopnosti improvizovat apod.)
- větší důraz na používání informačních technologií ve výuce
- Jiné:

25) Absolvoval/a jste některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry pomohly? *

- Ano
- Ne

26) Pokud jste absolvoval/a některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry významně pomohly, prosím, vyhodnoťte, v čem pro Vás byly přínosné. Prosím, vyberte tři stěžejní přínosy.

- získal/a jsem lepší porozumění odborným poznatkům, které jsem si osvojil/a během studia na vysoké škole
- získal/a jsem dovednosti potřebné pro efektivnější zvládnání didaktiky mého oboru
- získal/a jsem dovednosti potřebné pro zvládnání problémových situací ve školní třídě (např. řešení kázeňských problémů apod.)
- získal/a jsem kvalitní průpravu pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- získal/a jsem prostor pro praktický rozvoj měkkých dovedností (např. komunikačních dovedností, schopnosti improvizovat apod.)
- získal/a jsem dovednosti potřebné pro aktivní využívání informačních technologií ve výuce
- získal/a jsem dovednosti potřebné pro hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)
- získal/a jsem dovednosti potřebné pro správné vedení pedagogické a administrativní dokumentace
- získal/a jsem inspiraci v mnoha ohledech (např. ve smyslu výukových metod, výukových materiálů, pedagogických přístupů apod.)
- získal/a jsem nové kontakty pro sdílení mých profesních úspěchů i neúspěchů
- získal/a jsem větší sebevědomí a sebejistotu v roli učitele
- získal/a jsem možnost uplatnit v praxi vědomosti a dovednosti získané při studiu na vysoké škole
- Jiné:

27) Zažíval/a jste v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe nějaké obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? *

- Ano
- Ne

28) Které tři oblasti jste během prvních dvou let vlastní pedagogické praxe vnímal/a jako nejvíce specifické a náročné při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? *

- výběr a plánování učiva v rámci vyučovací hodiny
- vytyčování a formulování učebních cílů
- výběr vhodných učebních strategií, vyučovacích metod, technik a postupů
- realizace naplánovaného učiva (odborná a časová)
- motivace žáků do učebních aktivit
- hodnocení žáků (slovní, známkami, pochvaly a pokárání žáků)
- identifikace učebních stylů žáků
- rozpoznání individuálních charakteristik žáků (introvert, extrovert, citově senzitivní, agresivní, asertivní žák apod.) a schopnost diferencovaně s nimi komunikovat
- řešení napětí a negativních emocí žáků

- vytvoření pozitivní sociální a pracovní atmosféry ve třídě, udržení soudržnosti
- interakce se žáky (komunikace, řešení nedorozumění, pochvala, pokárání apod.)
- řízení vyučovacího procesu (určení a dodržování pravidel, udržování respektu a pozornosti žáků, zapojení žáků do práce)
- užívání informačních technologií ve výuce
- vedení administrativní dokumentace
- komunikace s rodiči
- Jiné:

29) Které strategie jste po dobu prvních dvou let svého působení ve škole používal/a k úspěšné spolupráci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Prosím, vyberte jednu až dvě z nabízených strategií. *

- čerpal/a jsem ze znalostí a dovedností, které jsem si osvojil/a v průběhu studia na vysoké škole
- průběžně jsem navštěvoval/a různé vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.) zaměřené na práci s těmito žáky
- sebevzdělával/a jsem se kontinuálně sám/sama za podpory materiálů, které byly dostupné například na internetu
- úzce jsem spolupracoval/a s kolegy ve škole - např. se speciálním pedagogem, psychologem, výchovným poradcem, třídním učitelem apod.
- naslouchal/a jsem svojí intuici a snažil/a jsem se k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přistupovat individuálně dle svého nejlepšího vědomí a svědomí
- k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsem nevyužíval/a žádné specifické strategie, přistupoval/a jsem k nim jako ke všem ostatním žákům
- Jiné:

30) Jak hodnotíte své profesní začátky - první dva roky své vlastní pedagogické praxe - Vy sám/sama? Prosím, vyberte možnost, která Vaše hodnocení vystihuje nejlépe. *

- se svými profesními začátky jsem byl/a naprosto spokojen/a, učitelství mě bavilo a naplňovalo
- se svými profesními začátky jsem byl/a poměrně spokojen/a, nicméně jsem spatřoval/a prostor pro zlepšení, kterému jsem se chtěl/a kontinuálně věnovat
- se svými profesními začátky jsem nebyl/a ani spokojen/a ani nespokojen/a, uvědomoval/a jsem si, že být dobrým učitelem/dobrou učitelkou je velmi náročné a je třeba na sobě neustále pracovat
- se svými profesními začátky jsem byl/a spíše nespokojen/a, o své další pedagogické kariéře jsem intenzivně přemýšlel/a a dokonce jsem zvažoval/a své pokračování v ní
- se svými profesními začátky jsem byl/a nespokojen/a, hned během prvních dvou let jsem měl/a jasno v tom, že u učitelství nesetrvám

31) Působíte stále jako učitel/učitelka nebo jste pedagogickou profesí během prvních pěti let vlastní pedagogické praxe opustil/a? *

- stále působím jako učitel/učitelka a to na stejné škole, na které jsem absolvoval/a první dva roky vlastní pedagogické praxe
- stále působím jako učitel/učitelka, nicméně jsem změnil/a školu - již nepůsobím ve škole, na které jsem absolvoval/a první dva roky vlastní pedagogické praxe
- stále působím jako učitel/učitelka, nicméně vážně uvažuji o změně profese
- již nepůsobím jako učitel/učitelka

32) Pokud již nepůsobíte jako učitel/učitelka, prosím, uveďte důvod změny Vaší profese.
Vaše odpověď:

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Vyhodnocení položky č. 1 (Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?)

1) Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou	47	23,2
vysokoškolské vzdělání s titulem Bc.	70	34,4
vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr.	86	42,4
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 2 – Vyhodnocení položky č. 2 (Absolvoval/a jste první dva roky Vaší vlastní pedagogické praxe na té samé škole nebo jste školu hned po prvním roce změnil/a?)

2) Absolvoval/a jste první dva roky Vaší vlastní pedagogické praxe na té samé škole nebo jste školu hned po prvním roce změnil/a?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
oba roky jsem učil/a na té samé škole	173	85,2
po prvním roce jsem školu změnil/a	30	14,8
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 4 – Vyhodnocení položky č. 4 (Kolik žáků navštěvovalo školu, ve které jste učil/a během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe?)

