



Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů

INA RAJSIGLOVÁ, KATEŘINA PŘIBYLOVÁ

Abstrakt: *Cílem příspěvku je představit, jak sledovaní začínající učitelé vnímají vliv pregraduální přípravy na své první roky praxe a jaké lze na základě toho vysledovat možnosti zkvalitnění přípravy budoucích učitelů.*

Metody. *Výzkumný vzorek se skládá ze třinácti začínajících učitelů biologie/přírodopisu s praxí od jednoho do pěti let. Data byla získána prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a byla analyzována metodou zakotvené teorie.*

Z výsledků *vyplývá, že nejlépe byla hodnocena složka odborné biologické přípravy, největší rezervy vykazovala složka pedagogicko-psychologická před oborově didaktickou. Obě složky pregraduální přípravy vykazující rezervy navrhovali respondenti posílit o pedagogické náslechy, aplikaci zážitkové výuky nebo zprostředkování výuky vysokoškolskými pedagogy či odborníky s reálnou pracovní zkušeností ve školství. Hodnocení pregraduální přípravy bylo ovlivněno šokem z reality vycházejícího z nepřiměřeného očekávání začínajících učitelů.*

Závěry. *Za přínos této studie považujeme skutečnost, že přes jistou individuálnost názorů byly pozorovány určité trendy, které by bylo možné zohlednit při přípravě vzdělávacích programů budoucích učitelů, a dále to, že se nám podařilo rozkrýt klíčové spojitosti mezi jednotlivými složkami pregraduální přípravy ve vztahu ke zvládnutí školní reality začínajícími učiteli, což bylo vizualizováno abstraktním schématem v podobě tetraedru.*

Klíčová slova: *začínající učitel, problémy začínajících učitelů, hodnocení pregraduální přípravy, možnosti úpravy pregraduální přípravy, školní realita.*

Počátky v novém zaměstnání jsou náročné pro všechny profese a nejinak tomu je u profese učitele. Začínající učitel nastupuje do svého nového zaměstnání s určitými představami a očekáváním. Má plány, cíle a vysněné mety, které by rád uskutečnil. Ne vždy je však možné jejich naplnění, což začínající učitelé vníma-

jí jako obtíž. Charakter obtíží může být různý, stejně jako jsou různé jejich příčiny. Ačkoli příčiny obtíží nelze vždy jednoznačně identifikovat, je možné je rozdělit do dvou hlavních kategorií. Podle Johnsona et al. (2014) lze do první z nich řadit nevhodnou či nedostatečnou podporu ze strany vedení a kolektivu školy. Do druhé

kategorie pak řadí pregraduální přípravu neposkytující začínajícím učitelům veškeré potřebné dovednosti, viz např. Jensen et al. (2012), což vzbuzuje zkreslené představy o chodu školy; to může vést až k šoku z reality a odchodu ze školství (Friedman, 2000; Johnson et al., 2014). A právě druhé kategorii příčin obtíží bude věnována tato studie.

Téma začínajících učitelů je v české i zahraniční odborné literatuře hojně řešeno (např. Darling-Hammond, 2003; Swabey, Castleton & Penney, 2010; Šimoník, 1995; Švec, 2006), nicméně v kontextu celostátně řešené problematiky poddimenzovanosti školství a odchodovosti (nejen) začínajících učitelů do jiných profesních sfér považujeme zkoumání v této oblasti za stále aktuální. Tato studie se proto zabývá otázkou, nakolik jsou začínající učitelé připraveni zvládat výuku v kontextu pregraduální přípravy. Naším cílem je odhalit a prozkoumat ta místa pregraduální přípravy, která vykazují problematické aspekty, a současně prezentovat návrhy začínajících učitelů na podporu takové pregraduální přípravy, která začínajícím učitelům umožní hladší vplynutí do školní reality a integraci s ní.

1. TEORETICKÝ PŘEHLED

1.1 Začínající učitel v kontextu profesního vývoje a obtíží s ním spojenými

Doba, po kterou je učitel učitelem začínajícím, není pevně určena. Někteří autoři specifikují fázi začínajícího učitele

délkou praxe (např. Berliner, 1989). Často jsou za začínající učitele považováni učitelé s praxí od jednoho do pěti let. Tento časový rozsah je důsledkem chápání pojmu „začínající učitel“ jako jedné z fází profesního vývoje učitele a skutečnosti, že existuje nespočet modelů profesního vývoje, které nahlížejí na fázi začínajícího učitele z různých úhlů pohledu. Jiní autoři (Burke, Christensen & Fessler, 1984; Kugel, 1993; Richardson & Placier, 2001) tuto fázi charakterizují spíše prostřednictvím schopností a dovedností učitele, jelikož si uvědomují, že profesní vývoj je komplexní proces ovlivňovaný nespočtem faktorů. Podle Daye (1999, s. 29), Richardsonové a Placierové (2001, s. 907) či Fessler et al. (1984) tyto faktory, mezi které patří předchozí zkušenosti, pregraduální příprava, profesní kompetence (k nim např. Gillernová, 2003; Shulman, 1987; Spilková, 2004), školní podmínky, v nichž učitel působí, a podobně, stojí za individuálním vývojem každého z učitelů a kvůli nim nelze stanovit přesné časové rozpětí začátečnického období. Objektivní stanovení fáze vývoje, ve které se začínající učitel nachází, je o to těžší, vezmeme-li v potaz, že s rostoucími zkušenostmi mají začínající učitelé sklon se podceňovat (Dropkin & Taylor, 1963; Choy et al., 2013).

1.2 Hodnocení pregraduální přípravy začínajícími učiteli a návrhy na změnu

Z literatury lze vysledovat, že začínající učitelé nejčastěji označují za nej-



silnější stránku pregraduální přípravy odbornou výuku své aprobace (Hesson, 2016; Kalhoust & Horák, 1996; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Vítečková & Gadušová, 2015). Naopak za nejslabší místo je všeobecně považována pedagogicko-psychologická složka pregraduální přípravy (Šimoník, 1995; Vítečková & Gadušová, 2015). V některých případech je důvodem nevyhovující pedagogicko-psychologické přípravy nevhodný obsah předmětů (Chesley & Jordan, 2012; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Sandoval-Lucero et al., 2011), nicméně častěji se jedná o nevyhovující formu výuky – v určité podobě až *antididaktickou*, tj. prezentující to, jak by práce se žáky vypadat neměla (Vašutová et al., 2008, s. 177) –, která byla převážně teoretická bez praktického přesahu (Buchanan, 2002; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Švec, 2006) a byla vyučována učiteli bez praktických zkušeností s reálnou školní výukou (Chesley & Jordan, 2012). Začínajícím učitelům tak byl představován falešný obraz reality (Salazar Noguera & McCluskey, 2017), který vedl k tomu, že si učitelé jednak vytvářeli zkreslená očekávání před nástupem do praxe (Buchanan, 2002) a jednak pak v praxi nebyli připraveni na to, co mohou od svých žáků či jejich rodičů čekat (Swabey et al., 2010).

Začínající učitelé dále poukazují na to, že teoreticky nabyté poznatky nejsou schopni v praxi využít (Buchanan, 2002), proto si častěji váží předmětů, v nichž byla výuka realizována prakticky, ať už s příklady dobré praxe, diskuse-

mi či pomocí mikrovyučování (Chesley & Jordan, 2012; Rajsiglová & Příbylová, 2020; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Sandoval-Lucero et al., 2011). Praktickým nácvikem a zažitím si určité situace je možné efektivněji eliminovat chyby, kterých se budoucí učitelé dopouští i přes předchozí dostatečný teoretický výklad (Rajsiglová, 2019).

Z literatury dále plyne, že začínající učitelé se v rámci pregraduální přípravy setkali jen se zlomkem neočekávaných situací, které pak ve skutečné praxi museli řešit, a ani v rámci teoretické výuky jim zpravidla nebyly poskytnuty relevantní rady či tipy pro řešení těchto situací (Salazar Noguera & McCluskey, 2017). Navrhovali proto navýšení pedagogických praxí, případně náslechů (Buchanan, 2002), a také častější začleňování efektivních tipů a nápadů pro jednání v určitých situacích, kterými by se mohli inspirovat (Rajsiglová & Příbylová, 2020; Salazar Noguera & McCluskey, 2017).

Z práce Šimoníka (1995) vyplývá, že existuje pozitivní korelace mezi vnímanými obtížemi a hůře vnímanou úrovní přípravy na ně. Hledání cest jak překonat izolovanost pregraduální přípravy od školní reality je trend, který zaznamenáváme v publikacích řady autorů (Píšová & Hanušová, 2016; Píšová et al., 2011; Spilková & Vašutová, 2008, aj.). Naši studii se snažíme tento trend podpořit a navrhnout možné směřování, neboť problematiku potíží začínajících učitelů ve vztahu k pregraduální přípravě a školní praxi považujeme za stále aktuální a diskusi k ní za potřebnou.



2. VÝZKUMNÁ ČÁST

2.1 Výzkumné otázky

Nástup začínajícího učitele do jeho prvního zaměstnání s sebou přináší mnohá úskalí a obtíže. Jak uvádí Píšová a Hanušová (2016) začínající učitelé jsou skupinou, která je předčasným odchodem ze zaměstnání ohrožena nejvíce. Podle Darling-Hammondové (2003) má na odchodovost začínajících učitelů vliv mimo jiné kvalita pregraduální přípravy. Zkvalitnění pregraduální přípravy tak může být vedle dalších opatření, jako např. probíhající zvyšování platů učitelů, jedním z opatření, jak zabránit předčasnému odchodu nováčků ze školství. Na základě těchto úvah byla stanovena základní výzkumná otázka: Jak začínající učitelé vnímají vliv pregraduální přípravy na průběh jejich prvních let praxe?

Tato široká otázka, což je pro kvalitativní výzkum charakteristické, byla dále – po reformulaci (blíže viz níže) – rozčleněna do dvou specifických výzkumných otázek:

1. Jaké názory a postoje formulují začínající učitelé ve vztahu k absolvované pregraduální přípravě?

2. Jaká podoba pregraduální přípravy v dílčích oblastech by mohla ulehčit počátky začínajícím učitelům?

Pro zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní výzkum popsáný v následující kapitole.

