

Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU

Tomáš Janík
Tereza Češková
Miroslav Janík
Marcela Janíková
Petr Najvar
Jiří Havel
Zora Syslová
Petra Vystrčilová
Irena Budínová
Tomáš Gill

*Zpracováno v rámci projektu CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006952 Rozvoj procesu
pragraduálního vzdělávání na PdF MU: důkladnou přípravou k dobré praxi*

Pedagogická fakulta MU – Institut výzkumu školního vzdělávání
Brno, 31. 7. 2020



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Obsah

1	Začínající učitelé: uvedení do problematiky.....	2
2	Základní údaje o výzkumu: cíle, otázky, metodologie	3
3	Výsledky výzkumu.....	10
3.1	Profesní připravenost.....	10
3.2	Profesní vývoj.....	17
3.3	Profesní socializace	24
4	Shrnutí a diskuse výsledků, výhledy a doporučení	37
	Použitá literatura	39

1 Začínající učitelé: uvedení do problematiky

Začínající učitelé jsou perspektivní, avšak zranitelnou profesní skupinou. Se začínajícími učiteli jsou mnohdy spojována (nepřiměřená?) očekávání. Předpokládá se například, že vnesou do škol moderní přístupy a inovace, na druhou stranu se po nástupu do praxe potýkají s řadou nesnadno řešitelných problémů.

Díky nedávno provedeným výzkumům (např. Hanušová et al., 2017; Syslová & Parmová, 2017; Vítečková, 2018; Záleská et al., 2019) máme o aktuální situaci začínajících učitelů ve školách (v ČR) následující poznatky:

- Začínající učitelé reflektují náročnost a problémy své profese, ale současně vnímají její smysluplnost; překonávání problémů je pro ně za podpory ostatních dosažitelné. Uvádějí, že s vedením školy mohou bez obav komunikovat o profesních záležitostech a pocítují podporu ze strany vedení při jednání se žáky a jejich rodiči, na druhou stranu relativně největší rezervy spatřují v jasné formulaci požadavků pro výkon profese, ve sledování jejich plnění, v získávání učitelů pro cíle školy a v poskytování konstruktivní zpětné vazby. Příčinou jejich odchodů ze škol(ství) nebývají většinou žáci, nýbrž faktory na úrovni školy a jejího širšího kontextu (Hanušová et al., 2017, s. 229–246).
- Z výzkumu Vítečkové (2018, s. 66) vyplynulo, že začínající učitelé na 1. stupni se cítí nejhůře připraveni na práci s administrativou; na druhé stupni rovněž, přičemž zde následuje pocit slabší připravenosti na práci s integrovanými žáky, s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na spolupráci a komunikaci s rodiči.
- Začínající učitelé mnohdy postrádají systém podpory v uvádění do profese, uvítali by širší možnost spolupráce s uvádějícími učiteli, pomoc by žádali zejména v oblasti kázeňských problémů, vedení školní dokumentace, hodnocení žáků, práce se žáky s SVP, komunikace s rodiči (Záleská et al., 2019, s. 26–27).
- Výzkum začínajících učitelek mateřský odhalil jako největší obtíž jejich komunikaci s rodiči. Naopak jako nejdůležitější podporu ve svých začátcích označily tzv. peer-mentoring, tzn. sdílení, inspiraci a pomoc v komunikaci mezi sebou (Syslová & Parmová, 2017, s. 17).

Jak je z uvedeného patrné, profesní situace začínajících učitelů, je výzkumem podchycena. Co však chybí, jsou poznatky, které by se adresně týkaly absolventů konkrétních fakult, a to zejména takové, které by umožnily nahlédnout odlišnosti mezi začínajícími učiteli různých stupňů škol a různých aprobací a adekvátně zacílit doporučení týkající se cílové, obsahové, metodické a organizační dimenze kurikula přípravného a dalšího vzdělávání učitelů. A právě k takovému záměru bychom chtěli přispět předkládanou studií, která je založena na výzkumu mezi 112 absolventy učitelských programů Pedagogické fakulty MU (s praxí do 3 let ve školství).

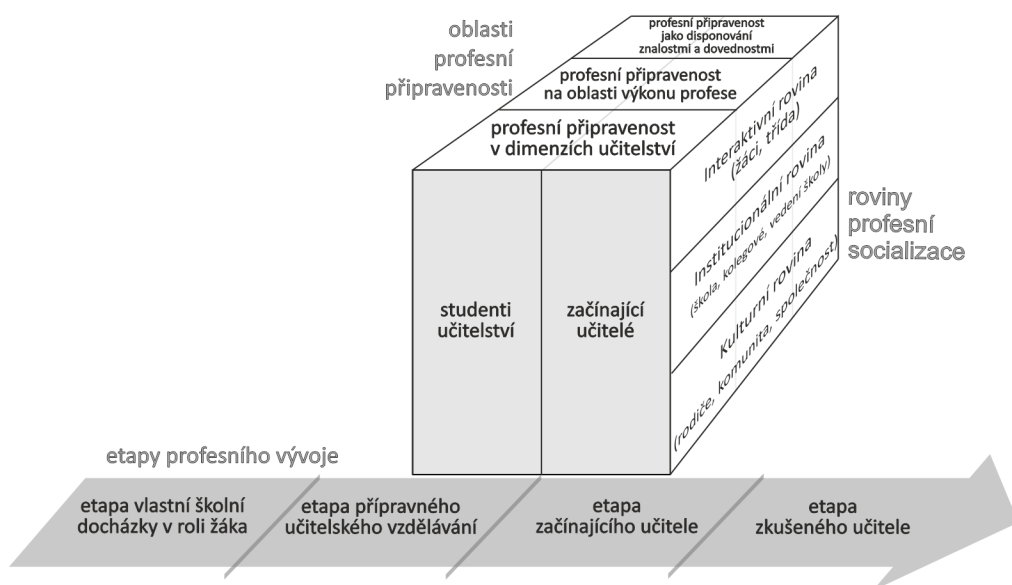
2 Základní údaje o výzkumu: cíle, otázky, metodologie

Profesní situace začínajících učitelů mateřských a základních škol (absolventů PdF MU) byla předmětem pozornosti výzkumu realizovaného v rámci řešení projektu *Rozvoj procesu pregraduálního vzdělávání na PdF MU: důkladnou přípravou k dobré praxi*¹ řešeného na Pedagogické fakultě MU v letech 2018–2020.

Cílem výzkumu bylo zmapovat problémy spojené s profesní připraveností, profesním rozvojem a profesní socializací u vyučujících v mateřských školách a na prvním a druhém stupni ZŠ do 3 let po absolvování přípravného učitelského vzdělávání.

Výzkumná otázka zněla: Jak začínající učitelé vnímají svoji cestu k učitelské profesi, jak reflektují svoji profesní připravenost a s jakými výzvami jsou po nástupu do praxe konfrontováni? Zajímalo nás také, jaké odlišnosti lze v těchto ohledech identifikovat mezi učiteli různých stupňů škol a různých aprobací.

Při realizaci výzkumu a zpracování předkládané výzkumné zprávy jsme se opírali o **teoretický model** profesní socializace a profesního rozvoje publikovaný v práci Janíkové (2019, s. 10), který jsme obohatili o vybrané oblasti profesní připravenosti – viz Obrázek 1.



Obrázek 1. Teoretický model pro realizaci výzkumu.

Výzkumnou pozornost jsme zaměřovali nikoliv na celý teoretický model, ale prioritně na etapy studia učitelství a začínajícího učitele (v modelu profesního vývoje) a na interaktivní, institucionální a částečně též kulturní rovinu socializace (v modelu profesní socializace). Zvláštní pozornost jsme věnovali oblastem profesní připravenosti začínajících učitelů, která zkoumané etapy profesního vývoje a roviny profesní socializace svým způsobem prostupuje.

¹ CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006952

Sledované jevy jsme nahlíželi ze dvou perspektiv: z obecnější perspektivy pedagogické / psychologické / sociologické a z konkrétnější perspektivy oborově didaktické. Diferencovaně jsme přitom nahlíželi stupně školy a učitelské aprobační.

Výzkum byl založen na smíšené metodologii typu QUAL – QUAN – QUAL.

- V první (přípravné) etapě (QUAL) byly realizovány strukturované rozhovory s 10 respondenty (čtyři z MŠ, čtyři z 1. stupně ZŠ, dva z 2. stupně ZŠ – aprobační na cizí jazyk), které napomohly obsahovému vymezení druhé etapy výzkumu (QUAN).
- Druhá etapa byla založena na dotazníkovém šetření. V jeho rámci bylo osloveno 369 respondentů, finálně bylo vyhodnocováno 112 dotazníků. Průměrný věk respondentů byl 28,2 let (SD = 5,3; Min = 23; Max = 54), průměrná délka praxe byla 14,2 měsíců (SD = 10,28; Min = 0; Max = 47). Více viz Tabulka 1.
- Třetí etapa výzkumu (QUAL) byla opět založena na strukturovaných rozhovorech – bylo jich pořizeno 28, přičemž výběr respondentů byl záměrem usměrněn tak, aby (při započtení rozhovorů z první fáze výzkumu) bylo dosaženo relativně vyváženého pokrytí školských stupňů a aprobačních. Do vyhodnocení, jehož výsledky prezentujeme níže, bylo zahrnuto 15 rozhovorů, z toho čtyři z MŠ, čtyři z 1. stupně ZŠ, sedm z 2. stupně ZŠ (více viz Tabulka 2).

Tabulka 1 – Informace k vzorku – respondenti v dotazníkovém šetření

Základní údaje		Absolutní četnost	Relativní četnost
Pohlaví	Ženy:	92	82 %
	Muži:	20	18 %
Velikost školy	nad 500 žáků	39	35 %
	301–500 žáků	30	27 %
	101–300 žáků	24	21 %
	51–100 žáků	9	8 %
	do 50 žáků	10	9 %
	Neuvedlo	0	0 %
Velikost sídla	100 000 a více	47	42 %
	10 001–100 000	21	19 %
	1001–10 000	33	29 %
	do 1000	9	8 %
	Neuvedlo	2	2 %
Stupeň vzdělávání*	MŠ	22	20 %
	1.stupeň ZŠ	39	35 %
	2.stupeň ZŠ	85	76 %
	SŠ	4	4 %
	Jiné	2	2 %
Aprobace učitelů 2.stupně	Anglický jazyk	15	13 %
	Tělesná výchova	13	12 %
	Výchova k občanství	10	9 %
	Zeměpis	7	6 %
	Matematika	7	6 %
	Německý jazyk	5	4 %
	Hudební výchova	3	3 %
	Český jazyk	2	2 %
	Technická a informační výchova	2	2 %
	Francouzština	2	2 %
	Výchova ke zdraví	2	2 %
	Přírodopis	2	2 %
	Fyzika	1	1 %
	Ruský jazyk	1	1 %
	Dějepis	1	1 %
Nespecifikováno	12	11 %	
Vzdělání respondentů**	PdF	108	96 %
	FTVS / FTK / FSpS	13	12 %
	FF	3	3 %
	PřF / MFF / FI	1	1 %
Vyučujete na škole pouze předměty své aprobace?	Ano	65	58 %
	Ne	29	26 %
	Neuvedeno	18	16 %

* Mnozí respondenti jsou svou aprobací kvalifikováni pro více stupňů vzdělávání. Pod položkou Jiné se nacházejí respondenti s vzděláním Speciální pedagogika.

** Někteří respondenti absolvovali více škol.

Tabulka 2 – Informace o vzorku – přehled respondentů pro rozhovory

Kód	Studium	Dosažení vzdělání	Aprobace	Doplňující informace ke studiu	Délka praxe (v letech)
MS_01	Učitelství pro mateřskou školu	Bakalářské	Mateřská škola		2
MS_02	Učitelství pro mateřskou školu	Bakalářské	Mateřská škola	Absolvované navazující magisterské studium speciální pedagogiky pro učitele	3
MS_03	Učitelství pro mateřskou školu	Bakalářské	Mateřská škola	Absolvované navazující magisterské studium speciální pedagogiky pro učitele; nedokončené studium na VÚT (chemie)	2
MS_04	Učitelství pro mateřskou školu	Bakalářské	Mateřská škola		1
1ST_01	Učitelství pro první stupeň základní školy	Magisterské	První stupeň základní školy		2
1ST_02	Učitelství pro první stupeň základní školy	Magisterské	První stupeň základní školy		2
1ST_03	Učitelství pro první stupeň základní školy, speciální pedagogika	Magisterské	První stupeň základní školy	Absolvované bakalářské i magisterské studium Speciální pedagogika	1
1ST_04	Učitelství pro první stupeň základní školy	Magisterské	První stupeň základní školy		3
2ST_ZE_02	Učitelství pro druhý stupeň základní školy	Magisterské	Zeměpis, občanská výchova	Absolvované bakalářské studium speciální pedagogiky a technické a informační výchovy	1
2ST_ZE_06	Učitelství pro druhý stupeň základní školy	Magisterské	Zeměpis, dějepis	Absolvované bakalářské studium občanské výchovy a křesťanské výchovy	2
2ST_MA_02	Učitelství pro druhý stupeň základní školy	Magisterské	Matematika, přírodopis	Absolvované bakalářské studium speciální pedagogiky	1
2ST_MA_05	Učitelství pro druhý stupeň základní školy	Magisterské	Matematika, fyzika		1
2ST_NJ_01	Učitelství pro druhý stupeň základní školy	Magisterské	Německý jazyk, anglický jazyk		2
2ST_TV_04	Učitelství pro druhý stupeň základní školy	Magisterské	Tělesná výchova, zeměpis		1
2ST_TV_08	Učitelství pro druhý stupeň základní školy	Magisterské	Tělocvik, hudební výchova	Nedokončené bakalářské studium učitelství německého jazyka	1