4) Kolik žáků navštěvovalo školu, ve které jste učil/a během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
do 150 žáků	38	18,7
151–300 žáků	29	14,3
301–500 žáků	54	26,6
501–750 žáků	60	29,6
751 - 1 000 žáků	15	7,4
víc jak 1 000 žáků	7	3,4
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 5 – Vyhodnocení položky č. 5 (Na kterém stupni jste během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe učil/a?)

5) Na kterém stupni jste během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe učil/a?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
1. a 2. stupeň ZŠ	35	17,3
2. a 3. stupeň – krátkodobě jsem byla jako záskok na ZŠ i nižším gymnáziu	1	0,5
2. a 3. stupeň – osmileté a čtyřleté gymnázium	9	4,4
2. stupeň ZŠ, případně odpovídající ročníky víceletého gymnázia	134	66,0
3. stupeň – střední škola (gymnázium, SOŠ, SOU)	24	11,8
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 6 – Vyhodnocení položky č. 6 (Shodoval se Váš vystudovaný obor s předměty, které jste ve škole po dobu prvních dvou let vlastní pedagogické dráhy učil/a?)

6) Shodoval se Váš vystudovaný obor s předměty, které jste ve škole po dobu prvních dvou let vlastní pedagogické dráhy učil/a?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
Ano	126	62,1
Ne	77	37,9
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 8 – Vyhodnocení položky č. 8 (Jak velký byl Váš pracovní úvazek v prvním a druhém roce Vaší vlastní pedagogické kariéry?)

8) Jak velký byl Váš pracovní úvazek v prvním a druhém roce Vaší vlastní pedagogické kariéry?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
0,1 - 0,3	11	5,4
0,4 - 0,6	40	19,7
0,7 - 0,8	18	8,9
0,9 – 1	134	66,0
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 9 – Vyhodnocení položky č. 9 (Byl/a jste hned v prvním nebo druhém roce své vlastní pedagogické kariéry současně třídním učitelem/třídní učitelkou?)

9) Byl/a jste hned v prvním nebo druhém roce své vlastní pedagogické kariéry současně třídním učitelem/třídní učitelkou?	Četnost	Relat. četnost (%) ; n=203)
Ano	91	44,8
Ne	94	46,3
Působil/a jsem jako zastupující třídní učitel/ka	18	8,9
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 10 – Vyhodnocení položky č. 10 (Jak odpovídaly Vaše prvotní dojmy ze školy Vaším představám o učitelské profesi?)

10) Jak odpovídaly Vaše prvotní dojmy ze školy Vaším představám o učitelské profesi?	Četnost	Relat. četnost (%) ; n=203)
mé dojmy byly pozitivní, mé představy o učitelské profesi se naplnily v dobrém slova smyslu	48	23,6
mé dojmy byly smíšené, některé mé představy o učitelské profesi se naplnily v dobrém slova smyslu, jiné v negativním ohledu	116	57,2
mé dojmy byly negativní, mé představy o učitelské profesi se významně lišily od reality	7	3,4
mé dojmy byly překvapivé, řada mých představ o učitelské profesi byla naivní a nereálná	32	15,8
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 14 – Vyhodnocení položky č. 14 (Vnímal/a jste tehdy tyto poskytované druhy podpory jako dostačující?)

14) Vnímal/a jste tehdy tyto poskytované druhy podpory jako dostačující?	Četnost	Relat. četnost (%) ; n=203)
Ano	115	56,7
Ne	88	43,3
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 16 – Vyhodnocení položky č. 16 (Byl/a Vám v prvních dvou letech Vašeho působení ve škole přidělen/a uvádějící učitel/ka?)

16) Byl/a Vám v prvních dvou letech Vašeho působení ve škole přidělen/a uvádějící učitel/ka?	Četnost	Relat. četnost (%) ; n=203)
Ano	123	60,6
Ne	80	39,4
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 17 – Vyhodnocení položky č. 17 (Pokud jste během prvních dvou let svého působení ve škole uvádějícího učitele/uvádějící učitelku měl/a, prosím zhodnoťte Vaši spolupráci.)

17) Pokud jste během prvních dvou let svého působení ve škole uvádějícího učitele/uvádějící učitelku měl/a, prosím zhodnoťte Vaši spolupráci.	Četnost	Relat. četnost (%) ; n=123)
naše spolupráce byla velmi intenzivní, úzká, otevřená a byla mi v mých profesních začátcích velkým přínosem	25	20,3
naše spolupráce byla poměrně častá, setkávali jsme se a diskutovali, získané zkušenosti hodnotím jako přínosné	32	26,0
naše spolupráce byla občasná, spíše nepravidelného charakteru, dovedu si představit, že by mohla být intenzivnější a přínosnější	48	39,0
naše spolupráce v podstatě neprobíhala, uvádějícího učitele/uvádějící učitelku jsem měl/a "pouze na papíře", se svými profesními začátky jsem se potýkal/a sám/sama	18	14,7
Celkem	123	100,0

Tabulka č. 19 – Vyhodnocení položky č. 19 (Probíhaly na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické kariéry hospitace a náslechy v hodinách?)

19) Probíhaly na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické kariéry hospitace a náslechy v hodinách?	Četnost	Relat. četnost (%) ; n=203)
Ano	133	65,5
Ne	70	34,5
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 20 – Vyhodnocení položky č. 20 (Pokud na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe hospitace a náslechy v hodinách probíhaly, hodnotil/a jste je tehdy jako přínosné?)

20) Pokud na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe hospitace a náslechy v hodinách probíhaly, hodnotil/a jste je tehdy jako přínosné?	Četnost	Relat. četnost (%; n=133)
Ano	85	63,9
Ne	48	36,1
Celkem	133	100,0

Tabulka č. 21 – Vyhodnocení položky č. 21 (Máte-li zpětně vyhodnotit Vámi absolvovanou vysokoškolskou přípravu na Vaše profesní začátky (přípravenost na první dva roky samostatného působení ve škole v roli učitele/učitelky), hodnotíte ji jako dostačující?)

21) Máte-li zpětně vyhodnotit Vámi absolvovanou vysokoškolskou přípravu na Vaše profesní začátky (přípravenost na první dva roky samostatného působení ve škole v roli učitele/učitelky), hodnotíte ji jako dostačující?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
Ano	49	24,1
Ne	154	75,9
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 22 – Vyhodnocení položky č. 22 (Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejlépe?)

22) Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejlépe?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
oblast odborné znalosti předmětu	132	65,0
oblast pedagogická	33	16,3
oblast didaktiky předmětu	28	13,8
oblast psychologická	10	4,9
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 23 – Vyhodnocení položky č. 23 (Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejméně?)

23) Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejméně?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
oblast psychologická	66	32,5
oblast pedagogická	65	32,1
oblast didaktiky předmětu	62	30,5
oblast odborné znalosti předmětu	10	4,9
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 25 – Vyhodnocení položky č. 25 (Absolvoval/a jste některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry pomohly?)

25) Absolvoval/a jste některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry pomohly?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
Ano	138	68,0
Ne	65	32,0
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 27 – Vyhodnocení položky č. 27 (Zažíval/a jste v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe nějaké obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?)

27) Zažíval/a jste v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe nějaké obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?	Četnost	Relat. četnost (%; n=203)
Ano	118	58,1
Ne	85	41,9
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 30 – Vyhodnocení položky č. 30 (Jak hodnotíte své profesní začátky – první dva roky své vlastní pedagogické praxe – Vy sám/sama? Prosím, vyberte možnost, která Vaše hodnocení vystihuje nejlépe.)

30) Jak hodnotíte své profesní začátky – první dva roky své vlastní pedagogické praxe – Vy sám/sama? Prosím, vyberte možnost, která Vaše hodnocení vystihuje nejlépe.	Četnost	Relat. četnost (%) n=203
se svými profesními začátky jsem byl/a naprosto spokojen/a, učitelství mě bavilo a naplňovalo	11	5,4
se svými profesními začátky jsem byl/a poměrně spokojen/a, nicméně jsem spatřoval/a prostor pro zlepšení, kterému jsem se chtěl/a kontinuálně věnovat	105	51,7
se svými profesními začátky jsem nebyl/a ani spokojen/a ani nespokojen/a, uvědomoval/a jsem si, že být dobrým učitelem/dobrou učitelkou je velmi náročné a je třeba na sobě neustále pracovat	63	31,0
se svými profesními začátky jsem byl/a spíše nespokojen/a, o své další pedagogické kariéře jsem intenzivně přemýšlel/a, a dokonce jsem zvažoval/a své pokračování v ní	20	9,9
se svými profesními začátky jsem byl/a nespokojen/a, hned během prvních dvou let jsem měl/a jasno v tom, že u učitelství nesetrvám	4	2,0
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 31 – Vyhodnocení položky č. 31 (Působíte stále jako učitel/učitelka nebo jste pedagogickou profesí během prvních pěti let vlastní pedagogické praxe opustil/a?)

31) Působíte stále jako učitel/učitelka nebo jste pedagogickou profesí během prvních pěti let vlastní pedagogické praxe opustil/a?	Četnost	Relat. četnost (%) n=203
stále působím jako učitel/učitelka, a to na stejné škole, na které jsem absolvoval/a první dva roky vlastní pedagogické praxe	144	70,9
stále působím jako učitel/učitelka, nicméně jsem změnil/a školu – již nepůsobím ve škole, na které jsem absolvoval/a první dva roky vlastní pedagogické praxe	44	21,7
stále působím jako učitel/učitelka, nicméně vážně uvažuji o změně profese	6	3,0
již nepůsobím jako učitel/učitelka	9	4,4
Celkem	203	100,0

Tabulka č. 35 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 1 a č. 16 (Přidělení uvádějícího učitele v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe)

		1) Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?			Celkem
		středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou	vysokoškolské vzdělání s titulem Bc.	vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr.	
16) Byl/a Vám v prvních dvou letech Vašeho působení ve škole přidělen/a uvádějící učitel/ka?	Ano	31 (66 %)	35 (50 %)	57 (66,3 %)	123 (60,6 %)
	Ne	16 (34 %)	35 (50 %)	29 (33,7 %)	80 (39,4 %)
Celkem		47 (100 %)	70 (100 %)	86 (100 %)	203 (100 %)

Tabulka č. 36 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 19 a č. 1 (Uskutečňování hospitační a následů ve výuce v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe)

		19) Probíhaly na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické kariéry hospitace a následy v hodinách?		Celkem
		Ano	Ne	
1) Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?	středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou	31 (23,3 %)	16 (22,9 %)	47 (23,2 %)
	vysokoškolské vzdělání s titulem Bc.	42 (31,6 %)	28 (40 %)	70 (34,5 %)
	vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr.	60 (45,1 %)	26 (37,1 %)	86 (42,4 %)
Celkem		133 (100 %)	70 (100 %)	203 (100 %)

Tabulka č. 37 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 6 a č. 16 (Přidělení uvádějícího učitele v závislosti na shodě vystudovaných oborů a vyučovaných předmětů)

		6) Shodoval se Váš vystudovaný obor s předměty, které jste ve škole po dobu prvních dvou let vlastní pedagogické dráhy učil/a?		Celkem
		Ano	Ne	
16) Byl/a Vám v prvních dvou letech Vašeho působení ve škole přidělen/a uvádějící učitel/ka?	Ano	81 (64,3 %)	42 (54,5 %)	123 (60,6 %)
	Ne	45 (35,7 %)	35 (45,5 %)	80 (39,4 %)
Celkem		126 (100 %)	77 (100 %)	203 (100 %)

Tabulka č. 38 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 19 a č. 6 (Uskutečňování hospitací a náslechů ve výuce v závislosti na shodě vystudovaných oborů a vyučovaných předmětů)