2.2 Metodologie výzkumu

Za způsob sběru dat byl zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který

byl vytvořen rozvinutím výzkumných otázek. Takto vzniklo schéma prvního souboru otázek, přičemž se jednalo o 14 otevřených otázek, které se týkaly široce vymezené výzkumné otázky s obsahovým zaměřením na: motivaci ke studiu učitelství, přínos pregraduální přípravy ve vztahu k reálné školní praxi, vnímané podpory ze strany VŠ vyučujících, vnímané podpory ze strany pracoviště, resp. základní či střední školy, dodatečné vzdělávací potřeby apod. Otázky byly testovány v rámci předvýzkumného šetření na dvou respondentech. Cílem předvýzkumného šetření bylo ověřit srozumitelnost otázek a zjistit, zda nebyla opomenuta některá témata potřebná k zodpovězení výzkumných otázek. Nové informace, které z rozhovorů po jejich prvotní analýze přirozeně vzešly, sloužily pro úpravu otázek první verze rozhovoru a vedly k finálnímu souboru otázek. Daný proces přispěl také k reformulaci základní výzkumné otázky. Původním záměrem bylo zmapovat pregraduální přípravu jako celek a vysledovat hlavní trendy přínosné pro praxi začínajících učitelů, nicméně při práci s daty se ukázalo jako nosné porovnat jednotlivé složky pregraduální přípravy a zohlednit jejich prolínání.

Reformulovaná základní výzkumná otázka zní: Jak začínající učitelé nahlíží na absolvovanou pregraduální přípravu v jejich dílčích složkách pro potřeby hladkého průběhu prvních let v reálné školní praxi?

Rozhovory s učiteli byly realizovány na školách, kde působili, v průběhu května až prosince 2017, konkrétně v odbor-



ných učebnách biologie či jejich kabinotech, a následně jsme se k respondentům v případě potřeby během první poloviny roku 2018 vracely. Vedení rozhovorů ve známém prostředí zajistilo zvýšení pohodlí a snížení nervozity respondentů, což doporučuje také Miovský (2006, s. 161). Rozhovory byly nahrávány na diktafon a přepsány do podoby textu. Učitelům byla zaručena jejich anonymita přidělením náhodně zvolených pseudonymů. Průměrná délka realizovaných rozhovorů byla 76 minut, přepis jednoho rozhovoru pak měl průměrně 40 stran textu; celkový datový soubor čítal 424 stran textu.

Výzkumná práce trvala 19 měsíců a byla rozčleněna do tří fází: přípravné (studium literatury, formulování výzkumného problému a vytváření výzkumného plánu), realizační (sběr dat) a analytické (tematická analýza dat), přičemž fáze realizace a analýzy rozhovorů se navzájem prolínaly a nebyly tak od sebe odděleny. Primárním výstupem byla deskripce tématu a prvotní konceptualizace, na což navazovala další, čtvrtá fáze, kterou charakterizuje proces přetvoření deskriptivního výstupu do podoby zakotvené teorie. Stejně jako se nejednalo o lineární proces mezi druhou a třetí fází, docházelo k překryvu i mezi třetí a čtvrtou fází, neboť z důvodu dosbírávání dat se proměňoval také paradigmatický model (blíže viz dále), přičemž docházelo ke konstantní komparaci analyzovaných dat (neustálému porovnávání dat s daty, s teoretickými kategoriemi a těmi mezi sebou).

Pro analýzu dat, která vyplynula z realizovaných rozhovorů, byla využita

metoda zakotvené teorie (Strauss & Corbinová, 1999). Princip zakotvené teorie jsme vybraly z několika důvodů. Hlavním důvodem je, že se jedná o metodu zaměřenou na studium interakcí a procesů. K její volbě nás dále vedlo uvědomění si, že literatura mapuje dané téma v mnoha ohledech a nahlíží na potřeby začínajících učitelů s deskriptivním nadhledem, nenabízí ale vedle diskusí a polemik možnosti řešení situace přímo od začínajících učitelů, tedy s ohledem na jejich aktuální potřeby, počáteční těžkosti i úspěchy, o které se mnohdy nemají zpětně (ve vztahu k pregraduální přípravě a původním vysokoškolským vyučujícím) s kým podělit. A v neposlední řadě nás k výběru této metody vedla v českém prostředí explicitní neexistence teorie deklarující souvislost mezi úspěšným startem v počátcích profesní kariéry začínajících učitelů a jejich pregraduální přípravou. Usilovaly jsme o komplexní zmapování vzhledu respondentů do těžkostí, které jim každodenní školní situace v praxi přináší, jejich snahy o vyřešení daných obtíží, a to v souvislosti s vlivem pregraduální přípravy. S ohledem na uvedené se nám princip zakotvené teorie jevil jako odpovídající inherentní metodologický nástroj, umožňující nezůstat u deskripce a zároveň nabízející identifikovat proměnné a jejich vztahy vůči sobě navzájem a v závěru postulovat kauzální model jevu.

Třemi druhy kódování – otevřeným, axiálním a selektivním – jsme dospěly k centrální kategorii jevu, kterým bylo v našem případě „vnímání pregraduální přípravy“. V rámci otevřeného kódování

jsme data přepsaly a analyzovaly metodou tužka–papír, kterou jsme upřednostnily před počítačovým softwarem z důvodu ideální dostupnosti a v neposlední řadě proto, že je to metoda, která pomáhá lépe si napsané pamatovat, což jsme ocenily při revizi kódování.

V prvním kroku jsme nezávisle na sobě analyzovaly první tři rozhovory metodou induktivního otevřeného kódování, následně byly kódy porovnávány a diskutovány a byl vytvořen jednotný kategoriální systém, který jsme využily pro následnou analýzu dat. Vzhledem k postupnému doplňování datového souboru jsme podrobily autorskému nezávislému kódování celý výsledný soubor třinácti rozhovorů a v závěru na základě recenzních posudků opětovně podrobily datové soubory reanalýze, čímž jsme dospěly k finálnímu souboru kategorií. Naše kódování vychází z deduktivně-induktivní povahy kódování. V první úrovni jsme formulovaly indikátory dané datovými úryvkky. Ve druhé úrovni pak byly koncepty charakteristické kódy (např. úryvek „*Musím je zvednout ze židle a zapojit další smysly. Takže neformální vzdělávání mi pomohlo v tom najít si metody a tunit ty témata tak, aby se do toho zapojili minimálně pohybem. Aby je to bavilo.*“ byl kódován jako „využívání zkušeností z mimoškolní činnosti“), čímž jsme zachovávaly dvouúrovňový charakter kódů. Následně jsme kódy ve třetí úrovni zařazovaly do kategorií analyzovaných jako proměnné (zvolený příklad spadá do kategorie „způsob řešení“; další kategorie viz kauzální model – viz obr. 2 dále v textu).

Axiálním kódováním jsme navázaly na kódování otevřené, přičemž jsme vytvořily paradigmatický model (viz obr. 1), který nám sloužil jako pomůcka k vytvoření spojení mezi jednotlivými (sub)kategoriemi a prostředek ke třídění dat. Následně selektivní kódování vedlo ke klíčové kategorii, kterou v našem případě představuje „zvládnání školní reality (viz obr. 2). Selektivní výsledky kódování navázaly na výsledky axiálního kódování, což nám umožnilo opustit paradigmatický model a vytvořit následný kauzální model vlivu vnímání vlastní úspěšnosti při zvládnání školní reality ve vztahu k hodnocení jednotlivých složek pregraduální přípravy (viz obr. 2).

Postupným procesem výše popsaného kódování vznikl analytický příběh, který bude popsán dále.

2.3 Zpětné zakotvení teorie a další techniky kontroly kvality výzkumu

Pro potřeby tohoto výzkumu uvádíme techniky, které jsme využily jako garanci kvality realizovaného výzkumu; jsou jimi důvěryhodnost, hodnověrnost, potvrditelnost a zpětné zakotvení teorie.

V souladu s Lincolnovou a Gubou (in Hendl, 2005) podporujeme **důvěryhodnost** délkou trvání studie, což bylo 19 měsíců, přičemž po celou tuto dobu jsme byly v kontaktu nejen s respondenty výzkumu, za kterými jsme se v případě potřeby opakovaně vracely, a to buď osobně, či prostřednictvím e-mailové korespondence, ale i s dalšími absolventy, kteří do výzkumu nebyli zapojeni. Ti pomáhali dokreslit



zkoumané prostředí a potřeby začínajících učitelů s ohledem na pregraduální přípravu a zároveň sloužili jako zpětnovazební vodítko pro reflexi vznikajících závěrů a pro kontrolu správného rozklíčování tří dimenzí pohledů na potíže začínajících učitelů (viz dále).

Hodnověrnost, nahrazující v kvalitativním výzkumu reliabilitu, jsme slyšely v podobě triangulace, kdy jsme celý datový korpus kódovaly nezávisle na sobě a následným konsenzuálním přístupem daly vzniknout jednotlivým kategoriím. Vedení rozhovorů, u nichž jsme z počátku participovaly obě, zahrnovalo vnitřní triangulační mechanismy, jež byly zastoupeny v podobě návratných otázek a jejich variací, abychom ošetřily případné nejednotnosti ve výpovědích respondentů.

V neposlední řadě kritérium **potvrditelnosti** obhajujeme co nejpřesnějším popisem našeho výzkumného šetření a dále i výpověďmi respondentů (jsou zaznamenané kurzívou v empirické části textu), aby čtenář mohl osobně posoudit případnost interpretace.

V souladu s požadavky Strausse a Corbinové (1999) jsme v závěrečné fázi výzkumu přistoupily ke **zpětnému zakotvování teorie**, což přispělo k dodatečným úpravám výsledného rozkreslení modelu tetraedru (viz dále) a zároveň nás ujistilo o vhodnosti třídění typologie respondentů s ohledem na jejich optimální zařazení k jednomu ze způsobů nahlížení na pregraduální přípravu. Klíčové charakteristiky a dimenze sledované u respondentů pro potřeby vznikající zakotvené teorie a její zpětné zakotvování viz příloha.