Při výzkumu byly uplatněny dva **nástroje sběru dat**:

- Za prvé se jednalo o dotazník *Profesní situace začínajících učitelů*, který byl vytvořen autory tohoto výzkumu cestou adaptace dotazníku použitého ve studii Hanušové et al. (2017), z něhož byly po úpravách převzaty baterie otázek vztahující se k rovinám profesní socializace. K nim byly dopracovány baterie otázek vztahující se k profesní připravenosti a k profesnímu vývoji začínajících učitelů. Vedle demografických otázek dotazník zahrnoval celkem 18 baterií otázek a v jejich rámci 98 škálovaných položek (některé s možností vytvoření vlastní odpovědi respondentem). Dotazník byl vytvořen a dle preference respondentů distribuován v papírové, popř. v on-line verzi (v prostředí Informačního systému Masarykovy univerzity).
- Za druhé byl realizován polostrukturovaný rozhovor. Scénář rozhovoru, který byl uplatněn v první i ve třetí etapě výzkumu. Po úvodním zjišťování základních údajů zahrnoval čtyři na sebe navazující soubory otázek:
 - V úvodním souboru otázek bylo zjišťováno obecné nastavení respondenta vůči aktuálnímu stavu profesního vývoje, a to jak v perspektivě reflexe dosavadních zkušeností, tak s ohledem na budoucí směřování (např. „Jaký byl Váš nástup na ZŠ/MŠ?“, „V čem jste při nástupu pocítoval/a srážku s realitou?“, „Na co se aktuálně těšíte vzhledem ke své profesi?“). Dále nás zajímaly konkrétní okolnosti výkonu profese respondentů (např. „Jaké předměty učíte?“, „Spolupracujete ohledně výuky se svými kolegy? Jakým způsobem?“).
 - Ve druhém souboru otázek jsme se zaměřili na okolnosti profesní socializace v kontextu modelu profesního vývoje. Zajímaly nás informace týkající se motivů volby profese (např. „Jaká byla Vaše cesta k učitelství?“), budoucích profesních záměrů respondentů (např. „Jak a podle čeho jste se rozhodoval/a při výběru školy?“) a profesního rozvoje (např. „V čem vnímáte své mezery?“).
 - Třetí soubor otázek byl vytvořen specificky pro jednotlivé obory a stupně a týkal se oborových specifik práce s kurikulem, s učebnicemi, vlastní výuky apod. v kontextu etapy začínajícího učitele (např. „Můžete (jako začínající učitel/ka) upravovat ŠVP? Jakým způsobem u Vás změny probíhají?“).
 - Čtvrtá sada otázek se týkala studia na pedagogické fakultě (např. „Na co ve školství Vás vysoká škola dobře připravila?“).
 - Pátá sada otázek zahrnovala celkové zhodnocení dosavadní profesní dráhy (např. „Co byste vzkázali začínajícím učitelům, kteří mají před sebou to, co Vy máte dnes za sebou?“).

Pokud jde o **zpracování dat**, na údajích z dotazníků byly provedeny základní postupy popisné statistiky, data z rozhovorů byla zpracována obsahovou analýzou (kódováním) dle Kuckartz (2014) v programu MAX QDA.

Dotazník: témata, kategorie, subkategorie

Obsahově vzato, dotazník pokrýval tři hlavní témata (profesní připravenost, profesní vývoj, profesní socializaci) dále členěné do kategorií a subkategorií, jak je patrné z Tabulky 3.

Tabulka 3 – Obsahová struktura dotazníku Profesní situace začínajících učitelů

Téma	Kategorie	Subkategorie
Profesní připravenost	připravenost v dimenzích učitelství	oborové / oborovědidaktické / pedagogicko-psychologické
	připravenost na oblasti výkonu profese	žáci / kolegové / vedení školy / rodiče / partneři školy / další úkoly
	profesní znalosti a dovednosti	etika / výchovné aspekty / cíle / kontexty / žáci / řízení třídy / kutikulární dokumenty / obsah / didaktické znalosti obsahu / plánování výuky / metody / klima / hodnocení / reflektování výuky
Profesní vývoj	etapa přípravného učitelského vzdělávání	motivы volby učitelství (pedagogické / oborové / osobnostně rozvojové ...)
	etapa začínajícího učitele	problémy po nástupu / uvádění do profese / podpora / profesní směřování
Profesní socializace	interaktivní rovina	žáci
	institucionální rovina	škola / kolegové / vedení
	kulturní rovina	komunita blízká škole / širší společenský kontext

Rozhovory: témata, kategorie

Z obsahového hlediska byla v rámci rozhovorů pokryta shodná témata jako v kvantitativní části (profesní připravenost, profesní vývoj, profesní socializace), neboť našim cílem bylo zprostředkovat formou rozhovoru porozumění datům z dotazníků. Kategorie byly pak vytvářeny na základě kategorií kvantitativní části, avšak během procesu analýzy (ve fázi tzv. pilotáže provedené na třech rozhovorech) byly upraveny tak, aby odpovídaly kvalitativní povaze dat (viz Tabulka 4). Vlastní kategorie nejsou disjunktní (tzn. jeden výrok může být přiřazen do více kategorií). U kategorizovaných výroků byla navíc zaznamenána i jejich hodnotící povaha, tj. zda respondenti vnímají určitý aspekt dané kategorie pozitivně, negativně či neutrálně.

Tabulka 4 – Obsahová struktura dat z rozhovorů

Téma	Kategorie	
Profesní připravenost	studium	
Profesní vývoj	nástup do profese / profesní rozvoj / profesní směřování	
Profesní socializace	interaktivní rovina	žáci / výuka a její pojetí
	institucionální rovina	škola / kolegové / vedení školy
	kulturní rovina	komunita blízká škole / širší společenský kontext

Ve výzkumné zprávě níže (Kapitola 3) jsme potom oba výše představené pohledy (tj. pohled zprostředkovaný dotazníkem a pohled zprostředkovaný rozhovory) prolnuli, abychom posílili sdělnost našich zjištění. Dále tedy prezentujeme analýzy za celý soubor respondentů a následně za jednotlivé stupně školního vzdělávání: mateřské školy, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ (popř. SŠ) s prohlubujícími oborovědidaktickými vhledy (aprobačních předmětů – zejména cizí jazyky, matematika, zeměpis a tělesná výchova).

3 Výsledky výzkumu




3.1 Profesní připravenost

V dotazníku byla profesní připravenost podchycována prostřednictvím tří baterií položek. První se vztahovala k připravenosti ve třech základních dimenzích učitelství, které jsou současně obsahovými komponentami kurikula učitelství – jde o dimenzi oborovou, oborovědidaktickou a pedagogicko-psychologickou (Tabulky 5 a 6). Druhá baterie podchycuje připravenost ve vztahu k oblastem výkonu učitelské profese – od práce s žáky až po další úkoly vyplývající z chodu školy (Tabulky 7 a 8). Třetí baterie byla konstruována tak, aby její jádro spočívalo ve znalostní základně učitelství zahrnující typy znalostí dle Shulmana (1897), dále položky týkající se učitelských dovedností, a to v rozsahu kontinua učitelské práce: od jejího plánování až po reflektování; kromě toho byla baterie doložena dvěma položkami doceňující učitelství jako eticky rámcovanou pomáhající a vychovatelskou profesi (Tabulky 9 a 10).

Respondenti odpovídali na škále vyjadřující míru souhlasu s předloženým výrokiem (např. Studium učitelství mě rozvíjelo...), kdy hodnota 1 znamenala „zcela souhlasím“ a hodnota 6 „vůbec nesouhlasím“. Relativně nízké skóry tedy ukazují na vyšší vnímanou připravenost respondentů, naopak relativně vysoké skóry ukazují na připravenost nižší.










Dimenze učitelství: obor – oborová didaktika – pedagogika a psychologie

Tabulka 5 – Profesní připravenost v dimenzích učitelství (celý soubor)

Studium učitelství mě rozvíjelo									
	Průměr	Rozložení odpovědí	Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	Nevyplněno
v oborových (aprobačních) předmětech	2,09		29	54	17	9	0	1	2
v oborových didaktikách	2,65		18	42	25	14	7	4	2
v pedagogice a psychologii	2,70		16	41	27	14	10	2	2

Z Tabulky 5 je patrné, že respondenti se cítí být relativně lépe připraveni v dimenzi oborové, o něco méně v dimenzích oborovědidaktické a pedagogicko-psychologické.

Tabulka 6 – Profesní připravenost v dimenzích učitelství (stupně školy)

Studium učitelství mě rozvíjelo													
	MŠ				1.ST				2.ST				
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	
v oborových (aprobačních) předmětech	2,05	0,84	2,00		2,32	0,83	2,00		1,91	1,00	2,00		
v oborových didaktikách	2,43	1,00	2,00		2,95	1,38	3,00		2,46	1,26	2,00		
v pedagogice a psychologii	2,05	1,00	2,00		2,58	1,09	2,50		3,06	1,28	3,00		

Pohled na rozdíly mezi jednotlivými stupni škol (Tabulka 6) ukazuje, že relativně nejvíce profesně připraveni se cítí být začínající učitelé mateřských škol. Lze usuzovat, že část z nich za své „aprobační“ předměty považuje pedagogiku a psychologii. Na druhou stranu relativně nejméně profesně připraveni se cítí být začínající učitelé na 1. stupni ZŠ; nejproblematictější je v tomto ohledu vnímána příprava v oborových didaktikách. Začínající učitelé na 2. stupni ZŠ se cítí být připraveni výrazně lépe ve svých oborových předmětech než v pedagogicko-psychologické dimenzi.

I z rozhovorů vyplývá, že absolventi učitelství pro 1. stupeň se cítí být dobře připraveni zejména v oblasti oborových didaktik – viz např. následující ukázka:

Tak, já si myslím, že celkově se cítím dobře připravená – na ty didaktiky všech hlavních předmětů, nebo vlastně i těch výchov. Myslím si, že mám pořád z čeho čerpat. Že když něco nevím, nenapadá mě zrovna žádná konkrétní činnost, tak vždycky mám něco, kam se můžu podívat. (1ST_02)

Také respondenti působící na druhém stupni základní školy vnímají oborovědidaktickou složku jako jednu ze silnějších stránek své profesní připravenosti. Oborovědidaktická složka jim navíc poskytuje v jejich pohledu důležité propojení mezi oborem a výukou.

...když to vztáhnu na didaktiku... to, co se týkalo třeba nějakých teoretických poznatků, tak si myslím, že jak kdybysem se s tím nějak poprala a že to je ta věc, kterou se nějakým způsobem snažím předat těm dětem. (2ST_ZE_02)

Je třeba zdůraznit, že se zde projevovaly značné rozdíly z hlediska oborů – zatímco učitelé jazyků se vyjadřovali spíše kriticky vůči striktním „plánům, jak postupovat v hodině“ (2ST_NJ_01), učitelé matematiky měli naopak tendenci požadovat po didaktikách jasné a uchopitelné postupy realizace výuky.

Oborovědidaktická složka u absolventů učitelství pro mateřské školy byla však vnímána rozporuplně a někteří respondenti ji považovali za neadekvátně náročnou – na úkor psychologie a speciální pedagogiky. To naznačuje následující výrok:

My jsme měli hodně těžkou zkoušku z českého jazyka, a ne, že by mně to přebývalo, mně přijde zajímavý vědět o dětské literatuře a jaké jsou ocenění a na kterou literaturu se zaměřit, aby to nebyl nějaký brak, ale zas mi to přišlo mnohdy až hodně náročný, že místo toho, abychom se věnovali podle mě třeba psychologii nebo speciální pedagogice, to, co u těch dětí pak budeme potřebovat, tak jsme se mnohdy učili v češtině, memorovali věci, který je zajímavý vědět, ale není to až tak podstatný pak pro tu praxi. (MS_02)

Rozdíly mezi jednotlivými stupni školy byly v rozhovorech patrné u vnímání oborové složky. Učitelé na prvním stupni oborové učivo považují často za předimenzované, příliš odborné či probírané do neadekvátní hloubky nebo za odtržené od jejich každodenní praxe. Na druhou stranu někteří respondenti doceňují význam jednotlivých předmětů až zpětně – se zkušeností, kterou získali v učitelské praxi nebo s přibývajícemi praxemi během studia:

Jo, že u spousty věcí jsme si třeba až v pátáku opravdu řekli, a jo, proto jsme to studovali, že jsme nerozuměli kontextu a byly to hlavně teoretický předměty, jako je matematika, výzkumný věci, já nevím, tady ty věci, který běžně nejde vidět na tu praktickou stránku a my jsme opravdu fakt v závěru toho studia začali chápat, na co nám je to dobrý a proč to studujeme, což se zdá být po pěti letech dost pozdě. (1ST_04)

Naproti tomu druhostupňovými učiteli oborová složka učitelské přípravy byla hodnocena relativně pozitivně – oborová připravenost byla respondenty chápána jako základ pro úspěšnou realizaci výuky, což naznačuje následující výrok:

Myslím si, že jsem si tam spíš utřídila hodně takovou tu vyšší matematiku, že k tomu velmi hodně ročníků směřovalo, ale ono tím mnohdy děcka na to člověk mnohdy naláká, když jim řekne, že jednou zvládnou narýsovat něco jen, když budou mít zadané nějaké tři údaje, že nepotřebují mít tři strany u toho trojúhelníku. To mi přijde, jakože v tomhle člověk získá takový nadhled na ten předmět. (2ST_MA_02)

Nicméně mnozí respondenti vyjadřovali nespojenost s kvalitou oborové přípravy a mnohdy respondentům vadil přílišný akcent na určitou oblast daného oboru (např. u učitele německého jazyka přílišné zaměření na německé literaturu apod.).