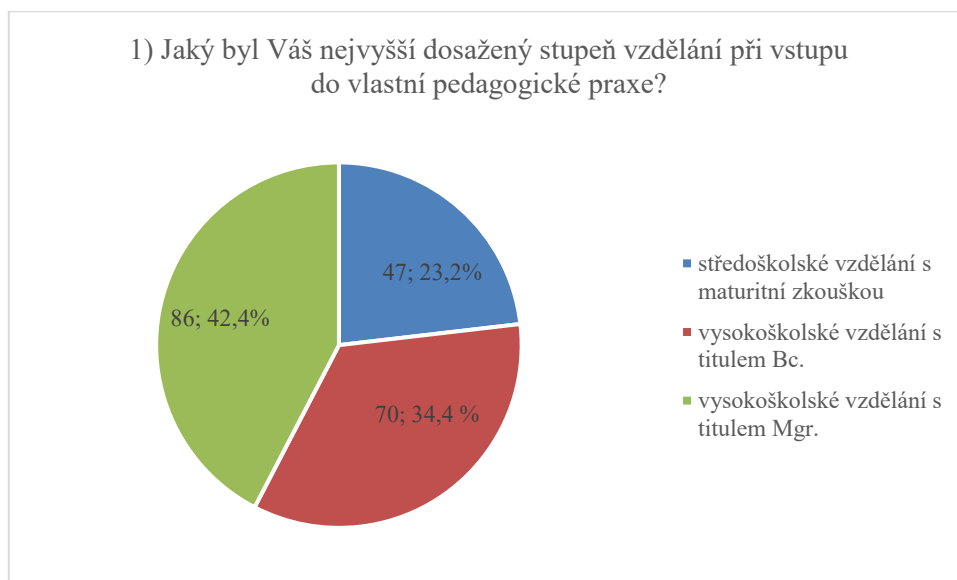
		19) Probíhaly na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické kariéry hospitace a náslechy v hodinách?		Celkem
		Ano	Ne	
6) Shodoval se Váš vystudovaný obor s předměty, které jste ve škole po dobu prvních dvou let vlastní pedagogické dráhy učil/a?	Ano	90 (67,7 %)	36 (51,4 %)	126 (62,1 %)
	Ne	43 (32,3 %)	34 (48,6 %)	77 (37,9 %)
Celkem		133 (100 %)	70 (100 %)	203 (100 %)

Tabulka č. 39 – Vyhodnocení komparovaných položek č. 1 a č. 27 (Zažívané obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na dosaženém stupni vzdělání při vstupu do vlastní praxe)

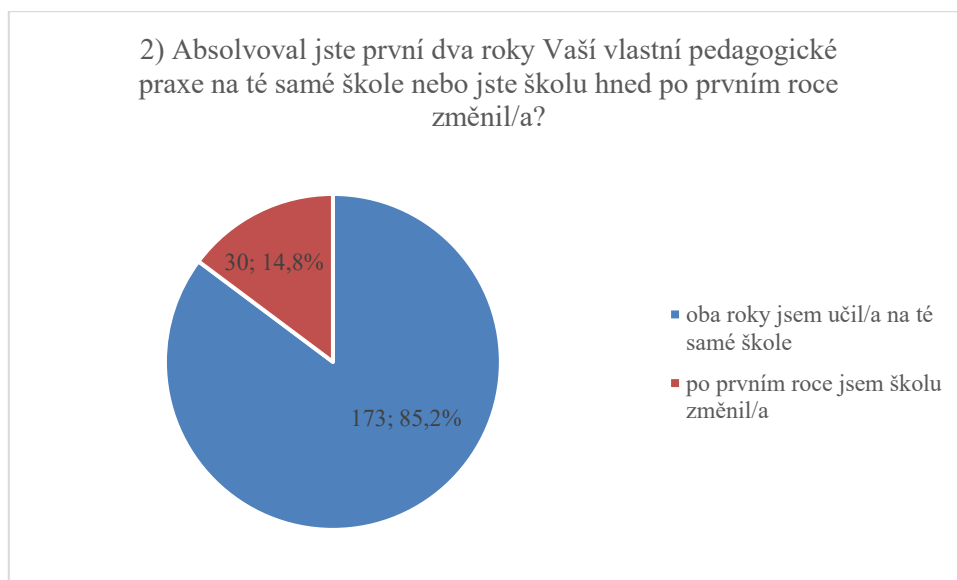
		1) Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?			
		středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou	vysokoškolské vzdělání s titulem Bc.	vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr.	Celkem
27) Zažíval/a jste v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe nějaké obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?	Ano	23 (48,9 %)	44 (62,9 %)	51 (59,3 %)	118 (58,1 %)
	Ne	24 (51,1 %)	26 (37,1 %)	35 (40,7 %)	85 (41,9 %)
	Celkem	47 (100 %)	70 (100 %)	86 (100 %)	203 (100 %)

Seznam grafů

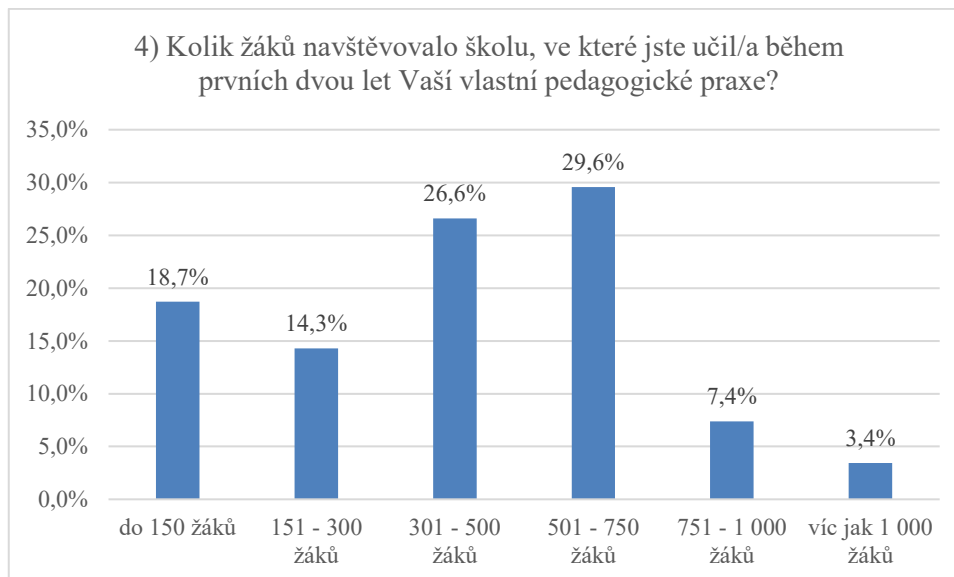
Graf č. 1 – Vyhodnocení položky č. 1 (Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání při vstupu do vlastní pedagogické praxe?)