2.4 Výzkumný vzorek

Metoda zakotvené teorie je metoda práce s daty, která nespočívá pouze v jejich analýze, ale i v jejich správném výběru. Výzkumník by se měl snažit, aby jeho vzorek respondentů byl co možná nejpřesnější a on tak postřehl nejen typické, ale i více specifické představitele výzkumného vzorku, na které cílí. Jen tak je totiž možné vytvořit analytický příběh, který bude platit pro jakéhokoli představitele skupiny, na kterou se výzkum zaměřuje. Vzorek respondentů byl proto vytvářen gradačně, jak doporučují např. Glaser a Strauss (2006, s. 45). V první vlně sběru respondentů byla stanovena kritéria pro jejich výběr, která měla zaručit, že se bude jednat o začínající učitele biologie s odpovídající klasifikací. Kritérii byla minimálně roční a maximálně pětiletá délka praxe na základní či střední škole s výukou biologie a dále úplné ukončení magisterského studia učitelského oboru se zaměřením na biologii a další libovolný aprobační předmět.

Zároveň bylo myšleno na podmínku pestrosti vzorku, která s sebou přináší datovou nasycenost (Glaser & Strauss, 2006, s. 60), proto bylo záměrem, aby učitelé pocházeli z různých vysokých škol, a tedy i krajů. V první vlně byly s ohledem na dojezdové možnosti autorek vybrány tři kraje (Jihočeský, Jihomoravský a Vysočina), v rámci nichž byli e-mailem kontaktováni všichni ředitelé základních a středních škol, kde se alespoň jeden rok vyučuje předmět biologie. Tímto způsobem bylo získáno devět respondentů, a to



z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity (dále jen PF JU), Pedagogické fakulty Západočeské univerzity (FPE ZČU), Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (PedF UK), Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity (dále jen PŘF MU) a Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého (dále jen PŘF UPOL). V rámci první vlny sběru byli do výzkumného vzorku zařazeni také čtyři začínající učitelé z Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy (dále jen PŘF UK), a to na základě osobního kontaktu respondentů a autorek.

Abyste pestrost dat byla dána nejen počtem vysokých škol, odkud respondenti pocházeli, ale také odlišně zkušenými

mi učiteli, snažily jsme se, aby v těchto ohledech bylo jejich zastoupení napříč vzorkem rovnoměrně rozložené. Byla tak zahájena druhá vlna sběru respondentů, v rámci níž bylo cíleno na začínající učitele s délkou praxe jeden rok a čtyři až pět let a zároveň na takové, kteří vystudovali jinou vysokou školu, než sytila první vlna výběru, ze kterých jsme již zástupce měly. Výsledný výzkumný soubor obsahoval šestnáct začínajících učitelů, se kterými byly postupně realizovány předvýzkumné i výzkumné rozhovory. Vzhledem k tomu, že se u devátého až desátého respondenta začala data opakovat, byl u třináctého učitele sběr dat ukončen.

Tab. 1. Stručné charakteristiky začínajících učitelů (ZU), kteří byli vybráni do výzkumu

Kategorie podle let praxe	Jméno (pseudonym)	Absolvovaná VŠ	Typ školy, na které ZU působil/působí
1 rok	Radek	PřF UPOL	základní škola
	Pavla	PF JU	základní škola
	Jakub	PF JU	základní škola
	Marie	PřF UK	gymnázium
2–3 roky	Julie	PF JU	gymnázium
	Karolína	PřF MU	gymnázium
	Martina	FPE ZČU	základní škola
	Kristýna	PřF UK	základní škola
	Jitka	PřF UK	základní škola
4–5 let	Monika	PedF UK	SOŠ zdravotní základní škola
	Renata	PedF UK	základní škola
	Klára	FPE ZČU	základní škola
	Marek	PřF UK	základní škola
			gymnázium
			soukromé gymnázium



Kompletní seznam všech respondentů s jejich stručnými charakteristikami uvádíme v tabulce 1.

3. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole prezentujeme a interpretujeme nálezy vzešlé z analýzy popsané výše.

Shledaly jsme, že názory sledovaných učitelů se odvíjejí zejména od šoku vyplývajícího ze střetu se školní realitou. Tento střet se tak stal integrujícím prvkem celého výzkumu. Abychom rozklíčovaly příčiny šoku, podporovaly jsme respondenty v přemýšlení o tom, jakou roli hrála pregraduální příprava v jejich více či méně úspěšných počátcích. Také jsme v rámci vyhodnocování hledaly důvody odlišných odpovědí mezi jednotlivými začínajícími učiteli v případech, že přinášely nová zjištění, a to i mimo oblast jejich vysokoškolské přípravy (např. s ohledem na mimoškolní činnosti, motivaci či druh školy, kde začínající učitelé působili).

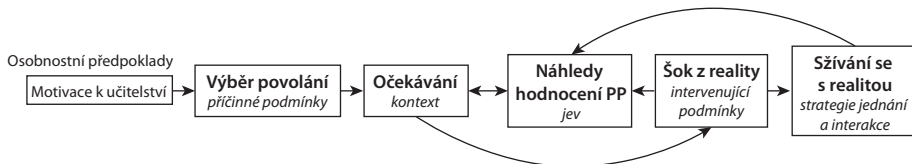
Na základě analyzovaných dat byl sestaven paradigmatický model (obr. 1), který se stal podkladem pro vytvoření kostry analytického průběhu.

3.1 Kauzální model

V této kapitole popíšeme kauzální model, odrážející kategorie paradigmatického modelu, vlivu pregraduální přípravy v souvislostech s více či méně úspěšnými počátky začínajících učitelů a ohlednutí těchto učitelů za absolvovanou pregraduální přípravou.

Respondenti měli různou vstupní míru osobnostních předpokladů a motivace jít studovat učitelství v aprobaci s biologií či přírodopisem a stát se učitelem: „*Od malička jsem si hrála na učitelku a chtěla jsem učit.*“ (Klára); „*Mě docela v tom motivoval vyučující na střední – biologář, ... protože se mi líbilo, jak učil.*“ (Marie); „*Mě baví pracovat s dětma.*“ (Jitka); „... *Tak výuka to přímo nebyla, ale docela dlouho jsem se angažovala ve skautským oddílu.*“ (Karolína); „*Já jsem původně nechtěla být učitelka... Můj cíl byl... jít na medicínu a stát se nějakým lékařem, ale... vlastně moje přijímací zkoušky tedy nedopadly, nepřijali mě, měla jsem pedagogiku danou jako takovou, jak se říká, „záchranu.“*“ (Renata)

Měli také různá očekávání ve vztahu k budoucímu povolání: „*Já jsem si myslela, že přijdu do školy a všichni budou nadšení, že jim někdo jde... předávat vědomosti, do-*



Obr. 1. Paradigmatický model pro vnímání pregraduální přípravy (PP) a podpory školního prostředí začínajících učitelů

vednosti.“ (Klára); „*Měl jsem obavy, jak mě přijme ten kolektiv, jak mě přijmou ty děti.*“ (Jakub)

Daná očekávání v nich posilovala či měnila vlastní absolvovaná pregraduální příprava na zvolené vysoké škole. Žádný učitel ze sledovaného souboru se následně přes množství předmětů vedoucích k přípravě na budoucí povolání nevyhnul šoku v podobě reálného střetu se školní realitou: „... oni tě zkoušejí, co vydržíš, co povolíš, jak moc seš přísná...“ (Klára); „*Ten první rok byl krušnej. Za prvý jsem si všechno musela připravit. Nic jsem nedostala zadarmo.*“ (Martina); „*Spíš to bylo náročný kvůli tomu papírování, protože jako papírování třídního učitele, to je fakt hrůza. ... Člověk nějak vyučuje a nejsem připravená na takový to, že on tady najednou začne něco vykřikovat a vztekat se...*“ (Kristýna); „*Nejhorší bylo to vymyslet, jakým stylem budu učit... Jestli budu mít v těch hodinách prezentaci nebo budu mít výklad.*“ (Karolína); „*A jenom udržet tu pozornost těch dětí, takže víc než o výuce je to občas o výchově.*“ (Jitka); „*Hlavně ještě vybrat z té látky jako to, co je opravdu důležité pro ně.*“ (Monika)

To, jak jednotliví učitelé přistoupili k tomu, aby počáteční šok eliminovali a co nejlépe se vypořádali s danou školní realitou, a jak úspěšně či neúspěšně zvlá-

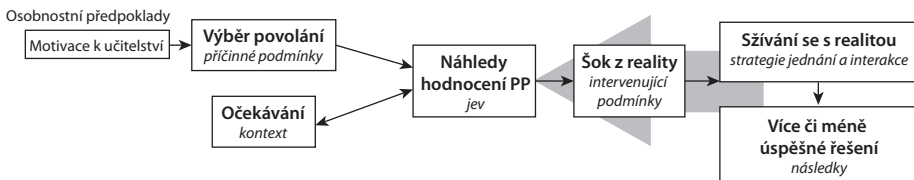
dali řešit obtíže, se pak odráželo v jejich reflexi, v krajních případech až v kritice pregraduální přípravy. Hodnocení pregraduální přípravy tak není statický jev, nýbrž dynamický proces, ve kterém se jednotlivé kategorie ovlivňují. To dává začínajícím učitelům prostor k reflexi, resp. hodnocení pregraduální přípravy (obr. 2):

Výše popsané považujeme za kostru naší analýzy, přičemž to, jak se sledovaní učitelé vyrovnávali s počátky reálné školní praxe, vykristalizovalo ve tři způsoby nahlížení na pregraduální přípravu.

3.2 Tři způsoby nahlížení na pregraduální přípravu

Všem respondentům byla položena otázka, v jakých aspektech jim pomohla či nepomohla pregraduální příprava ve vztahu k počátkům jejich školní praxe. Z analýzy dat lze interpretovat, že nahlížení na pregraduální přípravu ovlivňuje to, jak sami začínající učitelé vnímají vlastní úspěšnost ve zvládnání školní reality. Po nástupu začínajících učitelů do praxe se všichni učitelé zmiňovali o problému týkajícím se neschopnosti řešit žákovskou nekázeň.

Analýzou výzkumu jsme pak ve vztahu k řečenému a v souladu s obr. 3 vysle-



Obr. 2. Kauzální model



dovaly tři okruhy hodnocení pregraduální přípravy, přičemž v následujícím textu uvedeme do vztahů krajní případy zvládnutí a nezvládnutí školní reality, abychom je následně vizualizovaly a doplnily o zbývající okruhy.