Z pedagogicko-psychologické složky učitelského vzdělávání jsou všemi respondenty napříč stupni školy pozitivně vnímány pedagogické praxe, neboť jim poskytují náhled do praxe a možnost vyzkoušet si své budoucí povolání. Naopak negativně jsou hodnoceny předměty širšího zaměření (specificky zmiňována byla filosofie) s argumentem, že jsou učitelskému povolání příliš vzdálené.

Oblasti výkonu profese

Tabulka 7 – Profesní připravenost v oblastech výkonu profese (celý soubor)

	Studium učitelství mě dobře připravilo								
	Průměr	Rozložení odpovědí	Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	Nevyplněno
na práci s žáky (ve třídě)	3,17		3	33	38	18	11	6	3
na spolupráci s kolegy učiteli	3,81		0	18	29	26	25	10	4
na spolupráci s vedením školy	4,02		3	11	24	28	29	14	3
na komunikaci s rodiči	4,40		0	7	21	21	40	19	4
na komunikaci s partnery školy (tj. muzea, místní samospráva, knihovny)	4,64		0	3	22	11	46	25	5
na další úkoly vyplývající z chodu školy (administrativa, mimo-výukové aktivity, tvorba kurikula)	3,84		4	15	30	18	29	13	3

Na přímou práci se žáky ve třídě se naši respondenti cítili být relativně lépe připraveni než na komunikaci s aktéry z vnějšího prostředí (rodiče, partneři školy). Ne zcela snadná je pro ně i spolupráce s vedením školy.

Tabulka 8 – Profesní připravenost v oblastech výkonu profese (stupně školy)

Studium učitelství mě dobře připravilo												
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
na práci s žáky (ve třídě)	2,81	1,05	3,00		2,86	0,91	3,00		3,52	1,30	3,00	
na spolupráci s kolegy učители	3,43	1,18	3,00		3,69	1,22	3,50		4,00	1,19	4,00	
na spolupráci s vedením školy	3,81	1,30	4,00		3,81	1,27	4,00		4,24	1,23	4,00	
na komunikaci s rodiči	3,67	1,21	3,00		4,14	1,08	4,00		4,87	0,96	5,00	
na komunikaci s partnery školy (tj. muzea, místní samosprávy, knihovny)	4,33	0,99	5,00		4,46	1,18	5,00		4,89	1,08	5,00	
na další úkoly vyplývající z chodu školy (administrativa, mimo-výukové aktivity, tvorba kurikula)	3,33	1,32	3,00		3,59	1,40	3,00		4,24	1,22	4,00	

Z pohledu na rozdíly mezi jednotlivými stupni škol (Tabulka 8) je patrné, že ve všech oblastech relativně nejvíce se profesně připraveni cítí být začínající učitelé mateřských škol, relativně nejméně pak začínající učitelé na 2. stupni ZŠ. Začínající učitelé na 1. stupni ZŠ se ve všech oblastech pohybují mezi oběma krajními stupni. Při detailnějším pohledu je patrné, že začínající učitelé napříč jednotlivými stupni se shodují v tom, na které oblasti výkonu profese se cítí být připraveni relativně lépe, a na které relativně hůře (případně do jaké míry).

V rozhovorech lze nalézt podstatné obsahové rozdíly mezi stupni školy z hlediska připravenosti. Absolventi učitelství pro mateřskou školu cítí nepřipravenost na věkovou heterogenitu dětí, s nimiž se setkávají v mateřské škole, zejména v případě dvouletých žáků:

Na práci s dvouletými dětma nás nikdo nepřipravil, já teda, já ťukám, já ještě dvouletý nemám, jo, ale děsím se toho dne, kdy právě k nám přijdou. (MS_04)

Absolventi učitelství pro mateřskou školu shodně s absolventy učitelství pro 1. stupeň v rozhovorech vyjadřovali překvapení z toho, o jak náročnou profesi jde. Podrobněji pak tematizovali zejména malou připravenost v oblasti administrativy, přičemž byli překvapeni jak jejím množstvím, tak tím, že měli ve svých začátcích potíže s jejím vyplňováním, jak dokládá následující výrok:

Prostě za ta léta praxe, co jsme chodili tady při fakultě, jsem v podstatě nepřemýšlel nikdy nad tím, jak vyplnit třídnici, jak vyplnit třídní výkaz. A tady ty věci, který s tím třídnictvím souvisí. Ty první tři týdny byly opravdu drsný... (1ST_03)

Totéž potvrzovali i dotazovaní učitelé druhého stupně:

No, když jsem nebyla třídní, tak mi to ani nepřišlo tak hrozný, ale teď vlastně jak mám tu třídu, tak já tam mám sedm žáků, co mají IVP teď už, další dva žáci se teď chtějí nechat přešetřit, jestli nebudou mít taky, plus další čtyři mají nějaký výjimky slabší, ale prostě v rámci tady toho, bylo toho (administrativa, pozn. výzkumníka) už dost teď, musím říct. (2ST_MA_05)

Další problémovou oblastí je pro respondenty prvního stupně spolupráce s vedením školy a s kolegy (podrobněji viz níže), naproti tomu absolventi učitelství pro druhý stupeň i pro mateřské školy vnímali spolupráci s vedením spíše pozitivně a vyjadřovali značnou míru připravenosti na tuto oblast výkonu jejich profese.

Společným problémem pro učitele prvního i druhého stupně se zdá být komunikace s rodiči. Respondenti vyjadřují velké překvapení z toho, jak komunikace s rodiči probíhá (viz dále).

Pro učitele na druhém stupni se jako stěžejní jeví otázka aprobovanosti pro první stupeň ve světle jejich vlastního studia: učitelé, kteří mají vystudované učitelství pro druhý stupeň, vnímají jako zásadní problém, pokud mají učit na prvním stupni. Necítí se být připraveni zejména na práci s žáky v této věkové skupině – problém jim dělá jak samotná výuková činnost a řízení třídy, tak běžná komunikace s nimi, což naznačuje následující ukázka:

Mě dali do první třídy, což mně je naprosto vzdálené. Učit angličtinu v první třídě. Takže minulý rok jsem musela absolvovat tady ty muka. Oni si mysleli, běž tam, budeš si s nimi hrát, to je v pohodě. No ale pro mě to bylo něco (smích) něco hrozného, protože to je založený jenom na tom, že tam člověk přijde a zpívá si s nimi písničky a vytleskává rýmy a podobně. A ty děti se neumí vůbec chovat, neumí psát, neumí číst. Neumí nic prostě. (2ST_NJ_01)

Druhostupňoví učitelé také cítí nepřipravenost na heterogenitu diverzitu ve třídách, což dokumentuje následující ukázka:

A já si myslím, že ta fakulta nepřipravuje dostatečně na to, že v té hodině budou přítomni žáci, kteří potřebují, vyžadují nějakou speciální pozornost. To jsou děti, který mají různý dis, ADHD a tam nevím, doteď nevím přesně, jak k nim mám přistupovat, abych vlastně nezastavila chod celé té hodiny. To je hrozně, hrozně náročný. Tedka třeba v osmé třídě mám holku, která minulý rok přijela z Ukrajiny a neuměla vůbec česky. Vůbec nic. A já ji mám letos klasifikovat z angličtiny i z němčiny. A ona tak nějak se naučila trošku česky, ale nedává mi to vůbec smysl. Nemá nárok na asistenta vůbec. A já nechci, aby mi vyšla z deváté třídy s tím, že bude mít dvojku z angličtiny a z němčiny a pak rodiče zjistí, že neumí vůbec nic. A že vlastně co se děje. No. (2ST_NJ_01)

Profesní znalosti a dovednosti

Tabulka 9 – Disponovanost profesními znalostmi a dovednostmi (celý soubor)

	Průměr	Rozložení odpovědí	Studium učitelství mě vybavilo						Nevyplněno
			Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	
povědomím o etických principech učitelství jako pomáhající profese	2,47		16	49	29	6	3	4	5
povědomím o výchovných aspektech učitelství	2,17		21	55	23	8	0	0	5
znalostmi cílů vzdělávání stanovených ve školských dokumentech	2,14		21	57	20	8	0	0	6
znalostmi kontextů vzdělávání (např. o fungování škol v různých prostředích)	2,49		12	47	30	17	0	0	6
znalostmi charakteristik současné populace žáků	2,67		12	30	45	19	0	0	6
znalostmi souvisejícími s řízením třídy a podporou procesu učení	2,57		9	43	39	15	0	0	6
znalostmi kurikulárních dokumentů a způsobů, jak s kurikulem pracovat	2,35		14	50	35	8	0	0	5
znalostmi obsahu (aprobačních) předmětů (faktů, pojmů, metodologií)	2,21		22	49	28	8	0	0	5
didaktickými znalostmi obsahu (způsoby, jak zprostředkovat učivo žákům)	2,44		16	42	35	14	0	0	5
dovednostmi plánovat výuku s ohledem na cíle kurikula a možnosti žáků	2,50		12	45	35	15	0	0	5
dovednostmi používat formy a metody výuky vedoucí k aktivnímu učení žáků	2,34		15	55	23	14	0	0	5
dovednostmi podporovat ve třídě příznivé sociální / učební klima	2,63		13	37	34	23	0	0	5
dovednostmi hodnotit žáky s ohledem na jejich možnosti a na cíle vzdělávání	2,52		16	36	38	17	0	0	5
dovednostmi reflektovat výuku a zkvalitňovat ji s ohledem na učení žáků	2,36		15	49	32	11	0	0	5

Z Tabulky 9 je patrné, že relativně nejlépe se absolventi cítí být vybaveni znalostmi cílů uváděných ve školských dokumentech a znalostmi oborových obsahů. Naopak určité rezervy vnímají ve svých znalostech současné populace žáků, ve znalostech souvisejících s řízením třídy a podporou učení a ve znalostech kontextů vzdělávání.

Pokud jde o učitelské dovednosti, na samotnou realizaci výuky a na její reflektování se absolventi cítí být připraveni o něco lépe než na hodnocení žáků a na vytváření příznivého učebního klimatu.

Tabulka 10 – Disponovanost profesními znalostmi a dovednostmi (stupně školy)

	Studium učitelství mě vybavilo											
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
povědomím o etických principech učitelství jako pomáhající profese	2,43	1,00	2,00		2,17	0,91	2,00		2,69	1,23	2,00	
povědomím o výchovných aspektech učitelství	2,10	0,81	2,00		1,91	0,77	2,00		2,41	0,83	2,00	
znalostmi cílů vzdělávání stanovených ve školských dokumentech	2,05	0,58	2,00		2,06	0,84	2,00		2,26	0,84	2,00	
znalostmi kontextů vzdělávání (např. o fungování škol v různých prostředích)	2,48	0,85	2,00		2,44	0,81	2,00		2,59	0,97	2,50	
znalostmi charakteristik současné populace žáků	2,76	0,81	3,00		2,76	0,69	3,00		2,63	1,04	3,00	
znalostmi souvisejícími s řízením třídy a podporou procesu učení	2,33	0,71	2,00		2,59	0,73	2,50		2,67	0,90	3,00	
znalostmi kurikulárních dokumentů a způsobů, jak s kurikulem pracovat	2,29	0,82	2,00		2,17	0,74	2,00		2,54	0,81	3,00	
znalostmi obsahu (aprobačních) předmětů (faktů, pojmů, metodologií)	2,43	0,66	2,00		2,51	0,84	2,00		1,93	0,81	2,00	
didaktickými znalostmi obsahu (způsoby, jak zprostředkovat učivo žákům)	2,19	0,79	2,00		2,63	1,02	3,00		2,41	0,81	2,00	
dovednostmi plánovat výuku s ohledem na cíle kurikula a možnosti žáků	2,43	0,85	2,00		2,57	0,93	3,00		2,44	0,79	2,00	
dovednostmi používat formy a metody výuky vedoucí k aktivnímu učení žáků	2,52	0,79	2,00		2,26	0,87	2,00		2,37	0,91	2,00	
dovednostmi podporovat ve třídě příznivé sociální / učební klima	2,62	0,84	3,00		2,54	0,97	2,00		2,72	0,97	3,00	
dovednostmi hodnotit žáky s ohledem na jejich možnosti a na cíle vzdělávání	2,43	0,79	3,00		2,43	1,02	2,00		2,63	0,87	3,00	
dovednostmi reflektovat výuku a zkvalitňovat ji s ohledem na učení žáků	2,48	0,79	2,00		2,11	0,82	2,00		2,48	0,81	2,00	

Při pohledu na položky týkající se profesních dovedností (Tabulka 10) je zajímavé, že svými odpověďmi k sobě mají blíže začínající učitelé mateřských škol a 2. stupně ZŠ, kteří se dle většiny položek cítí být hůře připraveni než začínající učitelé na 1. stupni ZŠ.