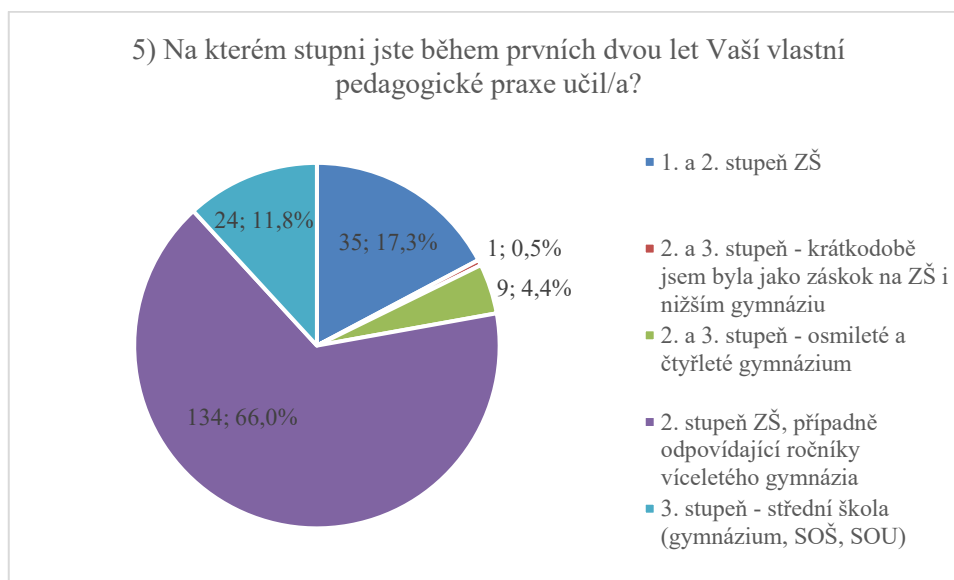
Graf č. 2 – Vyhodnocení položky č. 2 (Absolvoval/a jste první dva roky Vaší vlastní pedagogické praxe na té samé škole nebo jste školu hned po prvním roce změnil/a?)



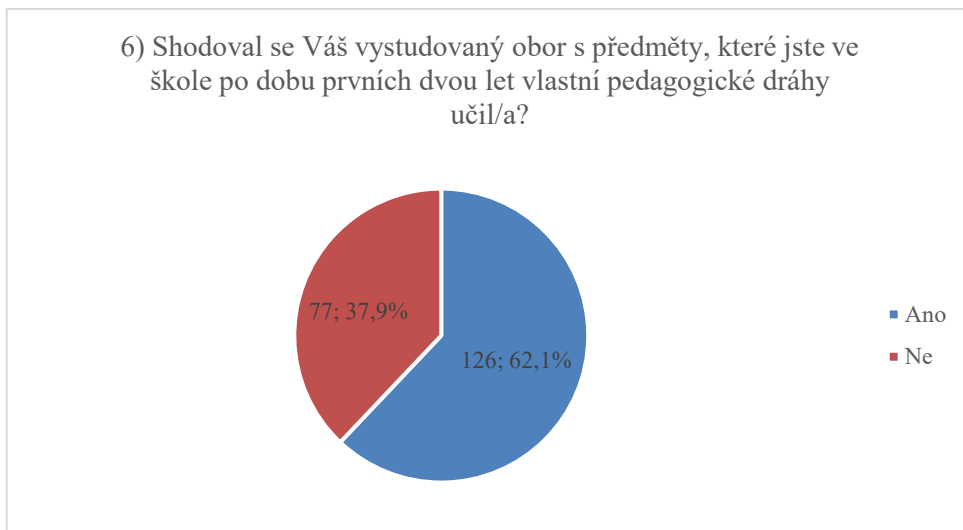
Graf č. 3 – Vyhodnocení položky č. 4 (Kolik žáků navštěvovalo školu, ve které jste učil/a během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe?)



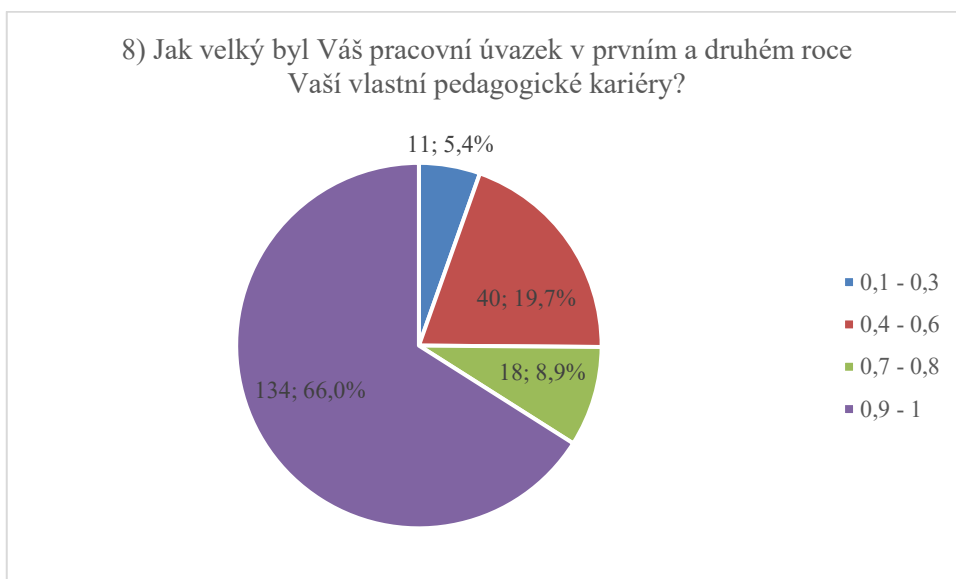
Graf č. 4 – Vyhodnocení položky č. 5 (Na kterém stupni jste během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe učil/a?)



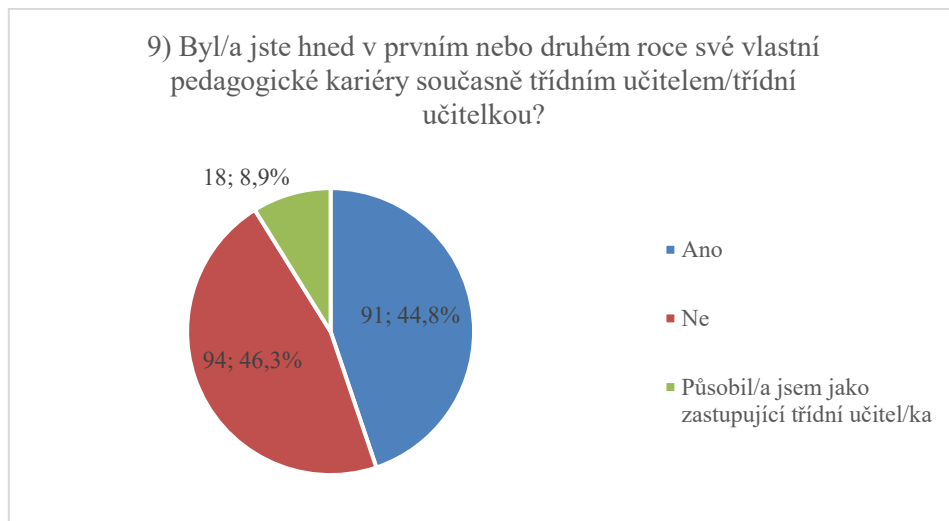
Graf č. 5 – Vyhodnocení položky č. 6 (Shodoval se Váš vystudovaný obor s předměty, které jste ve škole po dobu prvních dvou let vlastní pedagogické dráhy učil/a?)