3.2.1 Akcent na pedagogicko-psychologickou složku pregraduální přípravy

V případě, že respondenti nezvládají uspokojivě řešit otázky spojené se školní realitou (viz obr. 3–I), akcentují v pregraduální přípravě nedostatečnosti v pedagogicko-psychologické přípravě a rezervy vnímají také v nízkém počtu pedagogických praxí, které by je naučily nahlížet na konfliktní situace žáků a jejich nekázeň. Ve vlastní školní praxi narážejí na obecné otázky pedagogiky a psychologie, nikoli na otázky didaktické ve vztahu ke způsobu vedení vyučovací hodiny.

Napříč všemi analyzovanými výpověďmi respondentů zaznívalo negativní hodnocení **transmisivního** způsobu předávání poznatků v rámci pedagogicko-psychologického bloku, a to kvůli nezapamatovatelnosti zprostředkované teorie. Druhým důvodem byla skutečnost, že poznatky, které studenti pouze přebírali z vysokoškolské výuky, ne vždy fungovaly, což ještě více umocňovalo kritické nazírání začínajících učitelů na pedagogicko-psychologickou přípravu. „*Obecné zásady ... když oni křičí, nekřičet na ně. No, ale když oni řvou a vy tady potichu: ‚Uklidněte se... ‚já bych chtěla dál vykládat.‘ No tak jako taký se musí zařvat na ně, ... oni zpozorní.*“ (Pavla)

Zároveň učitelé mluvili o vzdálenosti této složky vysokoškolské přípravy od reality. Podle jejich názoru prohlubovali vzdálenost od reality **vyučující bez osobní zkušenosti s kontextem reálného školního prostředí**. Právě ti byli nejednou zdrojem falešných očekávání ohledně chování žáků: „*... mi přišlo, že spousta lidí z té pedagogiky a psychologie... nikdy neučili na základní škole, ... nebyli na základce dvacet let, a neví... ‚co ty děti můžou dělat.*“ (Julie)

S přihlédnutím k danému, respondenti vytykali výuce, že namísto integrovaného pojetí pedagogicko-psychologických disciplín, propojeného se školní realitou a s příklady dobré praxe, převládá pojetí klasické, kdy se v rámci studia dovídali o možnostech na základě frontálně vedené přednášky. Ve výuce postrádali oblasti týkající se činností učitele a rozbor těchto činností i možnosti řešení školních situací. Absentovala témata řešení neočekávaných situací, zejména kázeňského charakteru, se kterými se začínající učitelé v počátcích museli potýkat, nebyli připraveni na jednání se žáky ani s rodiči: „*K čemu mi to je, vědět nějaký typy osobnosti a... teorie pedagogiky, ... když potom ve finále nedokážu vyřešit situaci, která je naprosto běžná...*“ (Monika); „*Problém podle mého názoru byl v oddělení pedagogiky a psychologie... Spousta předmětů, spousta odborností, ale přesah do praxe nulovej... Jak prostě komunikovat, jak s téma dětma, tak s téma rodičema, nás nikdo neučil.*“ (Jakub)

Naopak kladně byly hodnoceny předměty využívající **zážitkovou výuku**, která je založena na reflektivním učení

a příkladech dobré praxe. Učitelé, kteří ji absolvovali, uváděli, že v konkrétních situacích se jim poznatky „živě“ vybavovaly, a proto si této formy výuky cenili. *„Ta psychologie byla o něco silnější než ta pedagogika, protože... v té pedagogice... třeba ty alternativní školy a podobně... mi úplně nějak nepřijde, že by se to dalo extra použít... V té psychologii mi přijde, že třeba když vidím nějaký studenty, tak přemejšlím, jak to s nima je... jestli v té třídě není šikana a podobně...“* (Marie)

Výpovědi lze číst tak, že začínající učitelé v profesních počátcích silně reflektují to, zda je vysokoškolský učitel odborník, a zároveň i to, zda měl adekvátní zkušenost se školní realitou např. v podobě spektra metod (ne)využívaných v předmětech vysokoškolského studia. Respondenti dále formulují požadavek na takový způsob výuky, který by konfrontoval studenty s konkrétními výukovými a kázeňskými situacemi, které by společně s vyučujícími rozebírali a nacházeli možnosti řešení těchto situací.

3.2.2 Akcent na (oborově) didaktickou složku pregraduální přípravy

V případě, že respondenti zvládají uspokojivě řešit otázky spojené se školní realitou (viz obr. 3–III), reflektují oborově didaktickou stránku pregraduální přípravy, kterou by rádi podpořili větším množstvím času stráveného na pedagogických praxích, aby se hlouběji seznámili s procesy a funkčními rysy, které vyučovací hodiny nabízí.

Začínající učitelé učící prvním rokem se zmiňovali o **rezervách v projekci učí-**

va a zejména pak o **obtížích ve výběru vhodné výukové metody a formy**: *„Nejhorší bylo to vymyslet, jakým stylem budu učit... Jestli budu mít v těch hodinách prezentaci nebo budu mít výklad. Jestli ten výklad budu mít předtím, než si budou psát...“* (Karolína)

Začínající učitelé, kteří již měli za sebou dva roky a více strávené ve školní praxi, se nezmiňovali ani tak o problémech, jako spíše o vnímaných nedostatcích, které ve své výuce či přípravách díky průběžné reflexi pozorovali. Uváděli, že se snaží svou výuku zlepšovat a přizpůsobovat schopnostem žáků, které měli možnost v předchozí fázi poznat: *„Už mám základ, ale stejně furt vychytávám, co by šlo líp..., protože ty děti nějakým způsobem na to reagují a řeknu si: ‚Aha, tak takhle to příště neudělám, udělám to... jinak...“* (Julie)

Výše vnímané precizování vlastní výuky pak mělo vliv na hodnocení oborově didaktické přípravy, konkrétně pak na hodnocení mikrovyučování, definovaného jako krátké simulace vyučovacích hodin, kdy si studenti učitelství zkouší nacvičovat, jak vyučovat, a to před svými spolužáky, v „bezpečných“ podmínkách v rámci vysokoškolských předmětů. Začínající učitelé, kteří se zmiňovali o nedostatečně rozvinutých dovednostech v prvním až třetím roce a zároveň neměli příliš možností si na vysoké škole tyto dovednosti osvojit v rámci mikrovyučování, považovali neprocvičení vlastního vedení výuky za příčinu své nepřipravenosti: *„Jak prostě to správně podávat těm dětem... tomu se nevěnovalo podle mýho... dostatečněj časovej úsek a dostatečného cvičení.“* (Jakub)



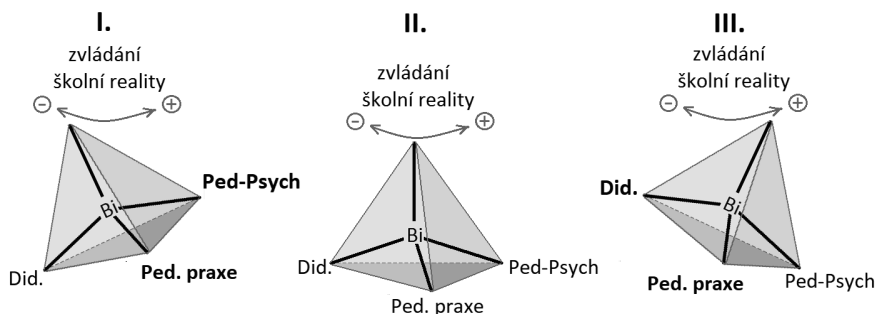
Tito učitelé proto navrhovali zavedení mikrovyučování a jeho reflexi: „Zadávát... úkoly...; Představit si, že my všichni jsme například v sedmé třídě... žáci a vysvětlili nám tady ten problém... A my si to zkusíme představit. Samozřejmě ta zpětná vazba nemusí být úplně objektivní..., ale je nás tu dvacet, tak my ti zkusíme říct, co si třeba myslíme, že bys mohl říct jinak.“ (Renata)

Pokud respondenti mikrovyučování absolvovali, a přesto jim mnohé dovednosti v prvních třech letech chyběly, nahlíželi na mikrovyučování jako na neautentické a neschopné připravit začínající učitele na tyto dovednosti. Doptáváním se po příčinách této kritiky jsme rozkryly, že neautentičnost nevyvolává samotné mikrovyučování, ale vyučující didaktického předmětu bez zkušenosti s výukou na ZŠ či SŠ: „... to většinou učí... lidi, který v životě neučili, takže i když jsou fajn, tak prostě není... tam... ta zkušenost.“ (Karolína); „Opravdu by to chtělo, aby tu didaktiku...

učili ty lidi praxe..., který... říkají ty věci, jak to opravdu funguje, a ne... něco načteného z knížek, protože tam ta realita... není.“ (Monika)

Z výše uvedeného je patrné, že respondenti v rámci hodnocení didaktické přípravy oceňují, stejně jako tomu bylo v reakcích na pedagogicko-psychologický blok, nácviky reálných situací a formulují požadavek na takové vysokoškolské učitele, kteří jim zprostředkují reálnou zkušenost s vedením vyučovací hodiny ve vztahu k co nejreálnějším školním podmínkám.

Do určité míry se jedná o inverzní požadavek vůči hodnocení odborné složky pregraduální přípravy (viz dále), kdy to, že vysokoškolský učitel nemá přímou spojitost se školní praxí, není vnímáno jako handicap – na rozdíl od požadavku na vysokoškolské učitele, kteří zajišťují pregraduální přípravu v pedagogicko-psychologických a oborově didaktických předmětech.



Obr. 3. Vliv vnímání vlastní úspěšnosti ve zvládnání školní reality na hodnocení jednotlivých složek pregraduální přípravy

Legenda: Did. – oborově didaktická příprava (didaktika Bi/Př), Ped. praxe – pedagogické praxe, Ped-Psych – pedagogicko-psychologická příprava

3.2.3 Modelování analyzované skutečnosti

Analýzou výzkumných dat jsme ve vztahu k interpretovanému v předešlém textu a v souladu s obr. 1 vysledované tři okruhy náhledů na hodnocení pregraduální přípravy vizualizovaly (viz obr. 2). Tím se vracíme k centrálnímu jevu a zviditelňujeme jej v jeho dynamické podobě. Z vizualizace pak je patrný i dosud nezmíněný zbývající náhled hodnocení pregraduální přípravy.