Bližší pohled na jednotlivé položky ukazuje, že relativně dobře se začínající učitelé napříč jednotlivými stupni cítí být vybaveni znalostmi cílů kurikula současné školy, jak ukazuje i Tabulka 9. Zajímavý je rozdíl mezi začínajícími učiteli mateřských škol a 1. stupně ZŠ, kteří výrazně pozitivněji hodnotí své povědomí o výchovných aspektech učitelství, a začínajícími učiteli na 2. stupni ZŠ, kteří se cítí být nejlépe vybaveni znalostmi obsahu předmětů.

Z rozhovorů pak vyplývá, že velké nedostatky cítí respondenti z oboru učitelství pro mateřskou školu a učitelství pro první stupeň v oblasti řízení třídy, zejména pak v řešení kázeňských problémů, což ilustrují následující dvě ukázky:

Pro mě bylo zezáátku těžké připravit si ten den, jak to povedu, ale se vším. Jakoby nejenom od toho, co budu dělat, ale hlavně, jak to budu dělat, jak si to zorganizuju, jak ty děti rozdělím, jak je namotivuju, jak je zabavím, prostě spíš takovou tu organizační stránku té věci. Jo, že jsem měla prostě problém, najednou tam bylo dvacet tři malých dětí, a tedka prostě já tam jsem sama, a teď ten chce čurat, ten

chce kakat, ten chce něco dělat, a teď já to musím nachystat, teď to musím hlídat – takže spíš jako co se týče toho organizování (...) Fakt, jak si to dobře zorganizovat. Někdy opravdu složité, když tam je člověk sám. (MS_03)

Pořád jakoby tápu v tom, jak jakoby tu třídu nějakým způsobem uklidnit nebo jak si poradit s problémovým žákem a fakt jako konkrétně – to bych to víc ocenila. (1ST_02)

Učitelé 1. stupně se považují být dobře připraveni na vlastní výukovou činnost – od práce s kurikulárními dokumenty (RVP/ŠVP) přes plánování výuky až po evaluaci:

Že jsme byli dobře připraveni na strukturu hodiny. Že jsme jako opravdu věděli nebo sama za sebe že jsem věděla, co jak má za sebou následovat, jaká je skladba hodiny, Jaké volit činnosti, jaké používat pomůcky, sama jsem si vyráběla spoustu těch é různých názorných pomůcek, kartiček. (...) Během studia i pak v praxi, že jsem věděla, jak na to. A pak co se taky vztahuje prostě k té výuce, tak střídání činností jo, že to není jenom výuka frontální, ale že je pestrá. Takže na tu připravenost na výuku, to jsem nejvíc ocenila. (1ST_01)

Jisté rezervy pojmenovávají i ve speciálněpedagogické oblasti a v dovednostech spojených s didaktickými technologiemi a médií obecně – jak z hlediska práce s nimi, tak z hlediska výuky. Učitelé prvního stupně také přiznávají, že se k některým teoretickým konceptům vracejí až nyní, když jim jejich hlubší pochopení v praxi chybí – jak zmiňuje např. následující respondent:

Že už se mi to stává, že v praxi už to mám nějak zvládnuté, už to mám jak na drátkách, ale najednou mám jev, který si potřebuju teoreticky podložit. A teď právě se mi začíná stávat, že jdu třeba na internet nebo do knih a dívám se vlastně, já nevím, specifická porucha prostě já nevím, aktivity a pozornosti. Aha, co to obnáší, raz, dva, tři, čtyři, pět, jo, a dívám se a teprve teď to zpětně dostudovávám. Věci, který nás samozřejmě naučili, ale který prolítly tou hlavou, jsou někde jakoby pryč, a teď vlastně potom, co já mám praktické zkušenosti, se k nim začínám vracet. Protože je začínám potřebovat. (1ST_04)

Na rozdíl od učitelů na nižších stupních se druhostupňoví učitelé cítí být méně připraveni na práci s kurikulárními dokumenty, což je ale zapříčiněno tím, že do této kategorie spadá i tvorba IVP, která je – jak jsme uvedli výše – vnímána spíše problematicky. Na práci s RVP/ŠVP jsou i druhostupňoví učitelé dobře připraveni, což ilustruje následující ukázka:

Takže tam jak kdyby ten kontakt už během studia s kurikulem byl. Takže já jsem byla připravená, pro mě to nebylo nic nového... Stanovování cílů hodiny... (2ST_ZE_02)

3.2 Profesní vývoj

Co začínající učitele (při)vedlo k učitelské profesi? To je jedna z otázek, na kterou jsme hledali odpověď i v našem výzkumu. Motivy volby učitelství (popsané v odborné literatuře) jsme začlenili do baterie položek ve druhé části dotazníku (Tabulky 11 a 12). Další baterie zachycovala problémy, jimž mohou učitelé čelit po nástupu do praxe (Tabulky 13 a 14). Související baterie podchycovala zdroje podpory, již učitelé po nástupu do praxe mohli čerpat (Tabulky 15 a 16). Poslední baterie se týkala profesního směřování, tj. zjišťovala, zda chtějí učitelé ve škole, resp. ve školství setrvat, či chtějí odejít (Tabulka 17 a 18).

Respondenti odpovídali na škále vyjadřující míru souhlasu s předloženým výrokem (např. Největší problémy jsem pocítoval/a...), kdy hodnota 1 znamenala „zcela souhlasím“ a hodnota 6 „vůbec nesouhlasím“.

Motivy volby učitelství

Tabulka 11 – Motivy volby učitelství (celý soubor)

	V mém rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou sehrál/a roli								
	Průměr	Rozložení odpovědí	Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	Nevyplněno
zájem o práci s dětmi	1,64		61	37	8	3	1	1	1
zájem učit jiné, předávat zkušenosti, rozvíjet mladé lidi	1,54		62	41	8	1	0	0	0
rodinná (učitelská) tradice	4,67		8	11	14	3	16	59	1
možnost vlastního rozvoje a práce na sobě	2,31		24	47	27	10	4	0	0
dostatek volného času (prázdniny, volná odpoledne)	3,22		9	22	48	11	10	11	1
prostor pro autonomii, svoboda a tvořivost...	2,32		16	59	24	9	2	1	1
možnost rozvoje v (aprobačním) oboru, který mě baví	2,31		26	49	23	6	6	2	0
výše platu vzhledem k náročnosti profese	4,43		2	5	21	25	31	27	1
silná vlastní zkušenost ze školy	3,61		8	17	33	16	29	9	0

Z Tabulky 11 vidíme, že dominují pedagogické motivy – zájem učit jiné, zájem o práci s dětmi. Vysoké skóry získaly také motivy, jejichž podstatou je seberozvoj, autonomie, tvořivost. Naopak, s výrokem, že by výše platu byla motivem volby učitelské profese vyjadřovali respondenti často značnou míru nesouhlasu.

Tabulka 12 – Motivy volby učitelství (stupně školy)

	V mém rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou sehrál/a roli											
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
zájem o práci s dětmi	1,27	0,45	1,00		1,39	0,78	1,00		1,93	1,02	2,00	
zájem učit jiné, předávat zkušenosti, rozvíjet mladé lidi	1,59	0,65	1,50		1,54	0,75	1,00		1,48	0,60	1,00	
rodinná (učitelská) tradice	5,14	1,46	6,00		4,50	1,74	5,00		4,61	1,78	6,00	
možnost vlastního rozvoje a práce na sobě	2,09	0,79	2,00		2,31	1,24	2,00		2,41	0,85	2,00	
dostatek volného času (prázdniny, volná odpoledne)	3,45	1,34	3,00		3,39	1,27	3,00		2,94	1,35	3,00	
prostor pro autonomii, svoboda a tvořivost...	2,14	0,69	2,00		2,32	0,98	2,00		2,39	0,99	2,00	
možnost rozvoje v (aprobačním) oboru, který mě baví	2,55	1,37	2,00		2,41	1,26	2,00		2,13	0,90	2,00	
výše platu vzhledem k náročnosti profese	4,50	1,44	5,00		4,50	1,14	5,00		4,35	1,23	4,50	
silná vlastní zkušenost ze školy	3,73	1,35	3,50		3,33	1,42	3,00		3,78	1,40	4,00	

Pokud jde o odlišnosti mezi stupni škol (Tabulka 12), i zde je patrné, že na motivech, které se jeví jako silnější i slabší, se shodují začínající učitelé napříč jednotlivými stupni škol. Patrnější rozdíl lze vidět u začínajících učitelů na 2. stupni ZŠ v relativně menší popularitě motivu „zájem o práci s dětmi“ a větší popularitě motivu „možnost rozvoje v aprobačním oboru“, a u začínajících učitelů mateřských škol ve větší popularitě motivu „možnost vlastního rozvoje a práce na sobě“.

Nahlédneme-li data získaná z rozhovorů, pak lze říci, že pro absolventy učitelství pro mateřskou školu i pro 1. stupeň je typickým motivem zájem o práci s dětmi a přirozená touha učit, což obvykle rozvíjeli už před nástupem na vysokou školu. Někteří respondenti z učitelství pro mateřskou školu původně studovali více oborů, přičemž pro mateřskou školu se rozhodli až na základě vstupní praxe ať už na střední, nebo na vysoké pedagogické škole. Dotazovaní učitelé na prvním stupni naopak mnohdy mířili původně do mateřské školy, kde si ale uvědomili, že by raději pracovali se staršími dětmi. Někteří respondenti zdůvodňovali také výběr primárního vzdělávání pestrostí a šíří – viz např. respondent 1ST_01:

Při nástupu na vysokou školu jsem se snažila vybrat nějaký obor, ve kterém bych byla nejlépe uplatnitelná, protože v tu dobu mě zajímala spousta drobných oborů nebo věcí, které mně šly, ať už to byla tvorba, hudba, děti mě bavily, takže to spektrum bylo takové širší, než že bych věděla, že skutečně od malička jsem zaměřená jenom na jednu věc. Tak jsem tak z toho nějakým způsobem dostala teda to učitelství, že to by mi nejvíc vyhovovalo, a tam bych chtěla působit.

Pro absolventy učitelství druhého stupně je shodný pouze motiv zájmu o práci s dětmi a přirozený zájem učit, ale jeho intenzita byla (téměř vždy) oslabena dalšími – zejména pragmatickými – okolnostmi. Obecně lze říci, že motivy druhostupňových učitelů k volbě profese učitele jsou mnohem diverzifikovanější a komplexnější. Zatímco někteří uváděli, že je ovlivnila pozitivní zkušenost ze základní či střední školy, velkou většinu respondentů ovlivnila rodina a rodinné prostředí, což dokumentuje následující ukázka:

Tak, mě, myslím si, že poprvé to napadlo někdy na základní škole, ale myslím si, že to hlavně z důvodu, že taťka učí. (2ST_TV_04)

Motivy pro volbu profese učitele byly mnohdy spíše pragmatické a úzce související s volbou studia – studium pedagogické fakulty totiž poskytuje mnohým respondentům možnost rozvíjet se v (aprobačních) oborech, což je patrné v následujícím výroku:

Já jsem nechtěla takovýto studium o jazyku, ale v jazyce hlavně. Takže to jsem se rozhodla, že půjdu na tu pedagogickou [fakultu] a vůbec jsem nepočítala s tím, že bych jako nastoupila jako učitelka. Já jsem prostě chtěla mít vystudovaný dva jazyky. (2ST_NJ_01)

Z rozhovorů také vyplývá, že zatímco učitelé mateřské školy i učitelé pro 1. stupeň obvykle nastupují na studium s vizí toto povolání skutečně vykonávat, mnozí studenti učitelství pro 2. stupeň se o tom, zda se opravdu stanou učiteli, či nikoliv, rozhodují teprve během studia, přičemž značnou roli hrají zkušenosti z praxe. Důležitým motivem pro volbu profese učitele je také konkrétní nabídka práce ze strany určité školy, kterou dostanou ještě před ukončením studia nebo těsně po jeho dokončení. To lze dokumentovat na základě této ukázky:

Ale myslím si, že kdyby mě nikdo neoslovil [s nabídkou práce], tak bych vůbec vlastně nenastoupila nikam takhle do školy. (2ST_NJ_01)

Problémy po nástupu do profese

Tabulka 13 – Problémy po nástupu do profese (celý soubor)

	Průměr	Rozložení odpovědí	Největší problémy jsem pocítoval/a						Nevyplněno
			Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	
při práci s žáky ve třídě	3,55		12	18	23	15	29	9	6
u kolegů	4,76		2	7	9	12	42	34	6
u vedení školy	4,50		5	5	9	20	47	20	6
u rodičů žáků a při komunikace s nimi	3,57		5	17	35	18	24	7	6

Z Tabulky 13 je patrné, že ve vztahu k vedení školy a ke kolegům učitelé po nástupu do praxe problémy spíše nepocítovali. Ve vztahu k žákům a k jejich rodičům pocítovali problematičnost o něco větší.

Tabulka 14 – Problémy po nástupu do profese (stupně školy)

	Největší problémy jsem pocítoval/a											
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
při práci s žáky ve třídě	2,90	1,48	3,00		3,74	1,38	4,00		3,56	1,62	4,00	
u kolegů	4,19	1,50	5,00		4,97	1,20	5,00		4,89	1,12	5,00	
u vedení školy	3,71	1,42	4,00		4,56	1,33	5,00		4,74	1,07	5,00	
u rodičů žáků a při komunikace s nimi	3,67	1,39	4,00		3,24	1,16	3,00		3,76	1,26	4,00	

Tabulka 14 ukazuje, že z pohledu problémů po nástupu do praxe se pocity začínajících učitelů na různých stupních škol liší. Relativně nejvíce problémů pocítovali učitelé mateřských škol. Výjimkou je komunikace s rodiči, ve které se cítí lépe než učitelé 1. stupně ZŠ, pro které je tato oblast nejproblematictější. Všechny tři skupiny učitelů považují za nejmenší problém komunikaci s kolegy. Zajímavé je, že v mateřských školách a na 2. stupni ZŠ spatřují začínající učitelé největší problémy při práci se žáky ve třídě.