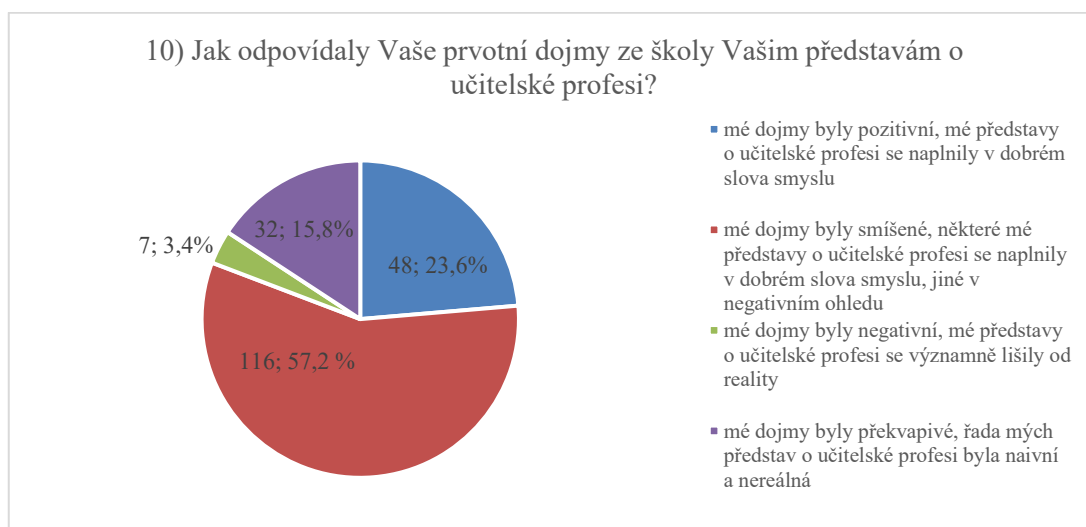
Graf č. 6 – Vyhodnocení položky č. 8 (Jak velký byl Váš pracovní úvazek v prvním a druhém roce Vaší vlastní pedagogické kariéry?)



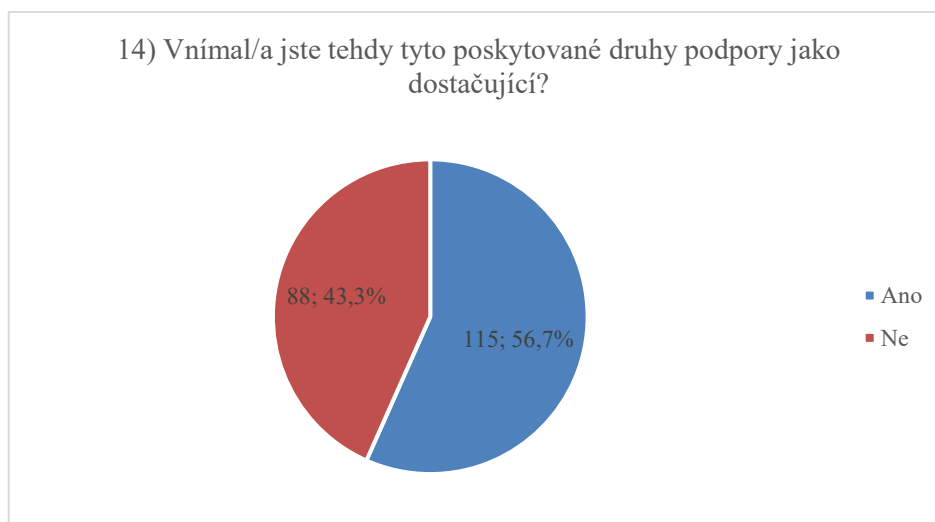
Graf č. 7 – Vyhodnocení položky č. 9 (Byl/a jste hned v prvním nebo druhém roce své vlastní pedagogické kariéry současně třídním učitelem/třídní učitelkou?)



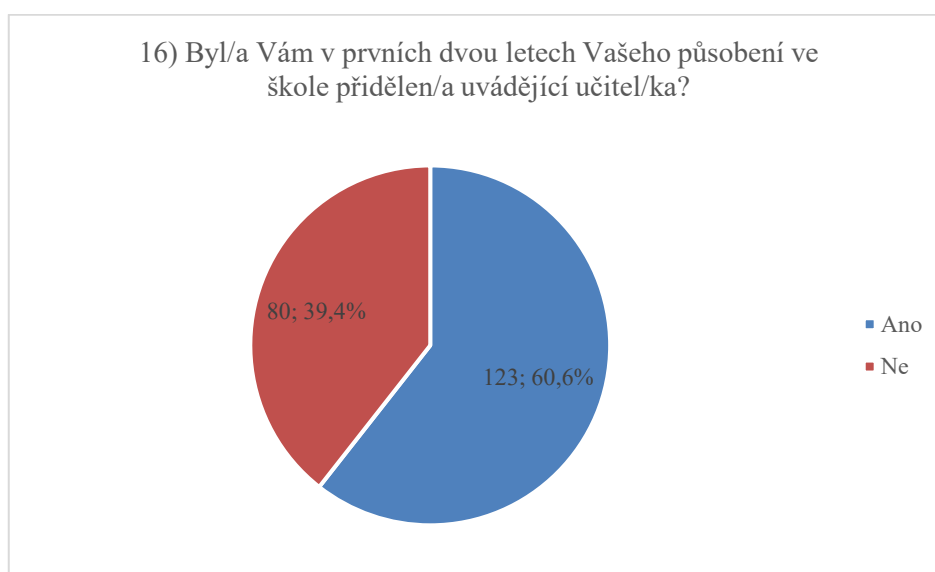
Graf č. 8 – Vyhodnocení položky č. 10 (Jak odpovídaly Vaše prvotní dojmy ze školy Vašim představám o učitelské profesi?)