Z obrázku 3, kde připodobňujeme složky pregraduální přípravy a zvládnání školní reality k tetraedru, je patrné, že jako nejstabilnější složka pregraduální přípravy je hodnocená oborová složka (blíže k ní viz níže). Na základě analýzy výpovědí respondentů je nezbytné vzít v potaz i pedagogické praxe, které jsou povinnou součástí pregraduální přípravy a dokreslují nahlížení respondentů na pregraduální přípravu ve vztahu k pedagogicko-psychologickému a oborově didaktickému bloku.

To, jak se v počátcích začínající učitelé sami více či méně úspěšně vypořádávali s nekáznými žáky ve školní realitě – hlavním faktorem úspěšného sžívání se s realitou – ovlivňovalo nazírání na pregraduální přípravu a její reflexi zejména v rovině pedagogicko-psychologické, příp. oborově didaktické složky. Ti začínající učitelé, kteří nemuseli tolik řešit kázeňské problémy či se nad ně dokázali povznést, oscilovali mezi těmito složkami s cílem „hlavně, ať to jde“, kdy se respondenti tzv. hledají a jejich snaha sžít se se školní realitou je

zaměřena na mnoho aspektů (nedostatek času na přípravu, neschopnost naplňovat tematický plán, náročná administrativa, nefungující technika aj.), které je vyvádějí z rovnováhy, byť ne tak dramaticky, jako ty začínající učitelé spadající do sféry okruhu I na obrázku 3.

U respondentů spadajících do první sféry jsme navíc zaznamenaly následující úvahy: „*No a pak párkrát... přijdu domů:...* „*Kašlu na to, dělat to nebudu jo. A nebaví mě to, nejsem pro to prostě vytvořená...*“ *Takže... září, říjen, probíhalo jenom to, že jsem přišla domů a brečela jsem nebo jsem nadávala...*“ (Pavla); „*První týden... jsem jako každé večer brečela a chtěla jsem odsud odejít, a protože jsem trávila opravdu přípravou každý hodiny... čtyři až pět hodin... a pak přijdeš do té třídy a oni ti řeknou: 'To už jsme dělali.' Dobrý, to zkousneš jednou. Když máš... plnej úvazek a tohle se ti stane šestkrát denně, tak tě to jako poměrně dost vyčerpá, protože nemáš tady toho člověka, kterej tady byl před tebou a nemáš se čeho chytit. Takže to jako bylo náročný.*“ (Klára)

Z pohledu této studie jsou právě začínající učitelé z první sféry, částečně i ze druhé, nejvíce ohroženi odchodem ze školní praxe.

3.3 Hodnocení pregraduální přípravy ve vztahu k odborně-oborové složce

K dokreslení pregraduální přípravy chybí zohlednit samotný studovaný vzdělávací obor a to, jak začínající učitelé reflektují tuto složku v pregraduální přípra-



vě. Hodnocení odborně-oborové složky se neodvíjelo od jejich celkového vnímání toho, zda novou školní situaci zvládají, či nikoli. Žádný z oslovených začínajících učitelů se nezmiňoval o tom, že by byl nedostatečně připraven po odborné biologické stránce. Učitelé uváděli, že ačkoli velké množství poznatků získaných během studia na vysoké škole nebylo na ZŠ a SŠ často přímo využitelné, podporovaly tyto znalosti jejich **sebedůvěru** ve vlastní odbornost. Proto byla tato složka pregraduální přípravy hodnocena nejlépe: „... *teorie bylo hodně, ale... občas je to potřeba... být na nějaký vyšší úrovni, aby to člověk dokázal... perfektně vysvětlit.*“ (Jakub); „... *hodně přínosné... byly... určitě odborné předměty přírodopis, chemie..., pak jako různé terénní práce, co jsme měli na přírodopisu... stran určování přírodnin a poznávání té přírody, protože na to se ty děti ptají vždycky. To je vždycky zajímavé. „Co to je?“*“ (Rena); „*Myslím si, že... po té vědomostní stránce, tak jako připravený perfektně jsme, ale z hlediska toho učitelování...*“ (Kristýna)

Výzkumným šetřením nebyly mezi začínajícími učiteli z pedagogických či přírodovědeckých fakult ve vztahu k odborné biologické složce ani v tomto případě shledány rozdíly.

4. DISKUSE A PROJEKCE POSÍLENÍ PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY VE VZTAHU KE ŠKOLNÍ PRAXI

Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že jak naši respondenti, tak respondenti jiných českých (Kalhousť & Horák, 1996;

Šimoník, 2004; Vítečková & Gadušová, 2015) i zahraničních (Hesson, 2016; Salazar Noguera & McCluskey, 2017) výzkumů kladně hodnotili výuku oborové odbornosti a zároveň nejčastěji byli ve svých raných počátcích šokováni žákovskou nekázní (viz také Buchanan, 2002; Chesley & Jordan, 2012; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Sandoval-Lucero et al., 2011). Příčinou toho byla nepřiměřená očekávání pocházející převážně z teoretické výuky pedagogicko-psychologické složky přípravy (viz také Buchanan, 2002; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Swabey et al., 2010). Vzhledem k tomu, že k účinné výuce je z počátku nutné zvládnout řízení třídy, zastínila tato výzva úkoly jiné, související např. s výukou žáků. Tento jev shodně vysvětluje Šimoník (1995) či Dropkin a Taylor (1963), podle kterých je pro uvědomění si problémů s výukou nutný jistý nadhled, který učitelé získají až po určité době. V naší studii odpovídala tato „doba“ období, kdy se začínající pedagogové učili tzv. za běhu vyřadit s nekázní žáků i s dalšími aspekty školní reality, jako je např. administrativa, nedostatek času na přípravu a problémy s didaktickou technikou. Po vyřešení této první nesnáze se začínající učitelé začali více věnovat evaluaci žákovských činností a samotné vyučovací hodině, a v souvislosti s tím začali také spatřovat určité nedostatky v oborově-didaktické složce přípravy. Vzhledem k tomu, že se do této fáze dostali jen někteří začínající učitelé, zatímco první dimenzí si prošli všichni, týkala se většina kritiky pedagogicko-psychologické složky.



Výše popsanou teorii lze znázornit také graficky prostřednictvím modelu tetraedru (viz obr. 3). Pro začínající učitele, kteří nastoupí do školní praxe, je typické, že se setkávají s nekáznými žáky, kterou nedokáží optimálně řešit. To vede k pocitu selhání a k negativnímu hodnocení ve vztahu k pedagogicko-psychologické složce (obr. 3–I), který akcentuje rohy tetraedru reprezentující pedagogicko-psychologickou složku přípravy do výšky, což naznačuje zvýšenou pozornost a v našem případě i kritičnost začínajících učitelů k této složce přípravy. Postupně, jak se začínající učitel zdokonaluje ve zvládnání žákovské nekázně, posouvá se jeho mínění týkající se zvládnání školní reality ke kladnějším hodnotám. V důsledku toho se zvedá opačná strana tetraedru reprezentující didaktickou složku přípravy a pozornost se v tuto chvíli upíná k ní.

Můžeme tedy říci, že to, zda se začínající učitelé zabývají hodnocením pouze pedagogicko-psychologické složky přípravy nebo také oborově-didaktické složky, nezáleží ani tak na konkrétní vysoké škole, ale zejména na fázi profesního vývoje začínajících učitelů (viz také Choy et al., 2013). Zároveň nebyly shledány souvislosti mezi hodnocením a délkou praxe. Z toho vyplývá, že fáze profesního vývoje, ve které se začínající učitelé nacházejí, musí být kromě délky praxe ovlivněna i dalšími faktory, jako jsou podmínky školního prostředí či osobní charakteristiky, např. předchozí zkušenosti či profesní kompetence (viz též Day, 1999; Fessler et al., 1984; Richardson & Placier, 2001).

Dáme-li do vztahu hodnocení pregraduální přípravy u dvou začínajících učitelů, kteří absolvovali stejnou vysokou školu, ale učí na jiných školách, přičemž nerozhoduje, zda na základní nebo střední, je nasnadě, že se bude lišit. Příčiny odlišného hodnocení lze vedle individuálních rozdílů mezi začínajícími učiteli, jako je např. osobnost, předchozí zkušenosti či délka praxe, hledat i v podmínkách, které na začínající učitele během jejich učební praxe na dané škole působily či působí. Například podle Hessonové (2016) zvyšuje nedostatečné uvádění začínajících učitelů do školní praxe jejich pocit nepřipravenosti, což koreluje s naším zjištěním, že kritika pedagogicko-psychologické přípravy byla často umocněna přítomností pouze formální podpory v podobě uvádějícího učitele (o této funkci čtyři z našich respondentů vůbec neslyšeli), či její úplnou absencí v případě, že začínající učitel byl jediným učitelem biologie na škole. Absence fungujícího a zároveň dostupného uvádějícího učitele, který je sám iniciativní a cíleně podrží začínajícího učitele při řešení kázeňských obtíží, se pak logicky odrazila v kritice pedagogicko-psychologické složky přípravy – jediném potenciálním zdroji znalostí, který se však ukázal jako nepostačující. Vzhledem k tomu, že v odborné a oborově-didaktické složce nalézali začínající učitelé větší oporu oproti složce pedagogicko-psychologické, je pravděpodobné, že tento faktor sehrával roli v méně kritickém hodnocení odborné a (oborově) didaktické složky přípravy.

V současném zahraničním i českém diskurzu je ceněna výuka zaměřená



na žáky (Chesley & Jordan, 2012; Rajsi-glová & Příbylová, 2020; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Sandoval-Lucero et al., 2011; Švec, 2006), kterou požadují také kurikulární dokumenty rámcových vzdělávacích programů. Na to upozorňují i respondenti této studie, kteří volají po jiných formách výuky, jako je např. situační učení, při kterém jsou sami aktéry, a to zejména v pedagogicko-psychologických a oborově-didaktických předmětech.

Návrh začínajících učitelů, aby se úpravy pregraduální přípravy týkaly zejména forem výuky, kdy je žádoucí, aby výuka pro budoucí pedagogy probíhala pomocí širokého spektra metod, v nichž jsou sami studenti v centru dění, je ve shodě s mnoha autory (např. Chesley & Jordan, 2012; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Sandoval-Lucero et al., 2011). Šimoník (1995, s. 71) k tomu poznamenává, že příprava budoucích učitelů by měla být pouze jednou z počátečních fází celoživotního vzdělávání, a proto by měla být více zaměřená na to, co bude začínající učitel v prvních letech skutečně potřebovat. Jak náš i jeho výzkum naznačují, právě neschopnost zvládnout kázeň žáků je první překážkou v následně úspěšné výuce žáků. Pokud tedy nebude v pregraduální přípravě tato základní dovednost posilována, nebude možné kvalitně zúročit dovednosti získané v jiných tématech pregraduální přípravy.

V následujícím textu přiblížíme analyzované skutečnosti obsažené v předchozí kapitole ve vztahu k současným paradigmátům nahlížení na pregraduální přípravu budoucích učitelů.

Přestože všichni začínající učitelé shodně reflektují rezervy zejména v pedagogicko-psychologické přípravě, rozpoznáváme, že podstata nesouhlasu je patrná napříč všemi složkami pregraduální přípravy.

To, že začínající učitelé navrhují **navýšení dotací pedagogických praxí**, vysokoškolskou výuku např. prostřednictvím **zážitkových metod, diskusí** nad reálnými školními situacemi či propojování teorie a praxe prostřednictvím **příběhů** a návodů, jak se vypořádat zejména s nekáznými žáky, je deskripce návrhů na update pregraduální přípravy vyvoditelný i z literatury (viz úvodní části textu). Nicméně z výpovědí a analýzy výzkumu dedukujeme hlubší konfrontaci pregraduální výuky začínajících učitelů ve vztahu k jejich hladkému počátku v reálné praxi. Dané lze demonstrovat následujícími výroky:

„Vůbec jsme nebyli zvyklí být s téma dětma, reagovat na ně, jak pracovat s tichem, jak pracovat s lidma, který vyrušuju. Na škole tě učejí, připrav si látku, vymysli metody, ale to, že je ta třída... živej kolektiv, to ti nikdo jako neřekne.“ (Klára)

„Kdybychom měli teorii... a další hodinu šli do školy a podívali se, ... jestli se tam tohleto děje a jak to ten učitel vyřešil, ... dívat se, jak ty děti pracuju. Jak... s nima jednají ti učitelé. Jakoukoli věc, kterou chcete dělat dobře, musíte zažít.“ (Pavla)

„Ty teoretici a psychologové, pedagogové by měli navštěvovat ty školy a pozorovat ty děti... Ať tam stráví třeba celý ten měsíc... Měl mít nějaký dar slova, kterým to dokáže říct... těm... studentům, který se připravuju na tohleto zaměstnání. Co dělat přesně, jak to dítě k něčemu přimět.“ (Jakub)



Sledovaní začínající učitelé pravděpodobně nevolají po posílení v pedagogicko-psychologické složce na jedné straně či adekvátněji ke školní praxi vedených oborově-didaktických předmětech na straně druhé. Cílí na propojování a integraci všech složek pregraduální přípravy, které by vyústilo např. v takové předměty, kdy se propojí pedagogicko-psychologická, oborově didaktická i odborná příprava.

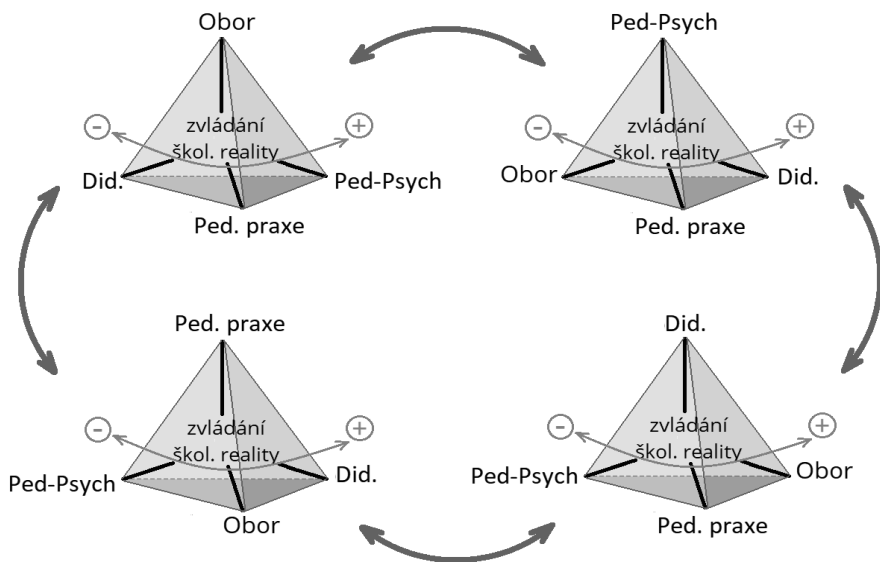
Ve vztahu k tomu dedukujeme, že pokud budou budoucí učitelé řešit v rámci vysokoškolské výuky samostatně nekázeň a jak se s ní vypořádat a následně až v dalším roce studia (nebo i v rámci semestru, ale za jiných podmínek a s jiným kontextem v rámci jiného předmětu) to, jak si mají připravit vyučovací hodinu (zejména při ní dochází k nekázní žáků, kterou musí začínající učitelé obratem vyřešit, a navíc musí zvládnout tuto vyučovací hodinu „dovést“ v rámci možnosti zdárně do jejího konce), nebude docházet k propojení naučeného. Začínající učitelé volají po tom, aby se v pregraduální přípravě objevovaly takové předměty, jejichž cílem bude v jednom okamžiku, na jednom místě a s komplexním přístupem k řešené situaci – optimálně co nejvíce podobné reálné školní – propojení a aplikování poznatků pedagogicko-psychologické, oborově-didaktické i odborné složky pregraduální přípravy. Toto je legitimním požadavkem začínajících učitelů a může podpořit hladký start ve školní praxi.

Domníváme se, že na problematiku pregraduální přípravy je potřebné nahlížet tímto prizmatem, a za daných okolností provádíme revizi tetraedrické vizua-

lizace vztahu složek pregraduální přípravy (obr. 4). Pro vizualizaci volíme tvar tetraedru záměrně, jako symbol, neboť z jeho středu je stejně daleko ke všem vrcholům a zároveň za vrchol lze považovat kterýkoli roh podle toho, jak zrovna tetraedrem otočíme a jak ho postavíme na stabilní tříbodovou základnu. Navíc nahrazujeme biologii nadřazeným termínem obor, aby bylo zřejmé, že dané lze definovat pro jakýkoli studovaný vzdělávací obor budoucích učitelů.

Pokud studenti, budoucí učitelé, dostatečně procvičí jak reagovat na školní realitu (nekázeň žáků, příprava na vyučovací hodinu vedle nezbytné administrativní zátěže při chodu školy, třídní schůzky s různě reagujícími rodiči), pak si mohou v rámci tetraedrické vizualizace sáhnout do té oblasti pregraduální přípravy, kterou aktuálně řeší, a zúročit její vyučované obsahy.

Střední a základní školy se musely vypořádat s „nařizenými“ vycházejícími z rámcových vzdělávacích programů (Balada et al., 2007, 2017), kdy je po nich požadováno výuku směřovat ke klíčovým kompetencím, k interdisciplinaritě a mezioborovým přesahům a používat takový způsob vedení výuky, který vedle metod již zaběhlých a desetiletí používaných bude obohacen o další, dříve méně běžné aktivity a techniky využívající „inovativní“ metody a formy. Totéž požadují začínající učitelé naší studie ve vztahu k pregraduální přípravě budoucích učitelů. Přestože existují standardy popisující závaznou strukturu učitelských studijních programů (Metodické pokyny MŠMT.



Obr. 4. Optimalizace pregraduálního vzdělávání ve vztahu ke zvládnání školní reality

2017), chybí explicitní požadavek na takový způsob vedení vysokoškolské výuky pro budoucí učitele, který by viditelně posiloval to, co je požadováno po učitelích základních a středních škol a co by vysokoškolští pedagogové, jako nositelé vzoru a ideálu, předávali studentům učitelství, budoucím učitelům na našich základních a středních školách.

Je na diskusi v akademické obci, jak dané zohlednit a propojit s kariérními kritérii hodnocení vysokoškolských pedagogů, kteří se na přípravě budoucích učitelů aktivně podílejí. Jsme toho názoru, že adekvátní obsahová náplň pregraduální přípravy by měla optimalizovat **akademický koncept** vzdělávání budoucích učitelů,

stavící do popředí tradiční vysokoškolské pojetí vzdělávání v podobě důrazu na odborné znalosti, a zároveň zohledňovat **kompetenční koncept**, „založený na získávání specifických profesních kompetencí a ... vázaný na profesi, obsahovou a osobnostní složku profesního standardu učitele“ (Urbánek, 2016, s. 48–49), a podporovat v budoucích učitelích **proces stávání se učitelem** (Spilková, 2004), kdy na základě vlastních zkušeností a činností i hledání sebe sama v roli učitele, díky pomoci vysokoškolských pedagogů, fakultních učitelů a spolužáků si budoucí učitelé „osvojují“ učitelskou profesi.

Domníváme se, že oba přístupy, akademický i kompetenční (Urbánek, 2016),



nemusí stát proti sobě na opačných stranách, ale v průběhu studijních let se mohou doplňovat a spirálovitě prolínat, neboť teoretický základ bude podpořen návrhy reálných řešení situací, které se mohou v různé míře ve školní praxi objevovat. Souzníme s myšlenkou Kasíkové (2016, s. 127), aby se studenti učitelství v průběhu studia setkávali s takovými modely výuky, které je budou „pozitivně ovlivňovat v jejich budoucí praxi“.

Diskuse k pregraduální přípravě studentů učitelství kontinuálně probíhá, je tedy žádoucí, aby vysoké školy prezentovaly budoucím učitelům školní realitu co nejvěrněji, tedy v její nezjednodušené podobě, a upevňovaly ve studentech učitelství jistotu, že dokáží co nejadekvátněji reagovat na mnohé školní situace, přičemž řešení těchto situací může být několik, ne právě jen jedno možné. Tím posílíme jejich autonomii v nazírání, vyhodnocování a výběru optimálního řešení školních situací.

5. ZÁVĚR

V této studii jsme se zabývaly otázkou, jak začínající učitelé vnímají vliv jednotlivých složek pregraduální přípravy na průběh jejich prvních let praxe. Přestože je problematika začínajících učitelů a jejich vzdělávání mezi českou i zahraniční pedagogickou veřejností řešena poměrně často, domníváme se, že tím, že naše zjištění vycházejí z názorů různě zkušených začínajících učitelů z praxe, přispíváme k rozkrývání jejich potřeb v kontextu (ne)

úspěšných počátků ve školní praxi. Ukázaly jsme, že dané lze znázornit graficky prostřednictvím modelu tetraedru (viz obr. 3), přičemž jej následně optimalizujeme a vizualizujeme nezbytné interdisciplinární i naddisciplinární propojování naučeného obsahu v rámci jednotlivých složek pregraduálního vzdělávání (viz obr. 4). Z výpovědí respondentů explicitně nevyznívala zřetelná podpora ze strany dané školy. To jsme cíleně do našeho výzkumu, z důvodu již tak obsáhlého pokrytí tématu, nezahrnovaly, nicméně jsme si vědomy toho, že to lze považovat za limitu výzkumu. To podněcuje cestu k dalším výzkumům, neboť je potřebné prozkoumat, nakolik se jedná skutečně o respondenty deklarovanou formální podporu, příp. rozkrýt, jak školy zajišťují podporu nováčků ve svém kolektivu, když tito ji explicitně nevnímají. To vnímáme jako podnět pro další zkoumání obtíží začínajících učitelů, které by dokreslilo problematiku hladkého startu učitelů ve školní praxi.

Poděkování: Rády bychom poděkovaly všem začínajícím učitelům, kteří nám věnovali svůj čas a s důvěrou odpovídali na naše dotazy. Dále děkujeme UNCE/HUM/024 – “Centrum didaktického výzkumu v přírodních vědách, matematice a jejich mezioborových souvislostech” za poskytnutou podporu. Autorky dále děkují recenzentce za podnětné kritické připomínky, které vedly k přepracování původně zasláného textu.



LITERATURA

- Balada, J. et al. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Balada, J. et al. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Berliner, D. C. (1989). Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In *New directions for teacher assessment: Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference* (s. 39–68). Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Buchanan, J. (2002). What they should have told me: Six beginning teachers' reflections on their pre service education in the light of their early career experiences. *Curriculum Perspectives*, 26(1), 47–56.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Dropkin, S., & Taylor, M. (1963). Perceived problems of beginning teachers and related factors. *Journal of Teacher Education*, 14(4), 384–390.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., & Fessler, R. (1984). *Teacher career stages: Implications for staff development*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606.
- Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2), 83–94.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction. (Poprvé publikováno v roce 1967).
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hesson, N. (2016). How do selected novice middle school teachers from various certification pathways perceive the effectiveness of their teacher preparation? *Middle Grades Review*, 2(1), 1–14.
- Chesley, G. M., & Jordan, J. (2012). What's missing from teacher prep. *Educational Leadership*, 69(8), 41–45.
- Choy, D., Wong, A. F. L., Lim, K. M., & Chong, S. (2013). Beginning teachers' perceptions of their pedagogical knowledge and skills in teaching: A three year study. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 68–79.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. J. (2012). *The experience of new teachers: Results from Talis 2008*. OECD Publishing.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R. et al. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530–546.
- Kalhoust, Z., & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 46(3), 245–255.
- Kasíková, H. (2016). Teorie učitelského vzdělávání v kontextu vysokoškolské pedagogiky. In M. Strouhal (Ed.), *Učit se být učitelem: K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Karolinum.

- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315–328.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Metodické pokyny MŠMT. 2017. *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*, ze dne 5. 10. 2017 čj. MSMT 21271/2017-5. Dostupné z www.msmt.cz
- Rajsiglová, J. (2019). Contemplation of activating teaching methods in science education in undergraduate training of pedagogical students. In M. Rusek & K. Vojtíš (Eds.), *Project-based education in science education XV*. (s. 90–97). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Rajsiglová, J., & Příbylová, K. (2020). Micro-teaching as a strategy of learning to teach from the perspective of novice teachers. In M. Rusek, M. Tóthová & K. Vojtíš (Eds.), *Project-based education and other activating strategies in science education XVII* (s. 155–162). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 905–947). 4. vyd. Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Salazar Noguera, J., & McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101–117.
- Sandoval-Lucero, E., Shanklin, N. L., Sobel, D. M., Townsend, S. S., Davis, A., & Kalisher, S. (2011). Voices of beginning teachers: Do paths to preparation make a difference? *Education*, 132(2), 336–350.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zátčené teorie*. Brno: Společnost Podané ruce.
- Swabey, K., Castleton, G., & Penney, D. (2010). Meeting the Standards? Exploring Preparedness for Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 29–46.
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šimoník, O. (2004). Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy. In J. Havel & T. Janík (Eds.), *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů* (s. 13–16). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Švec, V. (2006). Od znalosti k pedagogické kondici: nový vzhled do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika*, 56(1), 91–102.



- Urbánek, P. (2016). Akademický či kompetenční koncept vzdělávání učitelů. Nutná bipolarita? In M. Strouhal (Ed.), *Učit se být učitelem: K vybraným problémům učitelského vzdělávání* (s. 44–69). Praha: Karolinum.
- Vašutová, J. et al. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogickopsychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál.
- Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2015). Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. *Edukácia*, 1(1), 266–275.

RNDr. Ina Rajsiglová, Ph.D.

Katedra učitelství a didaktiky biologie, Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy;
e-mail: ina.rajsiglova@natur.cuni.cz

Mgr. Kateřina Příbylová

VOŠ, SOŠP a Gymnázium, Evropská 33, Praha 6

RAJSIGLOVÁ, I., PŘIBYLOVÁ, K. The Influence of Undergraduate Education on Professional Beginnings in School Practice from the Perspective of Novice Teachers

The **aim** of the paper is to present how the novice teachers who were followed perceive the impact of undergraduate training on their first years of practice and what can be seen in this way to improve the quality of training of future teachers.

Methods: The research sample consists of thirteen novice biology teachers with experience ranging from one to five years. The data was obtained through in-depth semi-structured interviews and was analysed by grounded theory.

The **results** show that the component of vocational biological training was the one which was evaluated most highly, with the pedagogical-psychological component before the (subject-related) didactic component causing the greatest reservations. As part of the pedagogical-psychological and didactic component of undergraduate training, the teachers suggested increasing the amount of classroom observation, the application of experiential teaching, or the mediation of teaching by university educators or experts with real work experience in school practice. The assessment of their undergraduate training was influenced by the shock of the reality of school, caused by the unrealistic expectations of novice teachers.

Conclusions: We consider the contribution of this study to be that despite a certain individuality of views, some trends have been observed that could be taken into account in the preparation of future teacher education programmes, and that we have managed to uncover the key links between the different components of undergraduate training, which was visualized by means of an abstract scheme in the form of a tetrahedron.

Keywords: novice teacher, problems of novice teachers, evaluation of undergraduate training, possibilities of adjusting undergraduate training, school reality.

VÝUKA ZAMĚŘENÁ NA UČENÍ ŽÁKA		HLAVNĚ				
Mark	přednět	- úroveň Ž	jedny U, rozsah výuky, chybějí ZV, stanovení úkolů	kolég, hospitace	delší PedP zprostřed. realitu mikroyučování,	výuky, ale přípravy na ni, at už se jednalo o přípravu materiálů, naplňování tematického plánu, administrativy nebo znalostí urovně žáků. Právě z těchto důvodů si začínající učitelé cenili připravených materiálů z VŠ a někteří z nich požadovali, aby navýšením časové dotace pedagogických praxi a užší spolupráce VŠ s dalšími školami byl limitován šok, který byl z výše uvedených důvodů přítomen.
Renata	přednět, děti	+ úroveň Ž	nekrátě Ž, rozsah výuky	reflexe výuky		Se šokem z počáteční nekrátě žáků se títo učitelé setkali před několika lety a od té doby se naučili nastavit přídi atmosféru vhodnou k výuce. Přesto na tuto fázi svých počátků nezapomněli, a proto se odkazují na nedostatečnou pedagogicko-psychologickou přípravu, kterou by rádi doplnili minimálně o praktická cvičení. V současnosti se snaží o výuku, která by žákům usnadnila proces učení, a v souvislosti s tím mluví o vyučujících z didaktické přípravy, kteří jim nebyli schopni předat podstatu kvalitu a přiměřené výuky - vzhledem k chybějícím osobním zkušenostem z reálného školního prostředí. Navrhují proto častější začleňování mikroyučování vedeného vyučujícími se zkušenostmi s výukou na ZŠ či ŠS, intenzivnější spolupráci mezi VŠ a ZŠ/ŠS, případně delší pedagogické praxe či následky, díky čemuž by získali lepší povědomí o účinných metodách a formách výuky.
Monika	přednět, děti	- problémo- ví Ž	nekrátě Ž, rozsah výuky	- kolég, radý, po- kus-omyl		
Jakub	skauting, rozvoj Ž	- přijmutí Ž a kolég	úroveň myšlení Ž, rodice + Ž, Ž se SV/P	kolég, hospitace		
Karo- lína	skauting	+ úroveň Ž	čas, úroveň myšlení Ž, zkoušení Ž	kolég, hospitace, zannět na sebe		

Příloha. Zpětné zakotvení prezentující tři skupiny začínajících učitelů s ohledem na způsob řešení šoku z reality (Ř – způsob řešení, ZU – začínající učitelé, PP – pregraduální příprava)

Ř	ZU	Výběr povolání	Očekávání	Šok z reality	Způsob řešení	Náhledy hodnocení PP		Charakteristika skupiny ZU
						Návrhy na změnu		
Radek	přednět	jak učili nás	nekažen ž	nekažen ž	– koleg. rady, pokus–omyl	– v Pd- P s neznali praxe	Tito učitelé, kteří byli šokováni zejména neznání ve třídě, by nejvíce ocenili zprostředkování školní reality, a to zejména praxí vedenými následky; případně osvojením některých dovedností, jak udržet kažen v rámci dalších pedagogických praxí. Komu toho je podle nich na více příliš teoreticky způsob výuky pedagogicko-psychologických předmětů neposkytující jim možnost nacvičit si některé situace prakticky.	
						Pd- P s teorie z PedP		
						– Pd- P s bez prakt. cv.		
Klára	přednět, děti	+ nadšení žáci	jediny U, nekažen ž	volnočas. aktivity, koleg. rady	– poučky z VS, – koleg. rady, pokus–omyl	následky další PedP upec. dovedn.	Tito začínající učitelé se neporyškali se zvažujícími výchovnými obřezemi, přesto si uvědomovali, že nebyli na navržání početního vztahu se záhy a tvorbu atmosféry ve třídě připravování a museli si na vše přijít sami. Z těchto důvodů se i tato skupina vrátila se svými vzpomínkami k pedagogicko-psychologické přípravě, která byla podle nich příliš teoretická, bez praktického přesahu, a žádali navýšení praktické složky, ať už v rámci akademické přípravy, či následně. Nicméně to hlavní, co tuto skupinu začínajících učitelů překvapilo, byly většími úspěchy, které přímo nesouvisely s procesem	
						+ materiály		
Pavla	přednět, změnit děti	– ♀ kolektiv	čas, nekažen ž	– koleg. rady, pokus–omyl	+ koleg. rady, mat. zkušen., pokus–omyl	– Pd- P s bez prakt. cv.	Tito začínající učitelé se neporyškali se zvažujícími výchovnými obřezemi, přesto si uvědomovali, že nebyli na navržání početního vztahu se záhy a tvorbu atmosféry ve třídě připravování a museli si na vše přijít sami. Z těchto důvodů se i tato skupina vrátila se svými vzpomínkami k pedagogicko-psychologické přípravě, která byla podle nich příliš teoretická, bez praktického přesahu, a žádali navýšení praktické složky, ať už v rámci akademické přípravy, či následně. Nicméně to hlavní, co tuto skupinu začínajících učitelů překvapilo, byly většími úspěchy, které přímo nesouvisely s procesem	
						Pd- P s teorie z PedP, následky		
Martina	sen, matersví	+ úroveň žáků	jediny U, čas, temat. plán, rodiče + Z	+ koleg. rady, mat. zkušen., pokus–omyl	+ koleg. rady, mat. zkušen., pokus–omyl	– Pd- P s bez prakt. cv.	Tito začínající učitelé se neporyškali se zvažujícími výchovnými obřezemi, přesto si uvědomovali, že nebyli na navržání početního vztahu se záhy a tvorbu atmosféry ve třídě připravování a museli si na vše přijít sami. Z těchto důvodů se i tato skupina vrátila se svými vzpomínkami k pedagogicko-psychologické přípravě, která byla podle nich příliš teoretická, bez praktického přesahu, a žádali navýšení praktické složky, ať už v rámci akademické přípravy, či následně. Nicméně to hlavní, co tuto skupinu začínajících učitelů překvapilo, byly většími úspěchy, které přímo nesouvisely s procesem	
						Pd- P s teorie z PedP, následky		
Julie	přednět, děti	+ iniciativní podpora	nastavení vztahu, temat. plán	reflexe výuky	reflexe výuky	– Pd- P s bez prakt. cv., – v Pd- P s neznali praxe	Tito začínající učitelé se neporyškali se zvažujícími výchovnými obřezemi, přesto si uvědomovali, že nebyli na navržání početního vztahu se záhy a tvorbu atmosféry ve třídě připravování a museli si na vše přijít sami. Z těchto důvodů se i tato skupina vrátila se svými vzpomínkami k pedagogicko-psychologické přípravě, která byla podle nich příliš teoretická, bez praktického přesahu, a žádali navýšení praktické složky, ať už v rámci akademické přípravy, či následně. Nicméně to hlavní, co tuto skupinu začínajících učitelů překvapilo, byly většími úspěchy, které přímo nesouvisely s procesem	
						Pd- P s teorie z následků, materiály		
Marie	přednět, U vzor, rozvoj ž	+ dobré zážemí	nastavení vztahu, technika	+ koleg. rady, pokus–omyl	+ koleg. rady, pokus–omyl	+ materiály	Tito začínající učitelé se neporyškali se zvažujícími výchovnými obřezemi, přesto si uvědomovali, že nebyli na navržání početního vztahu se záhy a tvorbu atmosféry ve třídě připravování a museli si na vše přijít sami. Z těchto důvodů se i tato skupina vrátila se svými vzpomínkami k pedagogicko-psychologické přípravě, která byla podle nich příliš teoretická, bez praktického přesahu, a žádali navýšení praktické složky, ať už v rámci akademické přípravy, či následně. Nicméně to hlavní, co tuto skupinu začínajících učitelů překvapilo, byly většími úspěchy, které přímo nesouvisely s procesem	
						– Pd- P s teorie bez prakt. cv.		
Kryšyňa	děti	+ nadšení ž	admin., jediny U, čas, ž se SVTP	+ koleg. rady	+ koleg. rady	+ materiály	Tito začínající učitelé se neporyškali se zvažujícími výchovnými obřezemi, přesto si uvědomovali, že nebyli na navržání početního vztahu se záhy a tvorbu atmosféry ve třídě připravování a museli si na vše přijít sami. Z těchto důvodů se i tato skupina vrátila se svými vzpomínkami k pedagogicko-psychologické přípravě, která byla podle nich příliš teoretická, bez praktického přesahu, a žádali navýšení praktické složky, ať už v rámci akademické přípravy, či následně. Nicméně to hlavní, co tuto skupinu začínajících učitelů překvapilo, byly většími úspěchy, které přímo nesouvisely s procesem	
						Pd- P s teorie z prakt. cv.		
Jitka	děti, rozvoj ž	+ nadšení ž	admin., ž se SVTP	+ koleg. rady	+ koleg. rady	+ mikrovyučování	Tito začínající učitelé se neporyškali se zvažujícími výchovnými obřezemi, přesto si uvědomovali, že nebyli na navržání početního vztahu se záhy a tvorbu atmosféry ve třídě připravování a museli si na vše přijít sami. Z těchto důvodů se i tato skupina vrátila se svými vzpomínkami k pedagogicko-psychologické přípravě, která byla podle nich příliš teoretická, bez praktického přesahu, a žádali navýšení praktické složky, ať už v rámci akademické přípravy, či následně. Nicméně to hlavní, co tuto skupinu začínajících učitelů překvapilo, byly většími úspěchy, které přímo nesouvisely s procesem	
						– Pd- P s teorie z prakt. cv.		

Způsob řešení	-/+ koleg. rady	neuspokojivé/uspokojivé rady od kolegů	marež. zkušen.	využívání materiálních zkušeností
	volnočas. aktiv.	využívání zkušenosti z vedení volnočasových aktivit	poučky z VŠ	využívání nefunkčních pouček z vysoké školy
	koleg. hospitace	hospitace u kolegů	zaměř. na sebe	zaměření na své učení „jak správně učit“
	- Pd-PS bez prakt. cv.	pedagogicko-psychologická teorie bez praktických cvičení	Pd-PS teorie z PedP	výuka pedagogicko-psychologické teorie vycházející z pedagogických praxí
	- Pd-PS bez prakt. uplat.	pedagogicko-psychologická teorie bez praktického uplatnění	delší PedP upev. dovedn.	delší pedagogické praxe upevňující dovednosti
	- Pd-PS bez prakt. uplat.	pedagogicko-psychologická teorie bez praktického uplatnění	Pd-PS teorie z následků	výuka pedagogicko-psychologické teorie vycházející z pedagogických následků
	- PedP vzdálené realitě	negativní pedagogické praxe vzdálené realitě	následky delší PedP zprostřed. realitu	následky zprostředkující školní realitu
	- mikrovýučování	absence simulace výuky	spolupráce ZŠ/SŠ s VŠ	delší pedagogické praxe, které by zprostředkovaly realitu
	- v Pd-Psy/did neznalí	vyučující pedagogiky-psychologie/didaktiky neznalí reálného školního prostředí	did. teorie z následků	didaktická teorie vycházející z pedagogických následků
	+ v did. znalí praxe	vyučující didaktiky znalí reálného školního prostředí	v Pd-PS/did. znalí praxe	vyučující pedagogiky-psychologie/didaktiky znalí reálného školního prostředí
+ materiály	přípravené materiály	materiály	příprava materiálů do výuky	
+ mikrovýučování	pozitivní možnost tréninku didaktických dovedností v rámci simulace výuky			

Kategorie	Zkratka	Vysvětlení	Zkratka	Vysvětlení
Výběr povolání	předmět	zájem o předmět	mateřství	pracovní doba vyhovující roli matky
	děti	zkušenost s prací s dětmi	U vzor	učitelský vzor na ZŠ či SŠ
Očekávání	změnit děti	změnit přístup dětí k přírodě	skauting	zájem o přírodu a práci s dětmi dleky vedení skautů
	sen	zálbení v učitelské profesi		
	– ♀ kolektiv	obavy z ženského kolektivu	+ nadšení Ž	nadšení žáci
Šok z reality	– přijmutí Ž a kolegy	pesimistická očekávání	+ iniciativní podpora	podpora kolegů bude sama nabízena
	– problémoví Ž	obavy z chování žáků na ZŠ	+ dobré zázení	kvalitní zázení školy (učebny, materiál, technika)
	– úroveň Ž	nizká úroveň znalostí žáků	+ úroveň Ž	vysoká úroveň žáků
	– jak učili nás	realizace výuky, jak ji známe z dětství		
Šok z reality	jediny U	jediny učitel předmětu na škole	neklázeň Ž	neklázeň žáků
	čas	nedostatek času na přípravy	rodiče + Ž	kommunikace s rodiči a žáky
	temat. plán	obtížné dodržování tematického plánu	Ž se SVP	práče se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
	technika	nefungující technika	úroveň Ž	neznalost úrovně myšlení žáků
	admin.	náročná administratíva	zkoušení Ž	zkoušení učitele a občasná drzost žáků
	rozsah výuky	stanovení rozsahu a obsahu výuky	chybějící ZV	chybějící zpěrná vazba vlastní výuky
	stanovení úkolů	absence stanovení rolí a úkolů ve škole		