Z rozhovorů vyplývá, že absolventi učitelství pro mateřskou školu cítili problémy především tehdy, když jim nebyl přidělen uvádějící učitel. Nejproblematictější se jim zdá samotná práce s dětmi a jejich zvládnutí, což naznačuje následující ukázka:

Řešila jsem hlavně to, že jsem nastoupila do praxe, nikde tam nebyla zavádějící učitelka, kolegyně byla stará jako já a tam byla teda srážka s realitou. Nabušená těma ideálama, jak děti nemůžu nutit, tvrdá realita jako, že jsem seděla v tom kruhu sama, děti si šly hrát a já jsem řešila, jak je tam dostat, abych je nemanipulovala, ale tak to si prostě člověk musí projít. A nikdo tam nebyl, kdo by mě jako poradil, aspoň jsem si to prostě opravdu odžila do posledního. (MS_01)

Absolventi učitelství pro 1. i 2. stupeň v rozhovorech popisovali problémy v komunikaci s rodiči a se začleněním do kolektivu (podrobněji viz níže).






Mnozí absolventi učitelství pro 1. stupeň také necítili oporu ze strany vedení a vnímali ji jako spíše formální než jako skutečnou podporu. Jedna respondentka popisovala, že měla tak náročnou třídu a cítila se se svými problémy natolik osamocně, že to vedlo k jejímu vyhoření. Někteří pak školu změnili a v době rozhovoru většina z respondentů konstatovala, že jsou s kolegy spokojeni a cítí se být pevnou součástí školního kolektivu.

U absolventů druhého stupně je to již zmíněný problém výuky na prvním stupni, který je negativně tematizován téměř všemi dotazovanými respondenty. Jako problematická je také administrativa, která učitele odvádí od samotné pedagogické činnosti, což naznačuje následující citát:

Co všechno se tam musí vyplňovat a teď se zapomene jedna věc, tak se to musí dohánět, ale to je všude, to je ve všech institucích, že to bere hodně času, ale i od toho samotného učení a třeba i příprav na učení ta agenda si myslím v rámci toho, jak je to nastavené ve školství. Místo toho, abych se připravoval víc na hodinu ještě, nebo něco, zajímavosti, tak ještě musíme vyplňovat různé ty papíry a tak dále. (ZST_ZE_06)

Zdroje podpory

Tabulka 15 – Zdroje podpory (celý soubor)

	Průměr	Rozložení odpovědí	Největší oporu jsem pociťoval/a						Nevyplněno
			Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	
ve vlastní rodině / u partnera	1,83		51	36	11	2	6	0	6
u žáků v mé třídě	2,78		11	41	29	9	14	1	7
u kolegů	2,08		29	48	23	1	4	0	7
u vedení školy	2,76		17	31	35	5	16	1	7
u rodičů mých žáků	3,64		2	17	33	25	21	7	7

Položíme-li si otázku, kde naši respondenti nacházeli oporu, Tabulka 15 naznačí, že relativně nejvíce ve svých vlastních rodinách / u partnerů. Následují „profesní“ zdroje pomoci – kolegové a vedení školy. S výrokem, že by jako začínající učitelé pociťovali oporu v rodinách svých žáků, vyjadřovali naši respondenti nesouhlas (mnozí částečný, někteří úplný).

Tabulka 16 – Zdroje podpory (stupně školy)

	Největší oporu jsem pociťoval/a											
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
ve vlastní rodině/ u partnera	1,57	0,85	1,00		1,71	0,89	1,50		1,96	1,20	2,00	
u žáků v mé třídě	2,67	1,21	2,00		2,21	0,84	2,00		3,20	1,22	3,00	
u kolegů	2,14	0,71	2,00		1,70	0,67	2,00		2,28	1,04	2,00	
u vedení školy	3,10	1,48	3,00		2,33	1,01	2,00		3,00	1,32	3,00	
u rodičů svých žáků	3,48	1,14	3,00		3,12	1,17	3,00		4,00	1,15	4,00	

Z pohledu odlišností mezi stupni škol (Tabulka 16) lze konstatovat, že podporu začínající učitelé napříč stupni škol čerpají nejvíce od své rodiny/partnera, poté od kolegů, od žáků, od vedení a nejméně od rodičů svých žáků; výjimkou z této tendence je nižší vnímání podpory od žáků u začínajících učitelů na 2. stupni ZŠ, které lze chápat s ohledem na fakt, že na tomto stupni ZŠ často nebývají začínající učitelé třídními učiteli, a navíc přicházejí do kontaktu s výrazně větším počtem žáků, chybí jim tedy blízký vztah s konkrétní třídou.

Z rozhovorů vyplývá, že jako zdroj opory fungují u všech dotazovaných učitelů všech stupňů kolegové. Důležitost kolegiální podpory naznačují nejlépe rozhovory s respondenty z řad učitelů 1. stupně, pro které mnohdy byla nedostatečná opora dokonce jedním z důvodů změny školy.

Zvláštní roli při kolegiální podpoře hrají uvádějící učitelé. Uvádějící učitelé u respondentů z 1. stupně jako opora příliš nefungovali – hovořili o nich pouze dva respondenti a oba spíše v negativním smyslu – viz např. následující výrok:




Ani jsem neměla nikoho, za kým bych mohla jít. Jakože já jsem měla sice paní učitelku, která mně pomáhala, ale já jsem nerespektovala její styl výuky, takže jsem za ní nechodila o pomoc. To bylo moje vnitřní rozhodnutí. (1ST_04)

Na druhém stupni, ale také v mateřských školách, se zdá být uvádějící učitel běžnější – pouze jeden respondent z druhého stupně ZŠ uvedl, že uvádějícího učitele neměl. Většinou byli respondenti s uvádějícími učiteli spokojeni, což můžeme ilustrovat na následujícím výroku:

Já jsem měla i uvádějícího učitele na angličtinu, a to je jako velmi zkušený angličtinář, takže vždycky poradil. My jsme spolu v kabinetě, takže vždycky jsem ho měla po ruce, což taky hodně pomohlo. To ne vždycky se podaří, že člověk dostane uvádějícího učitele, který sedí vedle něho u stolu a vždycky, když něco potřebuju, tak je tam. (2ST_NJ_01)










Profesní směřování

Tabulka 17 – Profesní směřování (celý soubor)

Moje budoucí profesní záměry vyjadřuje nejlépe výrok									
	Průměr	Rozložení odpovědí	Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	Nevyplněno
Chtěl bych setrvat na dosavadní škole.	2,31		32	36	19	9	8	1	7
Chtěl bych opustit dosavadní školu, ale chci zůstat ve školství.	4,27		7	11	10	16	39	21	8
Chci opustit školství.	5,24		0	2	7	6	38	51	8

Chtějí zůstat, nebo odejít? Do této otázky lze komprimovat problém dalšího profesního směřování našich respondentů. Z Tabulky 17 je patrné, že naši respondenti by rádi zůstali na své škole. Někteří připouštějí, že by rádi zkusili jinou školu. A pouze v ojedinělých případech chtějí opustit školství.

Tabulka 18 – Profesní směřování (stupně školy)

Moje budoucí profesní záměry vyjadřuje nejlépe výrok												
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
Chtěl bych setrvat na dosavadní škole.	2,30	1,00	2,00		2,43	1,44	2,00		2,25	1,17	2,00	
Chtěl bych opustit dosavadní školu, ale chci zůstat ve školství.	3,80	1,36	4,00		4,09	1,76	5,00		4,54	1,26	5,00	
Chci opustit školství.	5,15	1,06	5,50		5,41	1,03	6,00		5,17	0,85	5,00	

Detailnější pohled na další profesní směřování neodhaluje výraznější rozdíly mezi začínajícími učiteli na jednotlivých stupních škol (Tabulka 18). Začínající učitelé na 1. stupni ZŠ vykazují nejvyšší míru spokojenosti se školou, na které působí (nejvyšší míra ochoty setrvat, nejnižší síla záměru změnit školu či opustit školství).

Z rozhovorů s absolventy učitelství pro mateřskou školu a pro 1. stupeň základní školy vyplynulo, že ve školství chtějí zůstat všichni. Mateřskou školu či první stupeň základní školy by změnili pouze pro případné neshody s vedením školy nebo s kolegy, popř. z rodinných důvodů. Klima školy obecně považují za velmi důležitý faktor z hlediska osobní spokojenosti učitelé napříč celým vzorkem a také respondenti z druhého stupně uvádějí jako důvod pro změnu školy nejčastěji přístup vedení školy vůči nim i vůči řízení celé školy. Dalším důvodem pro změnu školy se u některých respondentů z prvního stupně jeví i snaha vyzkoušet si alternativní přístupy k výuce, málotřídní školu či získat zahraniční zkušenost.

U dotazovaných učitelů na druhém stupni je setrvání ve škole spojeno spíše se zaměřením školy, což je patrné v následující ukázce:

Tak jsem se dostal na tu školu a jsem za to rád, protože samozřejmě první den, když jsem tam přišel, tak jsem byl nějak oblečený a teď jsem viděl, že ta škola je orientovaná přímo pro sportovce, nebo ona nemá zaměření na sport, ale jelikož tam sídlí fotbalová akademie regionální, a vlastně chodí tam děti ze

Zbrojovky, tak je tam taková ta, takový to tělocvikářský oblečení většinou se nosí, což mi vyhovuje i v rámci vazby na ten fotbal. (2ST_ZE_06)

Dalším důvodem pro setrvání však může být i pragmatická skutečnost, že učitel získá smlouvu na dobu neurčitou, a tedy i základní životní jistoty. Zcela opustit profesi zvažují ti učitelé, kteří si svojí volbou povolání nejsou jisti již od začátku svého působení. To naznačuje následující ukázka:

A střídaly se u mě vlny, že chci jít učit a pak že nechci jít učit. A jednu dobu jsem byla fakt jako hodně rozhodnutá, že nechci jít nikdy učit a vlastně ani teď si nejsem stoprocentně jistá, že v tom budu pokračovat dál. Myslím si, že nebudu, ale zatím, zatím jo, chci vyzkoušet minimálně tři až pět let, jak se v tom člověk pak uchytí. Jestli si pak budu třeba víc jistá, že to budu brát už jako pohodu, že se budu potom dál zlepšovat a bude to pro mě v klidu, ale nikdy jsem vlastně nebyla stoprocentně rozhodnutá, že chci jenom učit. (2ST_TV_04)

3.3 Profesní socializace

Model profesní socializace umožňuje postihnout, jak naši respondenti vnímají proces stávání se učitelem v jeho jednotlivých rovinách. Šestice baterií v dotazníku pokrývala oblasti: žáci, škola, kolegové, vedení školy, komunita blízká škole, širší společenský kontext. Každá z oblastí byla podchycována 5–7 položkami (Tabulky 19–30).

Respondenti odpovídali na škále vyjadřující míru souhlasu s předloženým výrokem vztaženým ke konkrétní oblasti profesní socializace, kdy hodnota 1 znamenala „zcela souhlasím“ a hodnota 6 „vůbec nesouhlasím“.

Interaktivní rovina profesní socializace

Tabulka 19 – Profesní socializace v oblasti: žáci (celý soubor)

Žáci									
	Průměr	Rozložení odpovědí	Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	Nevyplněno
Ve třídě se (s žáky) cítím dobře.	1,75		41	52	11	2	0	0	6
S žáky mám většinou dobré vztahy.	1,62		46	54	6	0	0	0	6
Žáci v mých třídách (ve většině tříd, kde vyučuji) mají mezi sebou dobré vztahy.	2,50		13	44	37	7	5	0	6
Žáci mě vnímají jako dobrého učitele.	2,14		17	57	30	1	0	0	7
Žáci se rádi učí předměty, které vyučuji.	2,29		18	43	39	3	1	0	8
Žáci v mých hodinách usilovně pracují.	2,56		6	43	47	7	1	0	8

Z Tabulky 19 je patrné, že relativně dobře se naši respondenti cítí být socializováni v oblasti práce se svými žáky / třídami. O něco níže skóruje jejich hodnocení kvality vztahů mezi žáky navzájem.

Tabulka 20 – Profesní socializace v oblasti: žáci (stupně školy)

	Žáci											
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
Ve třídě se (s žáky) cítím dobře.	1,80	0,60	2,00		1,57	0,69	1,00		1,89	0,74	2,00	
S žáky mám většinou dobré vztahy.	1,60	0,58	2,00		1,49	0,60	1,00		1,77	0,57	2,00	
Žáci v mých třídách (ve většině tříd, kde vyučuji) mají mezi sebou dobré vztahy.	2,30	0,78	2,00		2,37	0,93	2,00		2,72	0,96	3,00	
Žáci mě vnímají jako dobrého učitele.	2,10	0,70	2,00		2,03	0,77	2,00		2,27	0,56	2,00	
Žáci se rádi učí předměty, které vyučuji.	2,21	0,69	2,00		2,09	0,78	2,00		2,47	0,82	3,00	
Žáci v mých hodinách usilovně pracují.	2,68	0,80	3,00		2,35	0,72	2,00		2,70	0,69	3,00	

Z Tabulky 20 je patrné, že napříč jednotlivými stupni škol se začínající učitelé cítí být z hlediska práce se žáky relativně dobře profesně socializováni. Zároveň se ukazuje, že o něco vyšší míru profesní socializace v oblasti práce se žáky vykazují začínající učitelé na 1. stupni ZŠ, následováni začínajícími učiteli v mateřských školách a poté začínajícími učiteli na 2. stupni ZŠ.