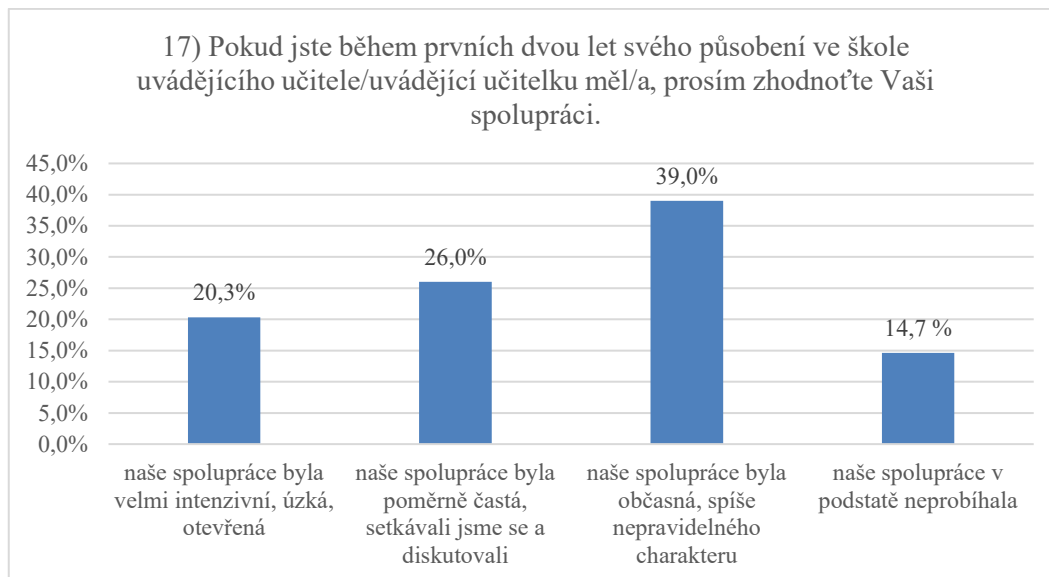
Graf č. 9 – Vyhodnocení položky č. 14 (Vnímal/a jste tehdy tyto poskytované druhy podpory jako dostačující?)



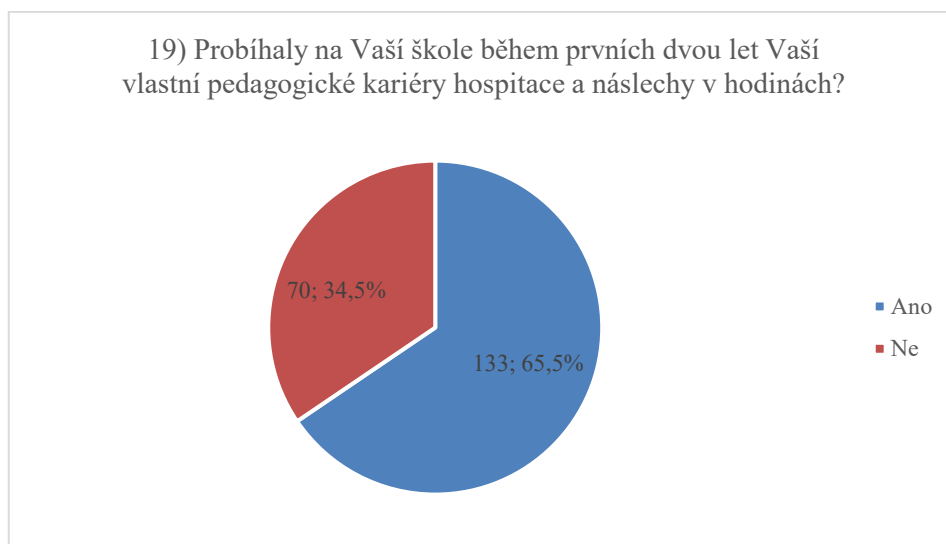
Graf č. 10 – Vyhodnocení položky č. 16 (Byl/a Vám v prvních dvou letech Vašeho působení ve škole přidělen/a uvádějící učitel/ka?)



Graf č. 11 – Vyhodnocení položky č. 17 (Pokud jste během prvních dvou let svého působení ve škole uvádějího učitele/uvádějíci učitelku měl/a, prosím zhodnoťte Vaši spolupráci.)



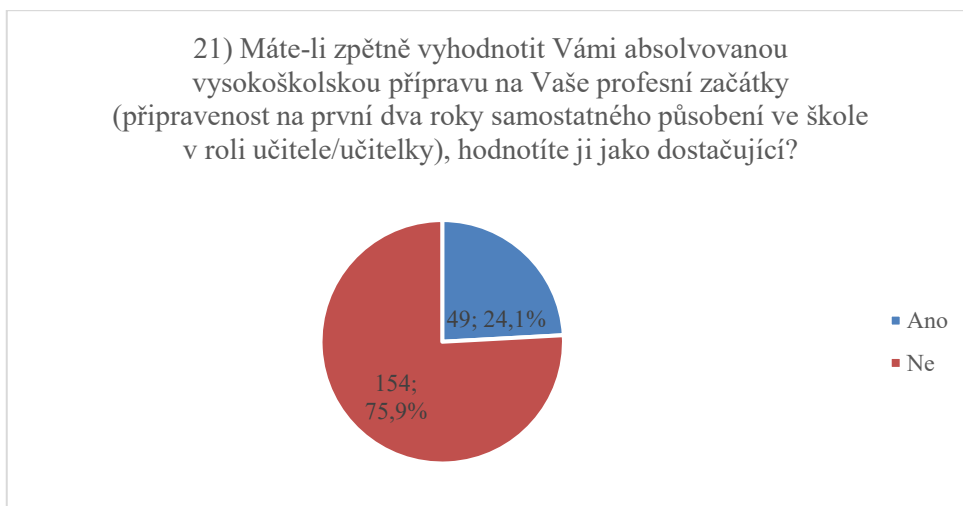
Graf č. 12 – Vyhodnocení položky č. 19 (Probíhaly na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické kariéry hospitace a náslechy v hodinách?)