Z rozhovorů vyplývá, že ne všichni učitelé napříč stupni i obory vnímají žáky celkově pozitivně. Obsahově se ale velmi výrazně liší, což lze na obecné úrovni vysvětlit respondenty zmiňovanými specifickým potřebami žáků různého věku. Například jedna z absolventek učitelství pro mateřskou školu hovořila o problematice věkové heterogenity, resp. o různém vývojevém stádiu dětí ve třídách v mateřské škole:

Já jsem tam vlastně i začínala na smíšené třídě, takže tam byl sedmiletý kluk prostě s nějakou diagnózou a byla tam dvou a půlletá holčička, která – no ani ne, dva a čtvrt měla, která se prostě počůrávala. A prostě to je neuvěřitelný kontrast těch pět let. Ale i když je to náročnější organizačně, tak si myslím, že ta spolupráce funguje líp. Mezi dětma. (...) Když teď jsem měla předškoláky, tak to už je banda, to je 27 jako už dětí, které se hrnou do školy. A je tam ta konkurence mezi nimi. Ale ve chvíli, kdy jsme měli míň dětí a spojili jsme je s malýma, tak to bylo úplně o něčem jiném. Jako to byl takový větší klid, harmonie, že prostě nemají převahu ani ty děti, které jenom pláčou, a pak na druhou stranu ani ty, kteří už jsou takoví, já říkám, vždycky už obrichtovaní. (MS_01)

Učitelé na 1. stupni hovoří o žácích laskavě, ale v polaritách – buď že jsou (či v předchozích třídách byli) výborní, motivovaní a dobře se jim s nimi pracuje (pracovalo), nebo že jim „dali zabrat“ ve smyslu kázeňském či v tom, že mezi nimi bylo mnoho žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, a že práce s nimi je psychicky náročná. Často také komentují potřebu vybudovat a udržet si autoritu – viz např. následující výroky:

Tak úplně na tom začátku mě překvapilo, to je teda negativní, že děti dokážou být zlé. A to tak, že jako velmi, napřímo zlé. V podstatě, když to řeknu lidově, tak vás jako rozsekají na padrť, pokud se necháte. (1ST_04)

Asi od začátku si budovat tu autoritu a nepovolovat vůbec. Taky se mi stalo, že jsem s tím měla špatnou zkušenost, že člověk jednou něco nechá, neřeší a ti žáci toho potom využijí. Takže to určitě si hlídat hodně. (1ST_02)

Dotazovaní učitelé druhého stupně na počátku své profesní dráhy uvádějí, že se obecně cítí mezi žáky dobře, avšak už s výhradami, což naznačuje následující ukázka:

Mám fajn třídu, a tak v rámci té třídy jsem spokojená s těmi žáky celkem, ne se všemi jakoby ve všem, ale přijde mi, že je to celkem milá třída. (2ST_MA_05)

Velmi rozporuplně se absolventi druhého vyjadřují o žácích z prvního stupně – na jedné straně zmiňují, že se s nimi cítí dobře, na stranu druhou s žáky této věkové kategorie – dle slov samotných respondentů – neumí pracovat (viz výše). Podobně velký problém představuje pro dotazované i množství žáků se specifickými poruchami učení či žáků integrovaných (viz výše).

Ve vnímání negativních aspektů se ukázala i specifika některých aprobací – zatímco učitelé matematiky vnímali problematiku výkonovou diverzitu žáků a s ní spojenou náročnost na přípravu i realizaci výuky, učitelé tělesné výchovy často tematizovali problémy s žákovskou motivací a motivovaností.

Interaktivní rovina profesní socializace – škola

Tabulka 21 – Profesní socializace v oblasti: škola (celý soubor)

škola									
	Průměr	Rozložení odpovědí	Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	Nevyplněno
Prostředí naší školy působí příjemně.	1,97		36	43	22	4	1	0	6
Škola je dobře vybavená pomůckami a technologiemi, které mohu využívat.	2,37		27	35	29	8	7	0	6
Spolupráce učitelů je na naší škole samozřejmostí.	2,16		32	35	30	8	1	0	6
Zátěž nevyukovými povinnostmi a administrativou je v naší škole přiměřená.	2,86		10	35	32	18	11	0	6
V naší škole jsou podporovány inovace.	2,35		26	32	33	12	2	0	7
Ve škole mám možnost vyjádřit svůj názor.	2,15		37	32	26	6	5	0	6
Mám možnost ovlivnit některá rozhodnutí ve škole.	2,90		15	24	36	17	13	0	7

Prostředí svých škol vnímají začínající učitelé celkem příznivě, poněkud zdrženlivě hodnotí fakt, že musí zajišťovat rovněž nevyukové aktivity, stejně jako možnost ovlivňovat rozhodování ve škole.

Tabulka 22 – Profesní socializace v oblasti: škola (stupně školy)

	Škola											
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
Prostředí naší školy působí příjemně.	1,90	0,83	2,00		1,91	0,94	2,00		2,06	0,83	2,00	
Škola je dobře vybavená pomůckami a technologiemi, které mohou využívat.	2,25	1,18	2,00		2,43	1,13	2,00		2,42	1,09	2,00	
Spolupráce učitelů je na naší škole samozřejmostí.	2,50	0,87	3,00		1,97	0,97	2,00		2,21	0,98	2,00	
Zátěž nevýukovými povinnostmi a administrativou je v naší škole přiměřená.	2,75	0,94	3,00		2,94	1,19	3,00		2,83	1,13	3,00	
V naší škole jsou podporovány inovace.	2,45	0,86	2,50		2,44	0,91	2,50		2,32	1,13	2,00	
Ve škole mám možnost vyjádřit svůj názor.	2,10	0,83	2,00		2,26	1,18	2,00		2,15	1,12	2,00	
Mám možnost ovlivnit některá rozhodnutí ve škole.	2,60	1,07	2,00		2,79	1,18	3,00		3,11	1,24	3,00	

Z pohledu na jednotlivé stupně škol (Tabulka 22) vyplývá např. vyšší orientace na spolupráci mezi učiteli u začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ, či vyšší vnímaná možnost ovlivnit některá rozhodnutí ve škole u začínajících učitelů mateřských škol. Společné začínajícím učitelům ve všech zkoumaných stupních škol je pozitivní vnímání prostředí v jejich škole.

Z rozhovorů je zřejmé, že pro všechny dotazované učitele je důležitá atmosféra školy. Nefungující nebo nevyhovující vedení školy nebo kolegiální vztahy jsou pro respondenty důvodem pro změnu školy – a někteří z nich tuto změnu již v prvních letech i absolvovali. Pro ilustraci uvedme úryvek z mateřské školy:

My jsme prostě školka, která si na některých věcech zakládá. Je to právě o tom, že ti učitelé mají strašně moc energie a dělají věci. Pořádáme víkendové pobyty s rodiči, teď byly kolegyně, no, v Biskupicích, jakože vytváří na víkend program pro rodiče, oni tam přijedou s dětmi, jezdíme na hory a podobně (MS_02)

Pro učitele prvního stupně je podstatná i možnost mít třídnictví a to, že se škola nachází v místě jejich bydliště, což se u rozhovorů s respondenty z jiných stupňů školy neobjevilo. U druhostupňových učitelů bylo naopak třídnictví vnímáno spíše negativně, neboť je spojeno s nepřiměřenou administrativou.

Respondenti s aprobační pro 1. stupeň výrazně verbalizují nespokojenost s celkovým nastavením – s velikostí tříd, s množstvím nevýukových aktivit, které jsou s jejich prací spojeny, či s (ne)možností vyučovat jinak (i když zde někteří naopak oceňují volnost, kterou od vedení dostali) – viz např. výpověď tohoto respondenta:

Ta motivace, nebo ta možnost něco změnit, ta možnost vyjet ze zajatejch kolejí je tady na těch státních školách, nebo velkých školách, jako hodně omezená. Takže já bych řadu věcí dělal jinak, řadu věcí bych se snažil dělat moderněji, ale nějakým způsobem prostě mi to není umožněno. (1ST_03)

Absolventi druhého stupně také zmiňovali možnosti realizace změn ve školách – zatímco účast v předmětových komisích je u nich méně častá, měli možnost měnit tematické plány a někteří

byli zváni i ke změnám ŠVP – i když nikoli v prvním roce po nástupu. To lze dokumentovat na základě následujícího výroku:

No, tak já to ŠVPěčko jsem si zrovna musela upravovat, když jsem nastoupila, protože hlavně ve fyzice tam byly vlastně přeházeny látky po předcházejícím učiteli, který na sebe nenavazovaly. Takže to jsem hned musela přehazovat, no... (2ST_MA_05)

I vybavení škol bylo tématem, které druhostupňoví učitelé verbalizovali mnohem častěji než ostatní, přičemž i zde se projevovaly oborové rozdíly. U učitelů jazyků bylo zásadní vybavení škol učebnicemi, pro učitele

tělesné výchovy to bylo vybavení do tělocvičen a samotná tělocvična, což ilustruje následující ukázka:

Jediný, co mě překvapilo, když jsem tam byla poprvé, tak jak je vybavená ta hala. Já jsem z toho byla úplně paf, že je to takový ráj tělocvikářů, protože tam fakt byl ovál, umělka, je tam obrovská hala, s tanečním sálem zrcadlovým, jo posilovna a je tam vlastně i malá hala na badminton přímo, takže jsme vždycky – holky, kluci – rozdělení. Jedni mají velkou halu, druzí mají malou halu a funguje to tam jako úplně skvěle, takže to sem si říkala, to mě fakt, úplně vyrazilo dech, protože to není obvyklý na těch základkách, že jsou tak dobře vybavený. Takže to jsem si hnedka řekla, jo, tady se mi líbí. (2ST_TV_08)

Interaktivní rovina profesní socializace – kolegové

Tabulka 23 – Profesní socializace v oblasti: kolegové (celý soubor)

	Kolegové								
	Průměr	Rozložení odpovědí	Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	Nevyplněno
S učiteli v naší škole se bavíme o profesních záležitostech.	1,75		38	57	8	2	0	0	7
Mí kolegové jsou pro mě v profesních záležitostech inspirací.	2,35		25	36	33	9	1	2	6
Učitelé v naší škole jeví zájem o to, co jsem se naučil/a na VŠ.	3,30		13	16	33	21	13	9	7
Učitelé v naší škole mají rádi svou práci.	2,18		23	46	33	3	1	0	6
Učitelé v naší škole mají mezi sebou dobré profesní vztahy.	2,21		24	44	31	6	1	0	6

Možnosti kolegiálního sdílení hodnotí začínající učitelé příznivě, stejně jako kvalitu vztahů mezi učiteli a jejich poměr k profesi. Na druhou stranu v dotaznících sdělují, že na jejich školách není zájem o to, co si odnášejí ze studia na vysoké škole.

Tabulka 24 – Profesní socializace v oblasti: kolegové (stupně školy)

	Kolegové											
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
S učitelé v naší škole se bavíme o profesních záležitostech.	1,75	0,43	2,00		1,71	0,71	2,00		1,81	0,70	2,00	
Mí kolegové jsou pro mě v profesních záležitostech inspirací.	2,20	0,93	2,00		2,26	1,05	2,00		2,49	1,11	2,00	
Učitelé v naší škole jeví zájem o to, co jsem se naučil/a na VŠ.	3,50	1,57	3,00		3,21	1,45	3,00		3,34	1,36	3,00	
Učitelé v naší škole mají rádi svou práci.	2,30	0,78	2,00		2,03	0,91	2,00		2,26	0,78	2,00	
Učitelé v naší škole mají mezi sebou dobré profesní vztahy.	2,40	0,66	2,00		2,20	1,06	2,00		2,17	0,82	2,00	

Z Tabulky 24 lze usuzovat, že začínající učitelé na všech zkoumaných stupních škol svou profesní socializaci v oblasti „kolegové“ nejvíce stavějí na příležitostech ke sdílení profesních zkušeností a záležitostí. Zároveň si lze povšimnout, že na všech stupních škol se začínající učitelé setkávají s velmi rozmanitým přístupem kolegů z hlediska jejich zájmu o to, co přinášejí ze svého nedávného studia na VŠ (pokryta je vždy celá škála od „zcela souhlasím“ po „vůbec nesouhlasím“).