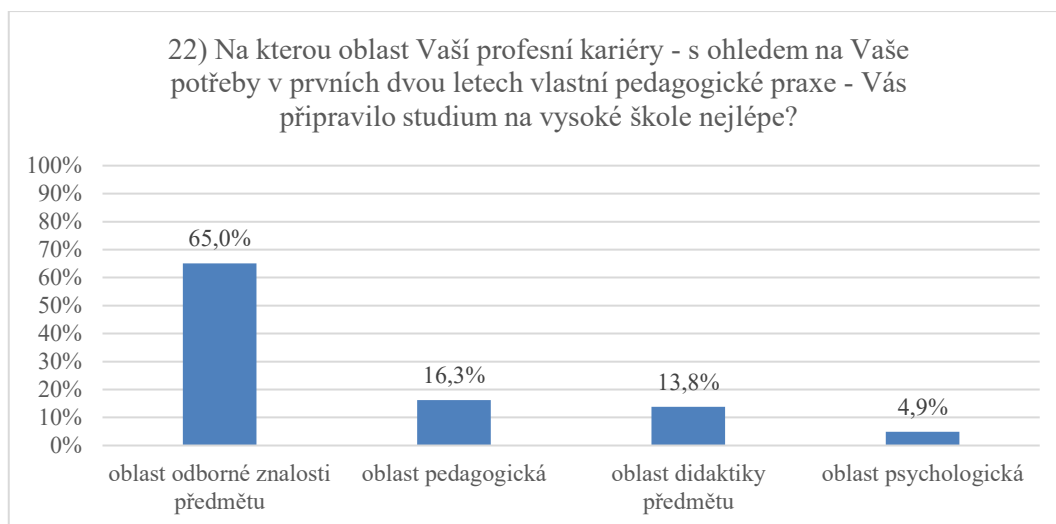
Graf č. 13 – Vyhodnocení položky č. 20 (Pokud na Vaší škole během prvních dvou let Vaší vlastní pedagogické praxe hospitace a náslechy v hodinách probíhaly, hodnotil/a jste je tehdy jako přínosné?)



Graf č. 14 – Vyhodnocení položky č. 21 (Máte-li zpětně vyhodnotit Vámi absolvovanou vysokoškolskou přípravu na Vaše profesní začátky (přípravenost na první dva roky samostatného působení ve škole v roli učitele/učitelky), hodnotíte ji jako dostačující?)



Graf č. 15 – Vyhodnocení položky č. 22 (Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejlépe?)



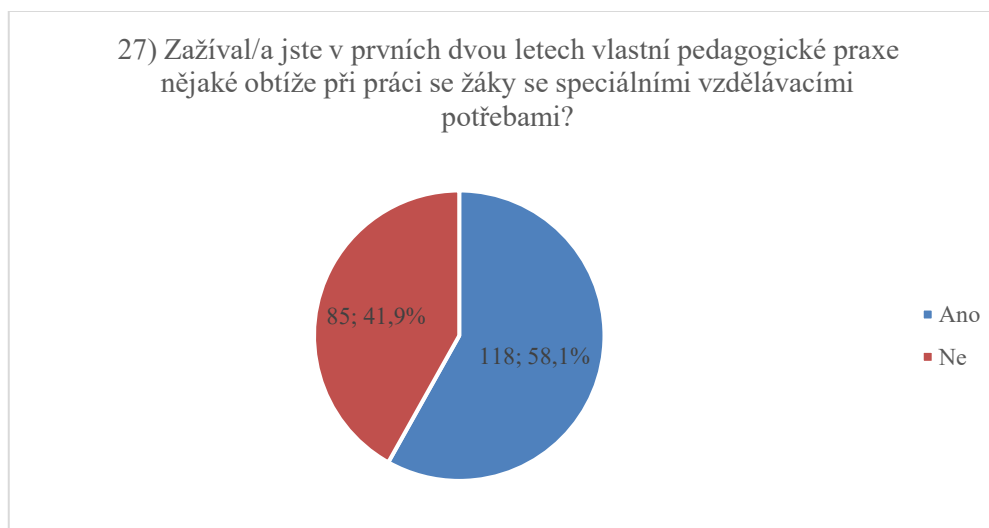
Graf č. 16 – Vyhodnocení položky č. 23 (Na kterou oblast Vaší profesní kariéry – s ohledem na Vaše potřeby v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe – Vás připravilo studium na vysoké škole nejméně?)



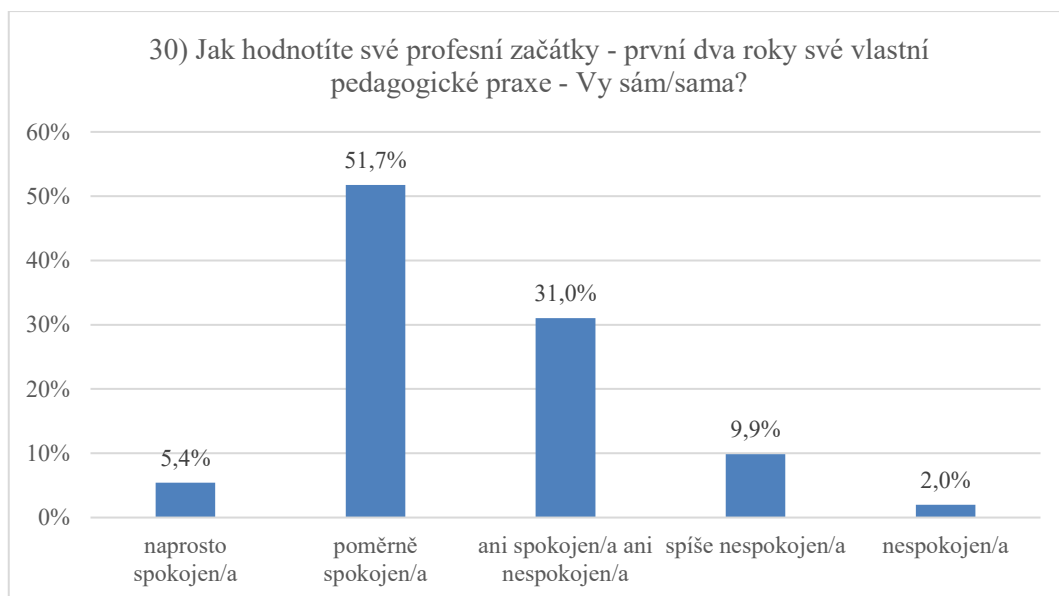
Graf č. 17 – Vyhodnocení položky č. 25 (Absolvoval/a jste některé další vzdělávací aktivity (kurzy, školení, vzdělávací programy apod.), které Vám v prvních dvou letech Vaší učitelské kariéry pomohly?)



Graf č. 18 – Vyhodnocení položky č. 27 (Zažíval/a jste v prvních dvou letech vlastní pedagogické praxe nějaké obtíže při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?)



Graf č. 19 – Vyhodnocení položky č. 30 (Jak hodnotíte své profesní začátky – první dva roky své vlastní pedagogické praxe – Vy sám/sama? Prosím, vyberte možnost, která Vaše hodnocení vystihuje nejlépe.)



Graf č. 20 – Vyhodnocení položky č. 31 (Působíte stále jako učitel/učitelka nebo jste pedagogickou profesí během prvních pěti let vlastní pedagogické praxe opustil/a?)