Rozhovory pak naznačují, že kolegové jsou pro respondenty jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje jejich spokojenost ve škole. Jak již bylo řečeno, vztahy s kolegy považují začínající učitelé za klíčové a necítí-li se mezi kolegy dobře, je to jednou z nejčastějších příčin změny působiště. Důležitost kolegů naznačuje následující ukázka:

Já si myslím, že jsem měla štěstí v tom, že ten kolektiv na té škole je takovej jakože podporující. (2ST_NJ_01)

Respondenti z řad absolventů učitelství pro mateřskou školu oceňují, pokud cítí podporu ze strany kolegů, a uvádí, že je dobré si umět říct o radu, konzultovat přípravy nebo se svěřit se svými obavami:

Kolegyně byla tak hodná, že tam se mnou ty první asi dva dny byla, takže jsem tam úplně nebyla na to sama a pořád jsem se jí chodila na všechno ptát, a to bylo teda hodně komplikované. Hlavně organizačně, že ona věděla přesně co a jak a byla schopná strašně rychle řešit věci operativně, co se zrovna prostě stalo. (MS_04)

Obavy ze začlenění do kolektivu po nástupu do nové školy přiznává většina respondentů z prvního stupně a mnozí z nich popisují, že ačkoliv nyní jsou již spokojeni a cítí se být součástí učitelského kolektivu, na začátku se setkali u svých kolegů spíše s netečností a nevíšimavostí – zpočátku se cítili být mimo kolektiv a bez podpory ostatních, jako by narušovali zaběhlé pořádky:

Je to o tom, že člověk tam přijde do nějakého zajatého kolektivu, který má nějakou svoji hierarchii, a je poměrně těžký pro mladýho člověka, že tam, když si tipnu, ten věkový průměr je třeba, myslím si, hrubě přes padesát, jo. Tak to je poměrně těžký, ale ne nemožný, teď po těch dvou letech můžu říct, že já jsem tam naprosto spokojenej, se všema se bavím, s nikým tam nemám žádný problém, jo, je to supr a dělám tam rád. Ale ten vstup prostě je těžkej (...) tak to na mě bylo takový, že jsem z toho chodil unavený, no.

Nebo unavenej, přemejšlel jsem o tom, jestli jsem neudělal chybu a jestli jo, ale pak se to všechno vycizelovalo a jako v pohodě. (1ST_03)

Pro druhostupňové učitele z našeho vzorku je podstatné nejen vtažení do kolektivu, ale také zapojení do spolupráce na směřování školy, což naznačuje tato ukázka:

My teď vlastně pracujeme na vizi školy, že chceme upravovat různé vlastně třeba i komunikaci trochu lépe formulovat, aby to bylo i pro rodiče perspektivnější sledovat. Zároveň s tím ŠVP pracovat. A jelikož se tam hodně obměnilo učitelů v současné době, tak my máme učitelé toho daného předmětu, což teď jsem tam vlastně já, paní učitelka, která mě provázela, ta už je vlastně v důchodovém věku, a teď tam máme kolegyni mladou, ale ta učí hudební výchovu, neučí dějepis zatím, takže v rámci jeho spolupráce bysme vlastně my tři tvořili v rámci těch aprobací, co máme, takže třeba v rámci dějepisu. (2ST_ZE_06)

Velmi rozporuplně se v rozhovorech jeví otázka pedagogických asistentů ve třídě. Zatímco někteří dotazovaní učitelé si spolupráci pochvalují, pro jiné je spolupráce s asistentem značnou komplikací. Pokud asistent nefunguje dle potřeb učitelů, resp. žáků, je pro ně zvládnutí heterogenní třídy významně složitější, a řešení problému s asistentem vnímají jako další zátěž:

Pak mě tam došlo, protože nějak jsme to řešili s vedením tady tenhle problém, že jak kdyby, čím dál tím víc dětí docházelo z těch poraden, že mají vyšetření a museli jsme vypracovávat ty IVP, a tak a ukázalo se, že je potřeba tam trochu aktivnějšího asistenta pedagoga. Tak pak jsme měli měsíc zkušební období, kdy se mi tam střídali dvě tady ty asistentky a pak teda došlo k tomu, že vedení zhodnotilo, že pro mě bude přínosnější tady ta mladší kolegyně, která je více aktivnější a je taky začínající jak kdyby nebo teprve začíná v pedagogické profesi, ale nějakým způsobem měla ten drive a šla do toho taky trochu po hlavě jako já a tak... (2ST_ZE_02).

Interaktivní rovina profesní socializace – vedení školy

Tabulka 25 – Profesní socializace v oblasti: vedení školy (celý soubor)

	Průměr	Rozložení odpovědí	Vedení školy (ředitel/ka, ostatní členové vedení)						Nevyplněno
			Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	
U vedení školy jsou pro mě „dveře otevřené“.	1,94		44	38	15	5	3	1	6
S vedením školy mohu bez obav mluvit o všech profesních záležitostech.	2,24		33	35	26	7	2	3	6
Vedení školy poskytuje učitelům konstruktivní zpětnou vazbu.	2,66		19	34	30	12	9	2	6
Vedení školy dokáže ocenit dobrou práci učitelů, vyjádřit uznání a pochválit.	2,26		28	40	22	10	3	1	8
Vedení mě vždy podpoří, když se chci profesně rozvíjet (kurzy DVPP atd.).	2,14		34	37	22	7	3	1	8
Vedení jasně formuluje cíle a směřování školy a dokáže pro ně učitele získat.	2,79		14	29	37	14	9	1	8
Vedení školy stojí za svými učiteli, podporuje je při jednání s žáky i jejich rodiči.	2,41		36	25	23	12	4	5	7

Z Tabulky 25 je patrné, že otevřenost vedení škol je začínajícími učiteli vůči nim samotným sledována jako vysoká, určité rezervy nicméně vnímají v tom, jak jim poskytuje vedení zpětnou vazbu, jak formuluje směřování školy a jak pro ně získává učitele.

Tabulka 26 – Profesní socializace v oblasti: vedení školy (stupně školy)

	Vedení školy (ředitel/ka, ostatní členové vedení)											
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
U vedení školy jsou pro mě „dveře otevřené“.	2,25	1,09	2,00		1,94	0,92	2,00		1,85	1,11	2,00	
S vedením školy mohu bez obav mluvit o všech profesních záležitostech.	2,60	0,97	2,50		2,29	1,14	2,00		2,11	1,22	2,00	
Vedení školy poskytuje učitelům konstruktivní zpětnou vazbu.	3,50	1,16	3,50		2,40	0,99	2,00		2,58	1,31	2,00	
Vedení školy dokáže ocenit dobrou práci učitelů, vyjádřit uznání a pochválit.	2,85	1,15	3,00		2,06	1,00	2,00		2,19	1,04	2,00	
Vedení mě vždy podpoří, když se chci profesně rozvíjet (kurzy DVPP atd.).	2,05	1,32	2,00		2,24	1,03	2,00		2,17	1,01	2,00	
Vedení jasně formuluje cíle a směřování školy a dokáže pro ně učitele získat.	3,35	1,06	3,00		2,76	1,03	3,00		2,65	1,22	2,00	
Vedení školy stojí za svými učiteli, podporuje je při jednání s žáky i jejich rodiči.	2,75	1,30	2,50		2,11	1,21	2,00		2,48	1,49	2,00	

Z Tabulky 26 vyplývá, že na obou stupních základní školy je profesní socializace v oblasti „vedení“ vnímána relativně blízce (podobně), na rozdíl od mateřské školy, kde začínající učitelé vnímají (s výjimkou jedné položky) všechny aspekty méně pozitivně. Tento nálezný je přitom třeba interpretovat s ohledem na skutečnost, že v mateřské škole lze pracovní vztah učitele s vedením školy vnímat jako bližší než na škole základní.

Z rozhovorů vyplývá, že všichni respondenti oceňují, když vedení školy podporuje své učitele, je vstřícné a v případě potíží stojí na straně učitele. To nejlépe ilustruje následující výrok:

Z drtivé většiny případů opravdu paní ředitelka stojí za námi, takže tenhle pohled se mi taky změnil. Že jako máme někoho, kdo nás hlídá. [smích] A kdo si nenechá všechno líbit a kdo je schopen s tím rodičem nějakým způsobem zase právě komunikovat i vlastně na takové úrovni, že rodič pak odchází spokojený a jeho názor mu byl vyvrácen. To teda, to klobouk dolů, to stále neumím. (MS_04)

Respondenti z prvního i druhého stupně si dobře uvědomují podíl vedení nejen na chodu školy, ale i na vztazích mezi jednotlivými aktéry. Nezřídka však vyjadřovali deziluzi z toho, že při pohovoru ředitelé působili otevřeně a podpůrně, ale po nástupu slibovanou podporu nepocítovali – viz např. následující výrok:

Tak hned u toho vstupu samozřejmě, když jsem byl na pohovoru, tak to bylo všechno v pohodě, v pořádku, všechno naučíme, se vším pomůžeme a pak jsem tam přišel v srpnu na ten přípravný týden a prostě mě hodili do vody a plav. A tam si pamatuju, že jsem z toho byl dobře tři tejdny hodně, hodně špatně. (1ST_03)

Nejen nepodpora, ale i nedostatečná komunikace a neúměrná zátěž je často zmiňovanou kritikou vedení škol, jak to naznačuje následující citát z druhého stupně ZŠ:

Protože já jsem dostala zrovna že čerstvá, ani ne ještě dostudovaná a už jsem dostala třídnictví a bylo to vlastně, že jsem se o tom třídnictví nedozvěděla ani v tom přípravném týdnu, ale tak jako dva tři dny před začátkem školy mi to bylo jenom tak jako oznámeno a došla jsem do té školy, ptala jsem se staršího

kolegy, co vlastně jim mám říct, tak jsem dostala několik formulářů, které ty děcka mají podepsat a vlastně těsně před těma dveřma, než jsem vstoupila do té třídy, do háje já vůbec nevím, jak mám začít, jako co jim tam mám vykládat. (2ST_TV_04)

Typicky respondenti z menších škol si pochvalují svobodu ve výkonu své výukové činnosti, tedy „možnost vyučovat podle svého“:

Že jsem tam měla docela široké pole působnosti. Taky to bylo dáno málotřídní školou, malým množstvím dětí. Dostala jsem plnou zodpovědnost a já jsem si to mohla udělat tak, jak jsem chtěla. To bylo pozitivní. (1ST_01)

Naopak mnozí respondenti z velkých, zejména městských sídlištních škol se cítí být ovlivňováni až „semílení“ způsobem výuky svých služebně starších kolegů.

Interaktivní rovina profesní socializace

Tabulka 27 – Profesní socializace v oblasti: komunita blízka škole (celý soubor)

Komunita blízka škole, rodiče									
	Průměr	Rozložení odpovědí	Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	Nevyplněno
Rodiče mě uznávají jako profesionála.	2,38		10	58	25	7	2	1	9
Rodiče oceňují mou práci a snahu děti něčemu naučit.	2,30		15	54	26	4	4	0	9
Když je potřeba, rodiče jsou na mé straně a podporují má profesní rozhodnutí.	2,66		10	36	42	10	4	1	9
Rodiče přijímají spoluzodpovědnost za chování i výsledky učení svých dětí.	2,98		5	37	30	19	10	2	9
Rodiče se pravidelně o své děti zajímají.	3,02		4	33	37	18	8	3	9
Škola spolupracuje s institucemi i jednotlivci z blízkého okolí (např. knihovna...).	2,28		25	39	26	8	4	0	10
Moje role učitele pozitivně ovlivňuje můj mimoškolní život.	2,74		13	35	30	15	8	1	10

Své školy považují začínající učitele za vcelku kooperující s vnějším prostředím. Vzhledem k podpůrnosti aktivit rodičů vyjadřují částečný souhlas.

Tabulka 28 – Profesní socializace v oblasti: komunita blízka škole (stupně škol)

	Komunita blízka škole, rodiče											
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
Rodiče mě uznávají jako profesionála.	2,50	1,07	2,00		2,32	0,96	2,00		2,35	0,74	2,00	
Rodiče oceňují mou práci a snahu děti něčemu naučit.	2,55	1,07	2,00		2,15	1,00	2,00		2,31	0,70	2,00	
Když je potřeba, rodiče jsou na mé straně a podporují má profesní rozhodnutí.	2,65	0,91	2,50		2,71	1,18	3,00		2,65	0,84	3,00	
Rodiče přijímají spoluzodpovědnost za chování i výsledky učení svých dětí.	3,25	1,26	3,00		2,94	1,14	3,00		2,98	1,09	3,00	
Rodiče se pravidelně o své děti zajímají.	3,00	1,18	3,00		2,88	1,05	3,00		3,12	1,08	3,00	
Škola spolupracuje s institucemi i jednotlivci z blízkého okolí (např. knihovna...).	2,30	0,90	2,00		1,91	0,93	2,00		2,51	1,07	2,00	
Moje role učitele pozitivně ovlivňuje můj mimoškolní život.	2,85	1,01	2,50		2,47	1,27	2,00		2,92	1,09	3,00	

Z Tabulky 28 vyplývá, že nejvyšší míru profesní socializace v oblasti „komunita/rodiče“ vykazují začínající učitelé na 1. stupni ZŠ. Pro zbývající dvě zkoumané skupiny platí, že v položkách týkajících se zájmu a spolupráce rodičů vykazují vyšší míru socializace začínající učitelé mateřských škol, zatímco začínající učitelé na 2. stupni ZŠ vykazují vyšší míru profesní socializace v položkách týkajících se oceňování a uznání práce učitele.

Z rozhovorů vyplývá, že komunita blízka škole je pro učitele představována především tématem rodičů. Ti jsou vnímáni odlišně učiteli na různých stupních škol. Absolventi učitelství pro mateřskou školu vnímají spolupráci s rodiči spíše jako pozitivní a povětšinou cítili u rodičů podporu. To nejlépe vyjadřují následující výrok:

Myslím si, že se mi to vrací u těch rodičů, že oni to vnímají, že prostě oni řeknou: Já bych to prostě nezvládl a vy jste dobrá, že tady s nima nejenom že vydržíte, ale prostě tím, že my s nima konzultujeme a že vidí, že nad..., že za tím je prostě nějaká řekněme profesionalita (...) Na konci roku nebo při tom odcházení člověku to vrátí nejenom ty děti, ty to dávaj prostě pořad, celý rok najevo, ale ty rodiče, celý rok si jenom podáváme dveře a děti a oni přijdou a řeknou, že prostě mě děti mají rádi a že prostě jim to bude chybět a do kterých bych to vůbec neřekla (...). Člověk když něco ukončí, tak ty lidi přichází a řeknou, že ten rok nebyl lhostejnej. (...) Já si myslím, že oni tu práci za tím vidí. Ne, nemyslím si, že je to pro ně jen úložna dětí. (MS_01)

Naproti tomu v rozhovorech s respondenty za 1. a 2. stupeň byla komunikace s rodiči tematizovaná jako náročná součást povolání, na niž nebyli dostatečně připraveni. Respondenti z řad absolventů učitelství pro první stupeň hovořili v této souvislosti o vlastní nejistotě pramenící ze svého nízkého věku ve srovnání s věkem rodičů svých žáků a o potřebě získat si rodiče „na svou stranu“. Poněkud ambivalentní vnímání rodičů jako partnerů ilustruje i následující výrok:

Jako jsou samozřejmě rodiče, v té třídě se najdou rodiče, kteří k tomu mají respekt a většinou mám ale zkušenost, že to jsou vzdělanější rodiče, kteří to respektují a vnímají, že ten učitel je odborník. Pak se najdou typy lidí, kteří sami prošli tou základní školou jako žáci a tím nabyli dojmu, že získali kompetenci k tomu všechno hodnotit a říkat, jak se to má dělat. (1ST_03)

Společným jmenovatelem pro tyto problémy byl zejména pocit, že rodiče nerespektují profesionalitu učitele – zejména pak v tom ohledu, jak vnímá či hodnotí žáka rodič a jak učitel (jako profesionál). Velké problémy s komunikací s rodiči zmiňovali i někteří učitelé na druhém stupni, což ukazuje tento výrok:

Jednání s rodiči asi bylo nejtěžší, jako to jsem nečekala. Ty žáci to pro mě ani nebyl problém, to jsem čekala ty problémy, který budou s žáky, ale třeba ty první problémy s rodiči, a to že třeba vidí jen ten pohled toho jejich dítěte občas, tak to pro mě bylo fakt jako nečekaný (2ST_MA_05)

Interaktivní rovina profesní socializace

Tabulka 29 – Profesní socializace v oblasti: širší společenský kontext (celý soubor)

	Širší společenský kontext								
	Průměr	Rozložení odpovědí	Zcela souhlasím (1)	Souhlasím (2)	Částečně souhlasím (3)	Částečně nesouhlasím (4)	Nesouhlasím (5)	Vůbec nesouhlasím (6)	Nevyplněno
Veřejnost uznává, že práce učitele je náročná.	3,59		5	7	42	25	24	2	7
Výše platu učitele odpovídá společenské důležitosti a náročnosti profese.	4,32		1	8	14	32	32	17	8
Můj plat stačí k zajištění mých potřeb bez nutnosti dalších zdrojů financování.	2,64		12	43	30	12	7	1	7
Jsem spokojen/a se svou pracovní smlouvou a pracovními podmínkami (délka trvání smlouvy, čerpání dovolené)	2,58		17	37	32	10	7	1	8
České školství je na dobré úrovni.	3,26		0	24	47	18	15	1	7
Česká vzdělávací politika pozitivně ovlivňuje práci učitelů.	3,81		1	10	32	30	27	4	8
S RVP a ŠVP se mi pracuje dobře.	3,22		2	24	43	21	12	2	8

Vliv širšího společenského kontextu vnímají naši respondenti spíše nepříznivě. Vysokou míru nesouhlasu vyjadřují k tvrzení: výše platu odpovídá společenské důležitosti a náročnosti profese. Na druhou stranu s pracovními podmínkami jsou spíše spíš spokojeni a (částečný) souhlas udávají k tvrzení, že jim jejich plat postačuje k zajištění jejich potřeb bez nutnosti dalších zdrojů financování.

Tabulka 30 – Profesní socializace v oblasti: širší společenský kontext (stupně škol)

	Širší společenský kontext											
	MŠ				1.ST				2.ST			
	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí	Průměr	SD	MED	Rozložení odpovědí
Veřejnost uznává, že práce učitele je náročná.	3,80	0,87	3,50		3,43	1,18	3,00		3,63	1,11	4,00	
Výše platu učitele odpovídá společenské důležitosti a náročnosti profese.	3,90	1,04	4,00		4,09	1,34	4,00		4,65	0,99	5,00	
Můj plat stačí k zajištění mých potřeb bez nutnosti dalších zdrojů financování.	2,60	1,11	2,50		2,20	1,04	2,00		2,92	0,96	3,00	
Jsem spokojen/a se svou pracovní smlouvou a pracovními podmínkami (délka trvání smlouvy, čerpání dovolené)	2,65	1,01	3,00		2,59	1,11	3,00		2,56	1,17	2,00	
České školství je na dobré úrovni.	3,30	1,05	3,00		3,17	0,91	3,00		3,31	1,03	3,00	
Česká vzdělávací politika pozitivně ovlivňuje práci učitelů.	4,00	0,84	4,00		3,68	1,18	3,50		3,83	1,07	4,00	
S RVP a ŠVP se mi pracuje dobře.	3,05	0,97	3,00		3,32	0,76	3,00		3,27	1,23	3,00	

Z Tabulky 30 vyplývá, že rozdíly mezi začínajícími učiteli na zkoumaných stupních škol v profesní socializaci v oblasti širšího společenského kontextu nejsou velké, i když i zde je patrná o něco vyšší míra profesní socializace u začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ. Ze srovnání jednotlivých stupňů škol lze pozorovat poněkud větší míru nespokojenosti začínajících učitelů v mateřských školách se statutem učitelské profese. Naopak u začínajících učitelů na 2. stupni ZŠ lze vyčíst poněkud vyšší míru nespokojenosti s finančním ohodnocením práce učitele.

V rozhovorech respondenti učitelství pro mateřskou školu a první stupeň uvádějí, že problémem stále zůstává výše platu, kterou srovnávají s jinými vysokoškolskými profesemi, někteří si dokonce přivydělávají ještě jinde. Problém nízkého platu ilustrujeme na základě následujícím výroku:

Pokud tuhle práci chtějí dělat, tak ji musí milovat. Protože finančně moc motivovaní nejsou a kdo nemá rád děti, tak v té práci nevydrží. To vyčerpání je prostě tak silný, že pokud mě ta práce nebaví, tak to bych s tím sekla teda okamžitě. (MS_04)

Další oblastí popisovanou prvostupňovými učiteli je nízká společenská prestiž učitelského povolání, kterou vnímají jak ve svém nejbližším okolí (rodina, přátelé), tak v souvislosti s komunikací s rodiči svých žáků. Učitelé v rozhovorech také neřídka popisují obavy pramenící z psychické náročnosti profese:

Protože ty děti jsou kolikrát takové, že až mě to dohání k takové psychické únavě. Že si říkám, že nevím, jestli tohle celý život vydržím. A i ty moje kolegyně pořád říkají, že to je rok od roku horší, a to už učí docela dlouho. Tak nevím, jestli je to fakt jako práce úplně na celý život. Asi bych byla ráda, ale je to strašně psychicky náročné někdy. Vždycky jdu kolikrát z té třídy a říkám si, jestli bych neměla dělat radši něco úplně jiného. (1ST_02)

Někteří pak popisují jako problémové, že s touto oblastí se nijak v rámci učitelské dráhy nepracuje a již na počátku své profesní dráhy vyjadřují obavy z možného vyhoření. Dotazovaní druhostupňoví učitelé oceňují zejména autonomii škol a oproti ostatním stupňům škol nevyjadřují problémy s výší svého platu. Problematicky však vnímají především RVP,

zejména z důvodu údajně nevhodné strukturace učiva, pak také učebnice a jejich pojetí učiva a celkovou strnulost školství. Kritiku systému a pocit bezmocnosti můžeme dokumentovat na základě následujícího výroku:

Neříkám, že bych tomu nějak zvlášť rozuměla, ale měla jsem pocit, že to školství, já jako nevím, možná jako je to ovlivňování z médií, že se pořád říká, že školství je strnuté, ale ona jako je to pravda. Asi je to strašně běh na dlouhou trať a co jsem pozorovala, tak jsem měla pocit takové bezmoci, že vlastně do toho vpluju, do nějakého systému – je to něco, co se mi třeba úplně nelíbí a že to nebudu moct změnit a vlastně proč do toho jít, když se nevidím v tom, jak to funguje tady ve školství. A přitom jako nevím, jak to změnit a ani jako nemám víc různých pohledů, co třeba slyším i z jiných zemích, ale pořád tam vidím to, že se mi to úplně nelíbí, když je to jenom postavené na nějakém srovnávání, memorování, na věcech... (2ST_TV_04)

4 Shrnutí a diskuse výsledků, výhledy a doporučení

Následuje shrnutí hlavních zjištění.

- V oborové složce se naši absolventi cítí být poměrně dobře připraveni (srov. vyšší skórování než ve složce oborovědidaktické a pedagogicko-psychologické).
- Svoji připravenost vnímají zejména v oblasti práce ve výuce, nicméně cítí se být do značné míry nepřipraveni na práci se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.
- Slabší připravenost vnímají v oblasti spolupráce a komunikace s rodiči (zejména pokud rodiče příliš zasahují do výuky a nerespektují profesionalitu učitele), resp. partnery školy a na administrativní činnosti.
- Klíčovým motivem volby učitelské profese je v případě našich absolventů zájem o práci s dětmi (a to napříč všemi stupni škol); u učitelů na druhém stupni navíc do popředí vystupují také motivy: rozvíjet se ve zvoleném aprobační oboru a předávat zkušenosti jiným.
- Zatímco v případě učitelů mateřských škol a prvního stupně ZŠ je zpravidla od počátku ve hře rozhodnutí „jít učit“, v případě učitelů druhého stupně je studium považováno jako něco, po čemž nemusí následovat nástup do učitelské profese.
- Platí, že důležitým faktorem pro socializaci začínajících učitelů ve škole jsou kolegové a jejich podpora. Naši absolventi uvádějící učitele vítají a oceňují, na druhou stranu je pro ně důležité, aby si s nimi „rozuměli“ z hlediska zastávaného pojetí výuky (v případě nesouladu s nimi komunikaci nevyhledávají).
- Jako vážné téma se ukázala psychická náročnost učitelské profese – nejde přitom jen o náročnost neúměrnou výši platu, ale také o uvědomění si, jak vyčerpávající výkon této profese je (či může být).
- Absolventi mají značné problémy, pokud mají vyučovat na jiném stupni školy, než pro který byli připravováni – v případě některých je to důvod, proč odejít ze školy či ze školství.

Podněty (doporučení) vzhledem k učitelské přípravě a k uvádění do profese

- Vzhledem k tomu, že existují – a tento výzkum dokládá – specifika výkonu profese učitelství na jednotlivých stupních škol (MŠ, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ), je třeba ke kurikulu učitelské přípravy pro jednotlivé stupně škol přistupovat autonomně (tzn. nikoliv odvozovat jedno z druhého).
- Kurikulum učitelství napříč všemi stupni školy by mělo posílit v oblasti psychologie dítěte, psychodidaktiky a inkluzivní pedagogiky. Zdá se také, že postrádají některá témata ze školní pedagogiky (kontexty vzdělávání, etické aspekty učitelství, administrativní nároky učitelské profese). Vše uvedené ale je ze své povahy kontextově vázané – řešení tedy asi nebude v zavedení obecného kurzu, ale v podpoře vazby: zkušenost s konkrétními případy a jejich (teoretická) reflexe.
- Na přímou práci se žáky ve třídě se cítí být relativně lépe připraveni než na komunikaci s aktéry z vnějšího prostředí (rodiče, partneři školy). Lze dovodit, že by měla být posílena komunikační průprava budoucích učitelů, a to zejména k aktérům, jako jsou rodiče.

Souhrnem řečeno, absolventi v rozhovorech shodně konstatují, že dělají „krásnou“ a smysluplnou práci, pro niž stojí za to přestat těžké začátky. V oblasti socializace verbalizují

všichni potřebu dobrého kolektivu i podpůrného vedení, u práce se žáky pak tematizují potřebu stát si za svým (nenechat se „semlít“ výukovým stylem starších kolegů), nabýt jistoty ve své odbornosti a pozici (nebát se) a potřebu vybudovat si u žáků autoritu. Ukázalo se, že začínající učitelé se postupně stabilizují se ve své profesní roli – vidí posuny kupředu – jak vyjádřil jeden respondent v odpovědi na otevřenou otázku v dotazníku: „Potřebovala bych dotazníky dva, jeden na první a druhý na druhý rok“. To je výzva pro další výzkum.

Použitá literatura

Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Uličná, K., Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.

Janíková, M. (2019). *Učitelé tělesné výchovy na cestě k profesi a dál... Habilitační práce*. Brno: Masarykova univerzita.

Kuckarz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Syslová, Z., & Parmová, L. (2017). Zkušenosti absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy aneb „Na co mě vysoká škola (ne)připravila“. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*, 5(1), 7–28.

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

Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů do základních škol: Plánovitý, nebo intuitivní proces? *Komenský*, 143(4), 22–28.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY