

Bp560

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Podatelna

26.11.2007

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Čís

5484

příl.



Centrum školského managementu

Problematika uvádění učitelů do praxe

Závěrečná bakalářská práce

Autor:	Jiří Hamáček
Obor:	Školský management
Forma studia:	kombinované
Vedoucí práce:	Ing. Helena Černíková
Datum odevzdání práce:	23.11.2007

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci vypracoval samostatně, pouze za použití literatury a zdrojů uvedených v seznamu použité literatury.

V Strančicích dne 2.listopadu 2007



Jiří Hamáček

Resumé :

Závěrečná bakalářská práce má vést k nalezení postupů, které souvisejí s uváděním začínajících učitelů do praxe. Měla by napomoci managementu školy ke kvalitnějšímu vedení a výběru uvádějícího pedagoga, na jehož schopnostech velkou měrou závisí i celý proces úspěšného začlenění nového kolegy do prostředí školy a postupného osvojení si potřebných kompetencí.

Resumé :

The final bachelor work is supposed to conduce to identify processes related to introduction of beginning teachers to work. It should help the management of the school to improve leadership and choice of the right initiatory pedagogue, whose skills are essential for integration of a new colleague in to the school environment and acquirement of necessary competence.

Klíčová slova:

začínající učitelé

adaptace učitele

profesionální sebereflexe

uvádějící učitel

formální autorita učitele

neformální autorita učitele

profesní kompetence

Obsah:

	Strana
1. Úvod	6
2. Cíl práce	8
2.1. Dosavadní řešení problému	8
2.1.1 Specifika práce učitelů	8
2.1.2 Současná problematika uvádění učitelů do praxe	9
2.1.3 Požadavky na kvalitu vzdělávání v Evropské unii	11
2.1.4 Odraz mezinárodních vzdělávacích souvislostí na profesi učitele u nás	12
3. Výzkumná část	13
3.1 Formulace předpokladů	13
4. Ověření předpokladů průzkumem	14
4.1 Způsob práce se začínajícími učiteli	14
4.2 Analýza údajů získaných od ředitelů škol	15
4.3. Analýza údajů získaných od začínajících učitelů	19
4.3.1 Závěry dotazníkového šetření	25
5. Profese učitele – model chování	26
5.1 Profesionalita učitele	26
5.2 Autorita učitele	27
5.3 Profesní kompetence	28
5.3.1 Klinická kompetence	30
5.3.2 Kritická kompetence	30
6. Strategie profesionálního působení	30
6.1 Začínající učitel	31
6.2 Profesionální strategie začínajícího učitele	32
6.3 Utváření pedagogických dovedností	34
6.4 Oblasti pedagogických činností rozvíjené u začínajícího učitele	35
7. Metodická pomoc začínajícím učitelům a jejich nejčastější problémy	37
7.1 Metodika práce se začínajícím učitelem	37
7.2 Jednotlivé fáze programu uvádění začínajícího učitele	38
7.2.1 Fáze přípravná	38

7.2.2 Fáze řídicí	42
7.3 Rozdělení úloh v oblasti uvádění začínajícího učitele	44
8. Interpretace výsledků výzkumu	45
9. Doporučení pro pracovní tým začínajícího učitele	46
10. Závěr	46
11. Seznam použité literatury	50
12. Seznam příloh	52

1. Úvod

Bakalářská práce se zabývá problémy začínajících učitelů, kteří jsou v dnešní době reformujícího se systému školství stále aktuální.

V období posledních let je možné pozorovat měnící se kvalitu pedagogické práce na školách různého typu, tj. od základních až po střední školy. Důvodů a příčin je více.

Pokusím se stručně vyjmenovat ty, které se jeví jako významné na základě mnou realizovaného šetření :

- **stárnutí pedagogického sboru** a jeho postupná obnova novými učiteli,
- **nedostatečná odborná kvalifikace** učitelského sboru,
- **odchody kvalifikovaných učitelů** ze škol z důvodů vyššího finančního ohodnocení v jiných oborech,
- **složení pedagogického sboru, vystupování a jednání** jeho jednotlivých členů k žákům, třídě, skupině žáků, které v některých případech může vést k negativní reakci ze strany žáků nejen k pedagogům, ale též se může projevat ve zvýšené agresivitě či šikaně na škole,
- **zavádění a postupné cílené využívání výpočetní techniky**, směřující k zvýšení komunikace jak mezi pedagogy, tak mezi pedagogy a studenty, ale také slouží k vyhledávání nových informací,
- **transformace školské soustavy**, tj. cíleně provádět změny související se školskou soustavou.

Tyto výše uvedené důvody samozřejmě vyžadují nové pojetí výchovně vzdělávací práce a tedy i osvojení nových přístupů k metodám, obsahu a formám pedagogické práce.

Do pedagogického procesu přicházejí žáci:

- s různou úrovní kvality dovedností a vědomostí,
- s rozdílným charakterem chování,
- z odlišných sociálních zázemí a kulturního prostředí,
- z různých zemí a národností.

Z výše uvedených důvodů je třeba se problematikou začínajících učitelů na různých stupních škol intenzivně zabývat.

V každém typu školy budou samozřejmě kladeny jiné nároky na začínající učitele, a to jak po stránce pedagogické způsobilosti, vztahu učitele k žákům, tak i odborných znalostí získaných studiem, nebo v předcházejících zaměstnáních. Jedná se zejména o učitele vysokoškolsky vzdělané, kteří mají praktické zkušenosti, ale nemají pedagogické vzdělání. Z praxe uvedu, že takovýto nastupující učitel, erudovaný technicky zaměřený odborník nebude mít samozřejmě žádné problémy s odborným výkladem, ale mohou nastat pedagogické problémy, na které musí okamžitě reagovat. Může to být šum, nepozornost popřípadě vyrušování výkladu hovorem ve třídě.

Tyto začáteční pedagogické problémy se však většinou velmi rychle odstraní, protože zkušený praktik si nalezne cestu ke studentům svojí odbornou autoritou.

V takovýchto případech vedení školy dává přednost těmto odborníkům, kteří obohatí výuku poznatky a zkušenostmi z reálného pracovního prostředí.

Je nutné se také zmínit, že v poslední době dochází k rozšiřování pedagogické práce v oblasti:

- negativních jevů jako jsou drogová závislost, šikana, násilné trestné činy mladistvých,
- pozitivních jevů jako jsou zavádění nových oborů na škole, např. informační technologie, ekologie, nové výrobní technologie.

Uvedené skutečnosti kladou vyšší nároky na finanční prostředky potřebné nejen k výuce, ale i na vzdělávání pedagogů a jejich odměny.

Cílem předložené bakalářské práce je vytipovat některé zásadní problémy související s uváděním začínajících učitelů do praxe a navrhnout ředitelům škol postup a způsob vedení pedagogů během jejich pracovního působení ve školství.

Úloha dnešního učitele je stále nesnadnější a většina absolventů nastupujících po ukončení vysoké školy do praxe zažívá nejen rozčarování, ale i určité neuspokojení z práce. Proto řada z nich, přestože si své učitelské povolání zvolili, po několika měsících či letech ze školství odchází. Zvolená problematika bakalářská práce si klade za cíl najít, vytipovat některé problémy, se kterými se nový učitel potýká a vytvořit program přizpůsobení nastupujících učitelů v současných podmínkách českého školství.

2. Cíl práce

Cílem této práce je poskytnout řídicím pracovníkům škol a uvádějícím učitelům koncepci a systém práce se začínajícími učiteli.

Současně umožnit začínajícím učitelům překonat začáteční období jejich pracovního působení ve školství, které skrývá mnoho úskalí a vytvořit jim vhodné podmínky k práci. Jedná se zejména o oblast organizační, se kterou je těsně spjata pedagogické řízení procesů na škole, ale i lidský přístup k nim samotným nejenom od všech pedagogů, ale i od ostatních pracovníků školy.

Cílem mé práce bylo:

- **vytipovat problémy** na základě praktických zkušeností uvádějících učitelů,
- **navrhnout jejich řešení**, popřípadě doporučení pro vedení školy,
- **vytvoření podmínek pro průběžnou kontrolu** navržených kroků a také pro **sebekontrolu** začínajících učitelů.

V této práci jsem se zaměřil na vytipování kroků, které je třeba udělat, aby se začínající učitel stal zkušeným pedagogem.

Před dvaceti lety jsem zahájil svoji profesní dráhu jako pedagog na střední škole, kde mi byl přidělen uvádějící učitel, který mě měl „zasvětit“ do pedagogických zvyklostí na škole. Bohužel, během celého školního roku se mnou pohovořil o mých pedagogických problémech pouze dvakrát. Se všemi záležitostmi jsem se musel „poprat“ sám. Na základě vlastních zkušeností jsem se snažil najít postupy práce se začínajícími učiteli a vytvořit strategii, která by se mohla využívat v řídicí práci školy.

2.1 Dosavadní řešení problému

2.1.1 Specifika práce učitelů

Na základě mé vlastní praxe se ztotožňuji s názory O. Šimoníka (1994, s. 34), F. Štěpánka (2000, s.40), V. Pařízka (1988, s. 36) a J. Průchy (2002), kteří uvádějí ve svých výzkumných studiích a odborných člancích o učitelském povolání toto:

- **učitel** je vystaven vysokým požadavkům a nárokům a někdy i stresům a to jak ze strany žáků, rodičů, vedení školy a někdy i ostatních kolegů,
- **žáci** od něj očekávají perfektní výklad učiva, uznání, radu, spravedlivou klasifikaci,

- **rodiče** vyžadují účinné zprostředkování vědomostí, dokonalou informaci, ochranu žáků před negativními vlivy,
- **vedení školy** očekává od pedagoga dosažení odpovídajících výukových a výchovných cílů, udržení disciplíny ve třídě, profesionální vystupování, další odborné vzdělávání apod,
- **kolegové** pedagogického sboru očekávají společenské chování, nekonfliktní vystupování, pokud možno dobrou náladu apod.

Tento názor sdílejí kolegové z pedagogického sboru nejen naší školy, ale i z ostatních škol technického zaměření, které jsem osobně navštívil, a tento názor potvrdili.

2.1.2 Současná problematika uvádění učitelů do praxe

Zastávám názor, že je důležité, aby při adaptaci nového učitele ve školním prostředí byly realizovány následující postupy:

- seznámit jej s celkovou problematikou školy,
- s pozitivními a negativními přístupy žáků jak k výuce, tak i k pedagogům,
- s komunitou pedagogického sboru,
- s organizačním a hospodářským zázemím školy.

Práce začínajícího učitele je výrazně ovlivněna:

- výší jeho pracovního úvazku,
- skladbou přidělených vyučovacích předmětů,
- dalšími mimovyučovacími povinnostmi,
- úrovní a způsobem provedených hospitací.

Ve výše uvedených bodech se ztotožňuji s názorem O. Simoníka, který jej uvedl v knize *Začínající učitel*.

Rozhodující a důležitý bude v tomto období přístup ředitele školy a jím pověřených pracovníků, kteří se budou věnovat problematice uvádění začínajícího učitele do pedagogického procesu, tj. pomoc při nalezení způsobu řešení případných konfliktů, např. v rovině učitel – žák, učitel – učitel, učitel - nadřízený. Taktéž je nezastupitelná pomoc v pedagogické odborné pomoci a administrativě související s pedagogickou činností.

Převážně z výše uvedených důvodů je vhodné mnohým problémům předejít, nebo je uvést do standardního stavu tím, že budou řešeny v počátcích svého vzniku.

Všeobecně se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období pro jeho adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž bude vykonávat svoji profesi. Mnozí začínající učitelé se obávají, že nezvládnou každodenní náročnou práci a zda budou úspěšní ve vyučovacím procesu (Průcha 2002; Šimoník 1994; Vašutová 2002). Výčet toho, z čeho mají největší obavy ve své profesi lze vyjádřit následovně:

- nebudou umět navázat kontakt a komunikovat s žáky,
- nestihnou probrat látku v hodině,
- nebudou se umět pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích,
- nebudou správně provádět individuální ústní zkoušení a objektivně hodnotit výkon žáka,
- nebudou umět ovládat základní metody vysvětlování,
- nezvládnou práci s neprospívajícími žáky,
- nebudou umět udržet kázeň ve třídě,
- nebudou umět udržet pozornost v hodině.

Z tohoto výčtu jsou poslední tři jmenované obtíže nejvíce frekventovány a pociťovány i zkušenými učiteli (Průcha 2002; Šimoník 1994; Vašutová 2002).

U učitelů přicházejících z praxe a mající již odborné zkušenosti z předchozího zaměstnání se mnohé jmenované potíže nevyskytují. Většinou jim nedělá obtíž probrat látku v hodině, vyučovanou problematiku objasnit a uvést příklady praktického využití.

Ani komunikace s žáky jim nepůsobí větší obtíže díky zkušenostem z komerční sféry, kde si osvojili způsoby jednání a pohotových reakcí na vzniklé situace včetně jejich řešení. To jim napomáhá k získání a udržení přirozené autority, kterou si budují na základě svých profesních, ale i všeobecných znalostí.

Větší výkyvy jsou v **hodnocení** žáků, pramenící z neznalosti pedagogické diagnostiky. Někdy se stává, že **pozornost žáků** upadá a je v hladině pasivního vnímání. To je způsobeno **náročností probíraného učiva**, nebo žáci plně nepochopí co učitel vysvětluje, či od nich požaduje. Tyto nedostatky jsou zapříčiněny absencí pedagogických dovedností. Zde by mělo vedení školy citlivě a účinně pomáhat.

Výzkumy, které byly prováděny na podstatně větším vzorku začínajících učitelů, taktéž ukázaly na problémy, se kterými se učitel setkal na počátku své profesionální dráhy. Jsou natolik rozdílné, že z nich nelze vyvodit jednoznačné závěry. Z výzkumu problematiky začínajících učitelů podle Z. Kalouse a F. Horáka, který provedli na vzorku 187 respondentů, jsem vybral tyto problémy:

- Ze strany vedení školy je opomíjena funkce uvádějících učitelů, pouze 64,7 % začínajících učitelů mělo svého uvádějícího učitele.
- Od prvopočátku je začínající učitel pověřován nejnáročnějšími učitelskými povinnostmi, tj. 74,3 % zastávalo funkci třídního učitele.
- Uvádějící učitelé plnili svou funkci nedostatečně, v 70 % nehospitovali vůbec.
- Třem čtvrtinám začínajících učitelů stačí k přípravě méně než dvě hodiny denně, což vypovídá o podcenění významu přípravy.
- Při přípravě na výuku u začínajících učitelů převládá sklon k subjektivismu, prakticismu.
- Projevuje se absence pomoci uvádějícího pedagoga začínajícímu učiteli.
- Nedostatečná je kontrola ze strany vedení školy.

Vybrané problémy jsou aktuální i v dnešní době a jeví se jako významné při přípravě na profesi učitele. Projevuje se to i v požadavcích EU na kvalitu vzdělávání budoucích pedagogů.

2.1.3 Požadavky na kvalitu vzdělávání učitelů v Evropské unii

Učitelé mají nezastupitelnou roli v rozvoji celého školského systému. Jejich příprava a další odborné vzdělávání je u nás i v mnoha jiných zemích velmi aktuálním tématem. Především v oblasti kvality učitele se klade důraz na pět základních požadavků:

1. **vědomostní**, zahrnuté v obsahu příslušného předmětu,
2. **vyučovací** dovednosti,
3. **schopnosti sebekritiky**, sebezpozorování jako projev své odbornosti,
4. **vcítění a aktivní účast k druhým lidem**, jejich uznání a úcta k nim,
5. **řídící způsobilosti** a odpovědnosti ve třídě a mimo ni.

Tyto požadavky by měly být chápány v širším slova smyslu, jako propojený soubor kvalit, který se ztotožňuje se základními vzdělávacími potřebami (Nezvalová 2001, s.108-116, Evropské dimenze řízení kvality v pregraduální přípravě učitelů).

Podle evropských norem by měl učitelský adept ovládat tyto pedagogické způsobilosti:

a) Způsobilost řídící:

- plánování výuky,
- úspěšnost výuky,

- sledování výuky,
- vyhodnocení výuky.

b) Způsobilost sebeřídící:

- řídit svůj profesní rozvoj s cílem zvýšit kvalitu vlastní pedagogické práce,
- rozvíjet se na týmové práci.

c) Způsobilost odbornou:

- ovládnutí předmětů své aprobace,
- nakládat s potřebnými dovednostmi z daného oboru,
- vytvořit hodnotový systém dle svých poznatků, umět poznatky slučovat, být schopen využívat mezioborové vztahy.

Dovednosti podle norem EU: (dokument o řízení kvality v terciárním vzdělávání <http://pedagog.upol.cz/25.2.2001>)

- odborné a pedagogické dovednosti (znalosti),
- výuka - plánování a realizace,
- sledování a hodnocení výuky,
- jiné požadavky kladené na toto povolání jako je použití základních právních norem ve své práci, dále se sebevzdělávat, být si vědom své odborné odpovědnosti vzhledem k svým žákům i ostatním společenským partnerům včetně role učitele ve školní i společenské souvislosti (Nezvalová 2001, s. 117-121).

Má-li dojít k rozvoji profese učitele i u nás, je třeba reagovat na mezinárodní-evropský vývoj. Vystihuje to zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“.

2.1.4 Odras mezinárodních vzdělávacích souvislostí na profesi učitele u nás

Na základě informace uveřejněné ve Sborníku celostátní konference Praha 2001 mezinárodní směr ovlivňuje rozvoj vzdělávacích systémů a působí na vytváření nového přípravného plánu pro profesi učitele. Vzdělávání je postaveno na „čtyřech pilířích“:

- učit se poznávat,
- učit se jednat,
- učit se žít společně,
- učit se být.

Tyto cíle jsou určující pro proměnu školy i učitele (Učitelé jako profesní skupina, Sborník...2001 s. 34-36).

Vzdělávací politika země souvisí s požadavky společnosti a trhu práce na vzdělávání. Vzdělávací politika ovlivňuje chování učitelů a hlavně chování ředitelů škol. Systém řízení a správy školy vyžaduje změny v kompetenci ředitele v oblasti školského managementu, které jsou spojené s vysokou mírou zodpovědnosti a dalších znalostí a dovedností pro vedení, jednání a komunikaci.

V profesi učitele se očekává větší zodpovědnost za vzdělávací výsledky svěřených žáků a školy, ale též „kompetence“ dané profesi, která je založená na znalostech, dovednostech a postojích. (Pojem kompetence v Pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš, 2001 s. 103,104 je definován jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání atd.). Mnohdy se s touto profesní kvalitou učitelé těžko vypořádávají a působí jim to problémy. To, co byli donedávna zvyklí plnit automaticky, jako:

- předepsané obsahy,
 - plně se podřizovat stanoveným pravidlům
- se od nich dnes neočekává.

Dnes se vyžaduje převážně tvůrčí charakter práce učitele. K tomu je třeba chovat se a rozhodovat přiměřeně samostatně, být pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikovanou osobností s patričným sebevědomím, které je založeno na odrazu změn profesního prostředí. Též je důležité ovládnutí sociálních dovedností a umět se sám nad sebou zamyslet (Vašutová 2002, s.14).

3. Výzkumná část

3.1 Formulace předpokladů

V současné době, kdy jsou školy v právní subjektivitě a jejich ředitelé mají značnou odpovědnost za využívání finančních prostředků za strategii dalšího rozvoje školy, za kvalitu výchovy a vzdělávání a za smysluplnost nabízených vzdělávacích programů, je nutné, aby delegovali určitou část pravomocí na své podřízené. Příkladem mohou být předsedové komisí nebo uvádějící učitelé, kteří se projevují jako zkušení pedagogové. To je třeba přenést i na své učitele a vést je k větší samostatnosti.

Při formulaci předpokladů jsem vycházel z toho:

- Jaké podmínky začínající učitelé mají ?
- Jak skutečně uvádění učitelů probíhá?
- Jak jednotliví zodpovědní pracovníci v rámci svých pravomocí přistupují k uvádění začínajících učitelů?
- Jaký mají názor na tuto problematiku samotní začínajících učitelé?

Předpokládám, že:

- a) Problematika uvádění začínajících učitelů je stále aktuální.
- b) Uvádějíci pedagog provádí svoji funkci formálně.
- c) Pomoc k nastupujícím učitelům je ze strany vedení školy nedostatečná.
- d) Školy nemají většinou vypracovaný vlastní metodický materiál pro adaptaci začínajícího učitele.
- e) Vedení sebereflexního deníku se u začínajících učitelů nevyužívá.

4. Ověření předpokladů průzkumem

4.1 Způsob práce se začínajícími učiteli jsem zjišťoval dotazníkovou metodou.

Důvodem výběru této metody byla možnost jak oslovení většího počtu řídicích pracovníků, tak i dostatek času potřebného na rozmyšlení správné odpovědi. Dotazovatel není v přímém kontaktu s dotazovanými, proto jako doplňující metody byly zařazeny rozhovor a beseda.

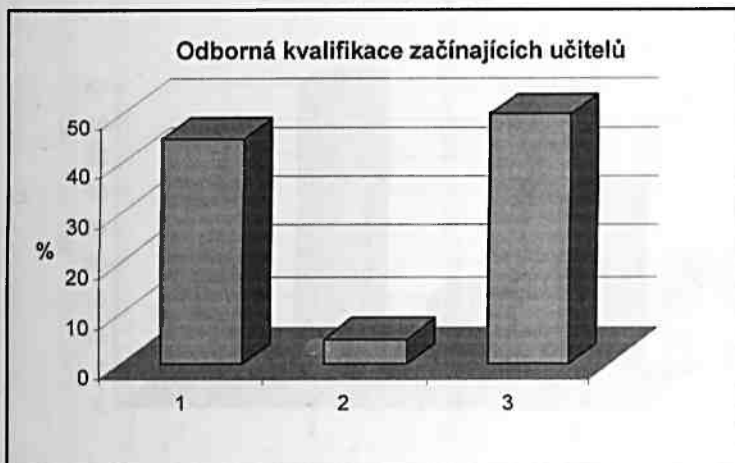
Dotazník byl zadán:

- ředitelům nebo zástupcům vybraných škol-dotazník č. 1 (23 otázek),
- začínajícím učitelům-dotazník č. 2 (23 otázek).

Dotazník byl zadán respondentům z vybraných středních škol technického směru. Celkový počet respondentů u dotazníku č. 1 činil sedm vedoucích pracovníků a dotazník č. 2 vyplnilo šestnáct začínajících učitelů.

4.2 Analýza údajů získaných od ředitelů škol

1. Odborná kvalifikovanost začínajících učitelů



- 1 - Všeob. vzděl. předměty s ped. vzděláním
- 2 - Odborné předměty s ped. vzděláním
- 3 - Odborné předměty bez ped. vzdělání

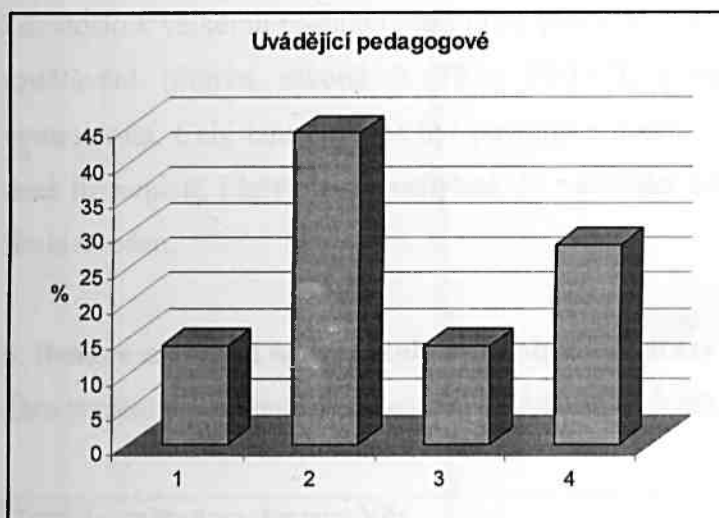
V současnosti mají všechny školy ve zkoumaném vzorku začínající učitele. Před třemi roky je měla jen polovina z oslovených škol. Jejich věková struktura je vyšší než u absolventů pedagogických fakult. Odbornou úroveň začínajících učitelů hodnotí ředitelé jako velmi dobrou. Jejich odborná kvalifikovanost ve smyslu učitelské způsobilosti je však rozdílná viz graf. Odborná „nekvalifikovanost“ učitelů je dána tím, že jsou to vesměs odborníci z praxe bez pedagogického vzdělání. Toto vzdělání budou teprve absolvovat.

2. Potřebnost uvádění začínajícího učitele do praxe

Považujete uvádění začínajících učitelů do praxe za důležité?	%
a) vždy	57
c) jen když je to potřebné	43

Z tabulky vyplývá, že uvádění začínajících učitelů není vždy posuzováno jako potřebné. Pro ředitele oslovených škol jsou mnohdy rozhodující didaktické schopnosti a sebereflexe učitele.

3. Postoj uvádějících pedagogů ke své funkci



- 1 – ano, ochotně
- 2 - ano, ale neradi
- 3 – ne, práce navíc
- 4 – nikdo to nechce dělat

Graf znázorňuje, jaký vztah mají uvádějící pedagogové ke své uvádějící funkci. Převážně negativní postoj vypovídá o záporech, které tato funkce obnáší, a není vnímána jako ocenění jejich práce včetně finančního ohodnocení, které vesměs neodpovídá vynaložené práci a starostem s tím spojenými.

Z šetření též vyplynulo, že v případě nenadálých situací je v záloze jiný pedagog, který roli uvádějícího pedagoga převezme, ve 28 % však nikdo náhradní není. Procesu přípravy budoucího učitele na výuku se v 86 % účastní i ostatní pedagogové a jsou nápomocni při plnění a orientaci učitele ve spleti různých úkolů.

4. Plánování práce uvádějícího pedagoga

Má Váš uvádějící pedagog harmonogram činnosti a hospitační plán?	%
a) ano	29
b) ne	14
c) záleží na uvádějícím pedagogovi	57

Školy nemají potřebu mít vypracovaný metodický materiál k uvádění učitelů a harmonogram činností je z velké části na rozhodnutí uvádějího pedagoga. Zde došlo k velkému posunu oproti dříve platné Vyhlášce o jednotném systému dalšího vzdělávání (Sbírka zákonů č. 78 a 79/1977, částka 24), která proces uvádění vymezovala. Celý tento proces byl povinný a nadřizenými složkami kontrolován, což dnes již neplatí, i když je nepochybné, že začínající učitel by měl být do své práce ve škole uveden.

5. Reakce zástupců vedení školy na probíhající praxi začínajících učitelů

Tato tvrzení dokumentují zpracování v následujících tabulkách.

Jaká je zpětná vazba pro Vás, jako ředitele, jak uvádění proběhlo?	%
a) pravidelné porady s uvádějícím pedagogem	43
b) porada pouze tehdy, když se vyskytne problém	14
c) hospitacemi	43

Jako ředitel školy, se opíráte o vlastní nezprostředkované poznatky o výsledcích pedagogické činnosti začínajícího učitele?	%
a) ano – hospitace	86
b) ne - vyhodnocuji a koriguji postup uvádějího pedagoga	14

Chodíte v průběhu školního roku na hospitace k začínajícímu učiteli?	%
a) ano 1 - 3x za rok	43
b) ano - dle potřeby a výsledků z předešlé Hospitace	57

Používáte ke sledování, jaký pokrok dosáhl začínající učitel, záznamový arch nebo to probíhá jen formálně?	%
a) arch	43
b) "pedagogické trojky"	14
c) neřeší	43

Zpětná vazba pro vedení školy, popřípadě korekce, jak uvádění začínajících učitelů probíhá v praxi, není většinou optimálně rozvržena v souladu s potřebami začínajících učitelů.

Jak píše F. Štěpánek v Pedagogické orientaci č.1, 2000, ovlivňování pedagogických procesů na škole by mělo být prioritou každého ředitele. Mezi oblasti, které vyžadují od ředitele plnou pozornost, patří pomoc začínajícím a málo zkušeným učitelům. Tuto povinnost nelze plně přesunout např. na uvádějící učitele. Ředitel školy by se měl vždy opírat o vlastní nezprostředkované poznatky, aby v případě potřeby mohl včas zabránit vzniku problémů, které se později obvykle už jen obtížně řeší.

I J.Průcha ve své práci Současné poznatky o profesi (s.26, 2002) upozorňuje na nesystematickou pomoc ze strany vedení škol. Odkazuje se na šetření Šimoníka, 1994 a Píšové, 1999, kde tento problém figuruje jako čtvrtý nejzávažnější v pořadí.

6. Výběr uvádějícího učitele

Jak vybíráte „pracovníka“ zodpovědného za uvádění nového učitele – máte na to nějaký systém?	%
a) je to Váš zástupce	14,5
c) uvádějící učitel	28,5
e) vedoucí předmětových nebo metodických komisí	28,5
f) plně kvalifikovaný učitel	28,5

Z rozhovoru s řediteli škol vyplynulo že:

- každá ze škol si vybírá uvádějícího pracovníka dle své představy a potřeby,
- podstatná je přirozená autorita uvádějícího pedagoga,

Ředitelé preferují při výběru uvádějícího pedagoga tato kritéria:

- * významná je rozsáhlá pedagogická činnost,
- * neméně významná je i jeho shodná odbornost se začínajícím učitelem,
- * významná je i schopnost vysvětlit své výukové postupy a být si vědom i jiných možností a alternativ svého postupu.

7. Výsledky, které očekává vedení školy od začínajícího učitele

- od budoucího učitele očekává vedení školy především zvládnutí pedagogické činnosti,
- kdy se stane začínající učitel plnohodnotným členem pedagogického sboru nepanuje jednotný názor. Většina ředitelů vidí časovou hranici mezi 2-3 roky, to záleží na tom, jak rychle nabývá profesní dovednosti.

8. Ocenění práce uvádějícího učitele

- Uvádějící pedagog je vždy oceněn za svoji práci, ale výše odměny je odvislá od finančních zdrojů školy. Tato odměna by měla být odstupňována podle výsledků začínajícího učitele a rozložena do delšího časového období.
- Polovina dotazovaných ředitelů měla na tuto situaci vyčleněny zdroje.

4.3 Analýza údajů získaných od začínajících učitelů

1. Počáteční potíže začínajících učitelů při nástupu do pedagogické praxe

Jak na Vás zapůsobily první dny strávené ve Vaší škole?	%
a) probíhalo to pozvolně, systematicky	44
b) zahlcení údaji	44
c) šok, přesně dodržovat příkazy ředitele	12

Počáteční dny ve škole způsobily nadpoloviční většině tj. 56 % nových učitelů potíže. Nadpoloviční většina nových učitelů již pracovala v nějaké instituci a má určité zkušenosti i zodpovědnost.

Všichni učitelé byli přijati na škole vedením, uvedení do kolektivu bylo zajištěno jiným pracovníkem v 25 %.

2. Přidělení uvádějícího učitele začínajícímu učiteli

Byl Vám přidělen uvádějící pedagog, či jiný pracovník školy?	%
a) uvádějící pedagog	12,5
přímý nadřízený	25
odborný učitel	37,5
ředitel	6
b) ne	19
Co jste od uvádějícího pedagoga očekával (a)? Kterých údajů, informací se Vám nedostávalo, či co na Vás působilo dobrým dojmem, užitečným, co naopak?	%
a) nedostávalo se mi informací o provozu školy	6
f) byl příliš formální	56,5
g) většinou mi pomáhají kolegové	6
k) pomáhá mi, když se na něho obrátím s dotazem	31,5

Některým začínajícím učitelům nebyl přidělen žádný uvádějící pracovník a jejich očekávání se lišila od skutečnosti.

Jen 13 % začínajících učitelů sdílelo s uvádějícím pedagogem kabinet, což nepodporuje vzájemnou komunikaci a konzultaci problémů, a začínající učitel vyhledává radu u nejbližšího kolegy.

Polovina začínajících učitelů nevěděla o plánu uvádění.

Srovnáme-li tento stav se situací v r. 1995, kdy obdobné šetření prováděl Z. Kalous a F. Horák a v němž uvádějí, že pouze 64,7 % začínajících učitelů mělo uvádějího učitele, pak stav, který jsem šetřením zjistil, je téměř shodný tj. 75 % začínajících učitelů mělo uvádějího pedagoga.

3. Potřebná pomoc pro začínajícího učitele



- 1 - vedení školy
- 2 - kolega (-yně) stejné aprobace
- 3 - některý z kolegů ve sboru
- 4 - uvádějíci pedagog

Potřebnou pomoc získávají začínající učitelé většinou od jiného pedagoga

4. Zájem vedení školy o práci začínajících učitelů



- 1 - pravidelně
- 2 - kdykoliv má potřebu
- 3 - pouze formálně
- 4 - jen při problému
- 5 - ne

Vyhodnocuje Vaši pedagogickou činnost někdo z vedení školy?	%
a) ano, ředitel školy	50
b) ano, zástupce	12,5
c) ano, uvádějící učitel	12,5
d) nikdo-nemám informaci	25

Vedení školy se zajímá o práci začínajících učitelů, ale je podstatné jakým způsobem. Zde bych se odkázal na kapitolu 4.2 Analýza údajů získaných od ředitelů škol odst. 5 (F.Štěpánek, 2000, Šimoník, 1994). Velká část učitelů je zklamána přístupem vedení školy k jejich pracovním začátkům na škole. Zde je třeba mnohé přehodnotit a uskutečnit nápravu.

5. Potřeba začínajícího učitele využít hospitace u pracovních starších kolegů

Pokud jste měl (a) potřebu hospitace u kolegů, vyžádal (a) jste si ji?	%
a) ano - 1x	12,5
b) ano - 2x	6
c) pravidelně	12,5
d) ne	69

Měl (a) jste možnost náslechnů v hodinách kolegů?	%
a) ano, u všech kolegů	25
b) jen u uvádějícího učitele	19
c) jen u kolegů stejné aprobace	12
d) nevyužil (a) jsem této možnosti	38
e) možnost neměla, ačkoliv žádala	6

Začínající učitelé málo využívají potřeby hospitace u svých kolegů

6. Počet hospitací u začínajících učitelů

Kolikrát za rok u Vás proběhla hospitace v jednotlivých předmětech?	%
a) 2x	25
b) 1x	56
c) pravidelně	13
d) až ve druhém roce	6

Provádí se po hospitaci pohospitační pohovor?	%
a) ano, vždy	69
c) neformálně, ve volném čase	23
e) zatím žádná hospitace neproběhla	8

Ojedinelá nekoncepční hospitační činnost.

7. Vypracování pedagogické přípravy začínajícího učitele

Provádíte si písemné přípravy na vyučování?	%
a) ano, považuji to za nutné	44
b) ano, musím je dělat z příkazu ředitele	6
c) provádím je nepravidelně, dle potřeby	38
d) písemné přípravy nedělám	12

Skutečnost, že polovina začínajících učitelů nedělá přípravy pravidelně nebo někteří vůbec, není příznivá.

Dle výzkumného šetření Z. Kalouse a F. Horáka (1996) byla situace v přípravě na vyučování velmi nepříznivá u třech čtvrtin začínajících učitelů a vykazovala dlouhodobý trend. Moje šetření tuto nepříznivou situaci potvrdilo.

8. Doba začlenění začínajícího učitele do pedagogického procesu

- Většina začínajících učitelů se vyjádřila, že během dvou let se plně integruje do komunity pedagogického sboru.
- Polovina začínajících učitelů přichází na své působiště bez jakéhokoliv očekávání.
- Nejvíce se měnila priorita problémů u začínajících učitelů se změnou požadavků kladených na žáky.
- Velký problém činilo sloučit své představy o kvalitě práce s možnostmi žáků.
- Největší problém dělalo začínajícím učitelům vybudovat si přirozenou autoritu.

9. Využívání sebereflektivních deníků nebo jiných záznamníků k sebereflexi

- K otázce sebereflektivních deníků se všichni začínající učitelé kromě jednoho vyjádřili, že o něm nic neví, a tudíž ho ani nevyužívají.
- Přitom dialogovou sebereflexi jako projev určité profesionality učitele 62,5 % začínajících učitelů někdy používá a domnívá se, že může být užitečná. Zbylých 37,5 % ji považuje za neúčinnou.

K některým otázkám v dotaznících uvedli ředitelé nebo jejich zástupci a začínající učitelé více možností, které vystihují realitu jejich školy.

Závěry z rozhovorů jak se začínajícími učiteli, tak i s jejich nadřízenými.

Cílem rozhovorů bylo upřesňování nejednoznačných odpovědí v dotazníku.

Předkládám zde názory ze strany **učitelů**:

- V oblasti chování žáků k učiteli dochází k situacím, které nedokáže učitel uspokojivě zvládnout a řešit. Žáci mají negativní vztah k učení, ke škole a špatné chování. Maří tak iluze a pedagogické úsilí učitele.
- Ze strany vedení školy byla přidělena učiteli výuka jiného předmětu, než jaká je jeho odborná kvalifikace nebo jeho odborné znalosti.
- Nezbytná, ale rozsáhlá organizačně- administrativní činnost, která doprovází pedagogickou práci je pro učitele nemotivující.
- Začínajícímu učiteli se nepodařilo zařadit z různých důvodů do kolektivu spolupracovníků na škole.
- Platové zařazení z důvodů nízkého počtu započtené doby pedagogické činnosti je nízké a je důvodem odchodu z učitelské profese.

- Vedení školy neumožnilo učitelům další odborné vzdělávání, což způsobuje zklamání, možnost dalšího odborného růstu a karierního postupu je nejistá.
- V některých odborných kvalifikacích např. jazykových je v komerční sféře lepší možnost uplatnění, což vede k odchodu z této profese.
- Vedení školy by mělo v rámci hospitací začínajícímu učitelovi pomáhat v jeho přístupu k pedagogickému procesu, ale nikoliv ho odrazovat.

Vyjádření názorů ze strany **vedení školy na začínající učitele:**

- Vedení školy vyhodnotí činnost učitele za určité období tak, že se jeví pro školu jako neperspektivní. Učitel nemá předpokládané odborné znalosti pro zvládnutí výuky ve třídě.
- Učitel neumí využít svoji formální autoritu k zvládnutí pedagogického procesu.

4.3.1 Závěry dotazníkového šetření

Pomocí dotazníků jsem zkoumal práci ředitelů škol se začínajícími učiteli.

V prvním předpokladu jsem očekával, že na středních školách technického zaměření je problematika uvádění začínajících učitelů stále aktuální. Tento můj předpoklad se však plně nepotvrdil, neboť z výsledků šetření vyplývá, že 57 % dotazovaných vedoucích pracovníků uvádění začínajícího učitele považuje za důležité.

V druhém předpokladu jsem očekával, že uvádějící učitel plní svoji funkci jen formálně. Tento předpoklad se potvrdil jen z poloviny, neboť 50 % respondentů uvedlo, že ke své uvádějící funkci nemají vztah.

Třetí předpoklad potvrdil, že pomoc ze strany vedení školy k začínajícím učitelům nebude na takové úrovni, jak by měla být, neboť jen 6 % respondentů z vedení školy se pravidelně zajímá o práci začínajícího učitele, 19 % pak v případě potřeby a 38 % pouze formálně. Dále v této otázce jen 6 % respondentů z vedení školy zajišťuje potřebnou pomoc začínajícímu učitelovi.

Ve čtvrtém předpokladu se potvrdilo, že školy nemají vlastní metodický materiál k uvádění začínajících učitelů do praxe. Z dotazníku vyplynulo, že 29 % uvádějících pedagogů má harmonogram činnosti a hospitační plán, 14 % harmonogram činnosti nemá a v 57 % je na rozhodnutí uvádějícího pedagoga, zda je potřebný a v jakém rozsahu.

V pátém předpokladu jsem očekával, že začínající pedagogové nevyužívají možnost vedení reflexního deníku, či jiného záznamníku k sebereflexi, což se potvrdilo dotazníkovým šetřením, protože 95 % začínajících učitelů o něm vůbec neslyšelo a jen 5 % o něm ví, ale nevede si ho.

Z uvedeného dotazníkového šetření vyplývá, že je stále ještě podceňována příprava na výuku a zahájení činnosti učitele ve škole. Je potřeba vytvořit systém a koncepci péče o nové začínající učitele a jejich uvádění do praxe.

V následujících částech bych chtěl pojednat v kostce o hlavních charakteristikách profese učitele tak, aby každý, kdo si toto povolání zvolí, byl co nejlepším jejím reprezentantem.

5. Profese učitele – model chování

5.1 Profesionalita učitele se projevuje v přijetí modelu chování, který sdružuje v optimálním poměru vnější projevy složek profesionální kompetence:

- předmětové,
- pedagogické,
- osobnostní.

Tyto jednotlivé složky jsou vnímány a posuzovány okolím jak při vyučování, tak i konzultacích a prezentování se na veřejnosti.

Model vyučovacího chování učitelů můžeme popsat v jeho dvou dimenzích:

- etické,
- odborné.

Etická dimenze profesního chování učitele se projevuje ve vztahu ke své profesi, v pedagogickém taktu, ve vztahu k žákům a jejich rodičům ve vztahu k vyučovanému

předmětu, v přístupu řešení konfliktních situací, v emocích, v osobních vlastnostech a pod.

Odborná dimenze vyučovacího chování

- ovládání vyučovacího předmětu
- způsob vedení třídy
- didaktické pojetí vyučování
- učitelův styl vyučování
- dovednost pedagogické komunikace
- expertnost v praktickém řešení výuky

5.2. Autorita učitele

Většina začínajících učitelů velmi brzy přijde na to, že nezbytným předpokladem k úspěšnému zvládnutí pedagogické profese je vybudovat si a udržet neformální autoritu. Autoritu u žáků, jejich rodičů i kolegů ve sboru si učitel získá na základě svého vyučovacího chování. Není-li učitelovo vůdčí postavení přijato ze strany svých žáků, nemůže být sebevíc vzdělaný učitel v pedagogické práci úspěšný. Má-li mít učitel mezi svými žáky vliv, jehož nezbytnost je podmíněná, musí svoji autoritu neustále posilovat jak zvyšováním své odbornosti, tak i nepřetržitým zájmem o dění ve své třídě.

Význam neformální autority pro osobní rozvoj jednotlivce se v dnešní době obzvláště v práci učitele stále podceňuje. Autoritu učitele rozeznáváme dvojí:

- formální
- neformální

Vybudování neformální autority není jednoduchou a jednoznačnou záležitostí, jak by se mohlo na první pohled zdát, a její získání je časově neomezené. Důležitou roli, na které je autorita hodně závislá, hraje celkové prostředí školy. Ve školách, kde kdokoliv porušuje dohodnutá pravidla, se jen stěží neformální autorita získává. Naopak, kde je udržována výchovná funkce dobře, není takový problém v získání neformální autority.

Formální autorita je dána každému začátečníkovi. Vyplývá z řídicí role učitele ve vyučování a jeho pozice ve škole. Je zajištěna většinou předpisy. Míra formální

autority závisí na vzdělávací koncepci školy, která ovlivňuje role učitele a žáků ve vyučování. Je zdůrazňována v tradiční škole. Naopak malého významu dosahuje v různých odlišných školách, kde je dáována přednost účasti učitele a žáka.

Neformální autorita (přirozená) – tu musí učitel získat vlastním úsilím. Někteří jedinci ji mají v sobě, jiní ji budují i několik let v procesu své profesionalizace. Mít přirozenou autoritu znamená získat si úctu a uznání svých žáků do takové míry, že se překrývá s autoritou formální. Je rysem sociální a mravní zralosti osobnosti a znakem profesionality. Každý učitel by měl vědět, které projevy vyučovacího chování hrají významnou roli při utváření autority, a pomocí sebereflexe se k ní dopracovávat. Přirozenou autoritu lze vystavět na projevech a činech jako např.:

- dobrý vztah k žákům,
- úcta k rodičům žáka,
- láska k vyučovanému předmětu,
- vytváření podmínek podporujících učení každého žáka,
- vytváření klimatu důvěry a jistoty ve třídě a ve škole,
- stanovení nároků na učení a výkon žáků a kriteria hodnocení,
- demokratický styl vyučování,
- jasné cíle vyučování,
- dodržování pravidel pro vzájemné vztahy,
- dobré organizační schopnosti,
- pružné a objektivní řešení konfliktních situací,
- učení se od žáků,
- všeobecné znalosti a dovednosti v oblasti kultury, sportu, umění, politiky a ve svých zálibách,
- vlastní příklad.

Každý učitel by měl vědět, že významnou roli při vytváření autority hraje i sebereflexe.

5.3 Profesní kompetence

Profesní kompetence je pojem, který vyjadřuje soubor odborných předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese učitele, mezi než patří teoretické vědomosti, praktické dovednosti, postoje a zkušenosti, komunikace, řízení, diagnostika aj.

Profesní kompetence se utvářejí v průběhu profesionalizace, často až v období počátku svého působení na škole, a cíl, k němuž profesionál směřuje, trvá i celý jeho profesní život. Z pohledu začínajícího učitele je nejdůležitějším hlediskem:

- kultura školy,
 - systém a styl řízení školy,
 - klima učitelského sboru a podpora profesního rozvoje začínajícího učitele.
- Samozřejmě musí fungovat i konstruktivní zpětná vazba, ohled a uznání.

Začínající učitel by neměl být pouze pasivním příjemcem, objektem těchto činitelů. Sám by měl volit a používat socializační postupy, určovat vlastní míru aktivity v sociálních procesech v souladu se svým osobním charakterem. V procesu profesionalizace je důležitá sebereflexe, např. prostřednictvím hospitací zkušenějších kolegů nebo ředitele školy. Za klíčové jsou považovány procesy sebevnímání, sebezpozorování a sebehodnocení, které vedou k seberegulaci a pozitivnímu přijetí sebe sama.

Společné pro všechny pedagogy jsou osobnostní kompetence, které jsou obvykle charakterizovány jako jedna ze tří profesních kompetencí (Sborník celostátní konference 2001, s. 32-40)

1. **Osobnostní kompetence** zahrnují:

- psychickou odolnost a fyzickou zdatnost,
- vcítění, toleranci,
- osobní postoje a hodnotové orientace,
- osobní dovednosti – řešení problému, spolupráce, kritické myšlení,
- osobní vlastnosti – zodpovědnost, důslednost, přesnost.

Osobnostní kompetence jsou rozvíjeny sebevzděláním a působením pracovního prostředí.

2. **Oborová kompetence** vyjadřuje požadavek kvality a kvantity pracovních znalostí v oborech vztahujících se k vyučovanému předmětu v rozsahu odpovídajícímu druhu a stupni školy a zahrnuje:

- transformaci poznatků vědního poznání do vyučovacích předmětů,
- integraci mezioborových poznatků do vyučování a vytváření mezipředmětové vazby,

- vyhledání a zpracování informací v kvalifikovaném oboru, disponování uživatelskými dovednostmi včetně ICT,
- transformaci metodologie poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků.

Tato kompetence je nezbytnou podmínkou pro rozvoj profesně pedagogických kvalit učitele.

3. Profesně pedagogická kompetence se vztahuje k výchově a vzdělávací práci učitele a zahrnuje systém:

- teoretických znalostí uplatněných v oblasti pedagogických věd,
- pedagogické a sociální psychologie,
- předmětové didaktiky,
- filosofie výchovy a etiky,
- praktického zvládnutí úkonů učitele spolu se zkušenostmi.

5.3.1 Klinická kompetence je další z kompetencí, která se projevuje např. v oblastech:

- identifikace a naplnění osobních potřeb,
- rozpoznání příčin učebních problémů žáků a jejich řešení,
- diagnostiky příčin poruch chování jednotlivých žáků a jejich řešení.

5.3.2 Kritická kompetence, která se projevuje v oblastech:

- povědomí o naší vzdělávací soustavě, porozumění škole v souvislosti společenských vztahů,
- znalosti vlastních práv v rámci zákonných norem,
- stupně souhlasu se vzdělávacím systémem a ztotožnění se s ním.

6. Strategie profesionálního působení

Základní funkcí školy, již je učitel nositelem není jen přenos informací a přizpůsobování žáků normám, ale podněcování jejich aktivity a zvědavosti, vytváření nových možností k objevování světa a zhodnocování vlastních zkušeností žáků.

Humanistická orientace, jejímž základem je respekt k dítěti jako k partnerovi ve výchovných a vzdělávacích procesech přináší nejen změny v pojetí cílů vzdělávání (důraz na postoje, hodnoty a dovednosti), ale také proměny obsahu a procesu vzdělávání. (Spilková 2000, s. 200) Pojetí transformace školy hledá podnět.

v myšlenkovém bohatství reformní pedagogiky, vychází ze zkušeností vzdělávacích reforem západního světa se snahou udržet souvislé pokračování našich vzdělávacích tradic a vyvarovat se krajních postojů.

Vize humanistického vzdělávání předpokládá výrazný posun v pojetí učitelské profese. Přejchod od modelu minimálních kompetencí k modelu široké profesionality přináší značné rozšíření působnosti a odpovědnosti učitele.

Z hlediska začínajícího učitele nelze opomenout fakt, že se současně dále zvyšuje nejistota a nestabilita učitelské profese.

6.1 Začínající učitel

Začínající učitel, jako mnozí jiní začátečníci, se rozvíjí ve svých dovednostech a sbírá zkušenosti s postupem času. Skutečnost je však mnohdy odlišná. Mohu se zmínit o O. Šimoníkovi, který ve své publikaci *Začínající učitel* uvádí: „Zatímco v ostatních profesích se náročnost úkolů zvyšuje postupně, prožívá učitel „profesní náraz“ a musí neodkladně řešit řadu více či méně komplikovaných výchovně vzdělávacích situací. Toto specifikum je dáno tím, že se od začínajícího učitele požaduje hned od prvního dne ve škole plnění všech povinností, které mu přísluší.“

Výzkumy provedené na velkém vzorku začínajících učitelů ukázaly problémy, se kterými se nejčastěji potýkají začínající učitelé (Šimoník 1994, s. 14). Příčinami vedoucími ke zklamání z profese jsou:

- nedostatečné materiální vybavení ve škole,
- nízká úroveň znalosti žáků,
- nezájem žáků o učení,
- neukázněné chování včetně agresivity žáků,
- špatná organizace práce ve škole,
- vztahy mezi učiteli, které mnohdy nejsou na dobré úrovni,
- problematický vztah rodičů k učitelům,
- nedostatečné platové ohodnocení .

Méně se však hovoří o osobnostních vlastnostech, neméně důležitých pro toto povolání a většinou i rozhodujících. Většina zkušených vyučujících zastává názor, že

začínající učitelé mají velmi dobré teoretické vybavení, ale neumějí je uplatnit v praxi a chybí jim základní dovednosti. Od učitele se však ve škole očekává, že své znalosti použije při své práci tvůrčím způsobem podle momentálních podmínek. To je však pro něho velmi náročné, protože nebyl na takovou situaci připraven. To vede k nejistotě při vyučovací činnosti a od toho se pak mohou odvíjet i některé nedostatky. Uvedené problémy začínajících učitelů nemají původ pouze v nedostatečích jejich přípravy, ale také je zde mnohdy nedostatečná podpora z vedení školy. Řešení těchto problémů je spíše v koncepci školství, vzdělávacím systému a legislativě.

6.2 Profesionální sebereflexe začínajícího učitele

Sebereflexí dovednosti patří mezi nejdůležitější dovednosti, jimiž by měl učitel volně nakládat. Jsou důležitým předpokladem nejen optimalizace vyučovacího procesu, ale i sebevzdělávání a nutného seberozvoje začínajícího učitele.

Sebereflexe pomáhá k odhalení důvodů volby učitelské profese a je i významnou součástí v procesu osvojování pedagogických dovedností (Urbanová 2002)

Profesionální sebereflexi učitele je možné chápat jako zamyšlení se učitele nad svojí pedagogickou činností a zpětné ohlédnutí za svým vyučováním a jednáním ve třídě. S tím jsou spojeny i myšlenky, postoje, činnosti i emoce, které se vztahují k jeho ostatním vyučovacím aktivitám (Švec 1997)

Podle doc. Štecha nelze budoucího učitele na pedagogické fakultě komplexně připravit na výkon jeho profese. Základním momentem praxe je řízená reflexe tj. zpětný odraz, jehož cílem není napodobovat jednotlivé pracovní úkony odborníka, ale spíše vytvořit do nich na základě teoretických znalostí vzhled a pocit porozumění sobě v pracovní roli. Hlavním úkolem pregraduální tj. předprofesní přípravy je založení schopnosti sebereflexe. (Učitelské listy)

Profesionální sebezpozorování, které má vést učitele ke změnám v jeho myšlení a chování je v podstatě jeho vnitřní dialog. Přitom si učitel uvědomuje:

— **emoce**, které prožívá při pedagogické komunikaci s určitými žáky, v určitých třídách nebo co mu dělá ve škole radost nebo starost.

- **postoje**, jak ke škole a vzdělávacímu programu nebo jeho žákům, třídám, kolegům atd. ,
- **způsoby jednání** se žáky, rodiči nebo kolegy jak v běžných tak problémových situacích,
- **vlastní pedagogické myšlení** tj. jak uvažuje o výukových předmětech, metodách nebo hodnocení žáků.

Z předchozího vyplývá, že sebereflexe, která vede ke změnám je důležitým článkem profesionálního vývoje, růstu a sebezdokonalování učitele. Předpokládá to však, že učitel:

- je vnitřně motivován k sebereflexi a k sebezdokonalování,
- získává zpětnovazební informace o své pedagogické činnosti, to znamená, že diagnostikuje své pedagogické působení (Švec 1994),
- disponuje nezbytnými seberefektivními dovednostmi jako např. klást si seberefektivní otázky, objasňovat odpovědi na ně a z těchto odpovědí vyvozovat závěry pro své sebezdokonalování

Pro začínajícího učitele v jeho profesionálním seberozvíjení jsou významné tři typy zkušeností:

- zkušenosti získávané s uvádějícím učitelem,
- zkušenosti získávané z vlastních projektů výuky nebo z diskuze s kolegy o těchto projektech a jejich možných alternativách,
- zkušenosti z pedagogického experimentování ve výuce.

Začínající učitel při svém příchodu na školu získává zkušenosti prvního typu. Porovnává své nové pedagogické zkušenosti se zkušenostmi starších kolegů, uspořádává si své nové zkušenosti využitím teoretických vědomostí nabytých na vysoké škole. Postupně začínající učitel získává zkušenosti druhého a třetího typu. Tyto nové zkušenosti však nezaručují, že jich začínající učitel účelně využije ve své další profesionální dráze. Znamená to, že začínající učitel by měl být vybaven základními seberefektivními dovednostmi, i kdyby si základy těchto dovedností již osvojil na vysoké škole.

6.3 Utváření pedagogických dovedností

Výchozím zdrojem utváření pedagogických dovedností začínajících učitelů jsou jejich základní výchovné zkušenosti a vědomosti získané během vysokoškolského studia.

Začínající učitelé považují sociální komunikační dovednosti a schopnosti za významnou součást učitelského povolání. Uvědomují si, že znalost předmětu pro úspěšné vyučování nestačí a po svém nástupu do pedagogického procesu jsou postaveni před řadu vyučovacích a výchovných problémů. Významnou úlohu hraje pokusné ověřování učitele a zkoušení jiných výukových metod.

Významným pomocníkem při utváření pedagogických dovedností začínajícího učitele je také didaktická nebo psychologická literatura. V té mohou někteří učitelé nalézt konkrétní postupy, náměty nebo čerpat inspiraci. Pro některé začínající učitele je tato literatura téměř posledním zdrojem nápadů.

Pedagogické dovednosti začínajících učitelů můžeme považovat za otevřené zkušenostní struktury, které se nevytvářejí prostým hromaděním pedagogických zkušeností, ale jejich reflexí tj. odrazem souvislosti v kontextu těchto výchovných situací. Bezpečné zvládnutí pedagogických dovedností lze chápat jako nezbytnou profesionální fázi. Tuto fázi profesionálního vývoje přirovnala Jesenská k práci malíře, který se musí nejdříve naučit míchat barvy a pak teprve namalovat obraz. (Simoník 1995)

Základní zdroje utváření pedagogických dovedností jsou:

- příprava budoucích učitelů na fakultě,
- prostředí do něhož absolvent pedagogické fakulty vstupuje,
- výchovné pokusné ověřování začínajícího učitele,
- zapojování začínajícího učitele do spolupráce se zkušenými kolegy,
- sebereflexe začínajícího učitele,
- zpětná vazba o účinnosti výchovného pedagogického působení začínajícího učitele.

Profese učitele se významně podílí na vzdělanostní úrovni národa. Lidské zdroje se dnes řadí mezi nejvýznamnější činitele, které určují běh a utváření společnosti a jejich hodnot. S nimi se mění i požadavky na cíle a obsah vzdělávání lidské populace

včetně požadavků na samotné vzdělavatele – učitele. Proto i přípravě začínajícího učitele při vstupu do této profese musíme věnovat náležitou pozornost.

Pro řídicí pracovníky vyplývá vytvořit takové pracovní podmínky, jejichž cílem bude ulehčení adaptačního období. Taktéž je třeba nastavit takové pomocné a kontrolní mechanismy, aby se začínající učitel stal co nejdříve zkušeným odborníkem, začlenil se do kolektivu školy, ale aby také mohl spolupracovat na realizačních návrzích, které mohou pozitivně ovlivnit pedagogický proces.

6.4 Oblasti pedagogických činností rozvíjené u začínajícího učitele

Profese učitele se skládá z oblastí činností, které musí pedagog zvládnout ke své odborné způsobilosti.

Jejich kvalita ovládání je rozhodující pro každého pedagoga:

1. Profesní socializace- tj. vztah k učitelské profesi, pracovní kázeň, spolupráce s uvádějícím učitelem, s vedením školy a ostatními kolegy, iniciativa v plnění úkolů.

2. Osobnostní kompetence

a) obecné- intelektuální kvality tj. představitivost, analytické myšlení

— společenské dovednosti (sociální) schopnost naslouchat, komunikativnost, pozitivní vztah k lidem

— emociální kvality- odolnost proti stresu, citlivost, tolerance, vyrovnanost, vytrvalost atd.

— volní kvality- sebedůvěra, zodpovědnost, spolehlivost, sebekontrola apod.

b) profesně orientované- rozhodování, prevence konfliktů, vyrovnání se s neúspěchem apod.

3. Profesní kompetence

a) příprava plánování-plánování celé vyučovací jednotky

— plánování jednotlivých aktivit

— plánování dlouhodobější

— využívání mezipředmětových vztahů

b) organizování procesu vyučování

—vhodná volba vyučovacích strategií a technik

—efektivní zvládnání jednotlivých časových úseků vyučovací jednotky

—práce s učebnicí a s odbornými pomůckami

- účinná komunikace s žáky
- naplňování zásad osobitého přístupu k žákům
- podpora iniciativy žáků a rozvoj jejich samostatnosti

c) řízení třídy

- udržení kázně a pozornosti žáků
- iniciační, motivační a stimulační dovednosti
- vytváření prostředí podporující procesy učení žáků

d) hodnocení pokroků žáků

- sledování žáků v hodině
- zjišťování jejich schopností včetně zkoušení
- využívání různých technik hodnocení

e) diagnostické dovednosti

- schopnost určit příčiny problémů žáků v teorii i odborné praxi
- schopnost rozpoznat příčiny kázeňských problémů
- schopnost určit osobní potřeby žáků a reagovat na ně odpovídajícím způsobem

f) profesní učitelské znalosti potřebné pro toto povolání

- znalosti o výchově a duševní činnosti člověka a jejich využívání
- znalosti v oblasti předmětové a schopnost zprostředkovat je žákům

g) administrativní dovednosti

- práce s různými pedagogickými dokumenty, jako je např. třídní kniha, katalog, program Bakalář, tematické plány, omluvená a neomluvená absence

V praxi se profesní stav začínajícího učitele v mnoha případech projevuje zjištěním, že realita je odlišná od teorie, s kterou se setkali při výuce na vysoké škole. Zjišťují zejména, že jejich nástupní podmínky nejsou vždy takové, jaké očekávali, mnohdy jsou zklamáni nedostatečným a zastaralým materiálním vybavením školy, nezájmem vedení školy o jejich práci, někdy i nadměrnými úvazky.

7. Metodická pomoc začínajícím učitelům a jejich nejčastější problémy

Pomocníkem při utváření začínajícího učitele by měly být především předmětové komise, ale takové, které pracují neformálně a jsou vedeny zkušenými učiteli. Na každé škole jsou schopní a úspěšní učitelé s přirozenou autoritou a právě těch je třeba využít k rozvoji jak začínajícího učitele, tak ostatních členů sboru. Ředitel školy by neměl připustit, aby se začínající učitel potýkal s problémy, kterým by se dalo předejít. Vhodnou metodickou pomocí jsou i hospitace odborných kolegů, popřípadě zástupce ředitele. Hlavní metodickou pomoc by měl mít nastupující učitel především u vedení školy, kde by ředitel nebo zástupce měli mít ve svém měsíčním plánu úkoly týkající se:

- zabezpečení uvádění začínajících pedagogů do praxe a jejich pracovní adaptaci,
- provádění hospitace u začínajících učitelů alespoň dvakrát za pololetí – podrobněji viz. kapitola č. 7.1 – Metodika práce se začínajícím učitelem.

7.1 Metodika práce se začínajícím učitelem-(program a řízení adaptace začínajícího učitele)

Řízení celého adaptačního programu sleduje dva aspekty:

- a) aspekt začínajícího učitele z hlediska jeho rozvoje osobnosti,
- b) aspekt školy z hlediska jejích potřeb.

Hlavní cíle řízení programu adaptace jsou:

- aby začínající učitel co nejlépe zvládl na něho kladené pracovní nároky,
- aby se přiměřeně začlenil do struktury mezilidských vztahů,
- aby postupně získal perspektivu svého odborného růstu.

Proces adaptace probíhá ve dvou základních rovinách:

- v rovině pracovní adaptace,
- v rovině sociální adaptace.

Pracovní adaptace je přizpůsobení jedince práci, pracovnímu prostředí a pracovním podmínkám.

Sociální adaptace je proces, při kterém se jedinec začleňuje do struktury sociálních vztahů v rámci sociální skupiny (I. Nový)

7.2 Jednotlivé fáze programu uvádění začínajícího učitele

Celý program uvádění začínajícího učitele do pedagogické praxe můžeme rozdělit do tří fází:

1) fáze přípravná:

- a) přijímací pohovor,
- b) vytvoření pracovních podmínek pro začínajícího učitele,
- c) výběr uvádějícího učitele,
- d) vytvoření plánu uvádění.

2) fáze řídicí

- a) řízení adaptace,
- b) samotné uvádění do praxe pedagogického procesu,
- c) kontrola.

3) fáze hodnotící

- a) hodnocení průběžné,
- b) hodnocení závěrečné,

Druhá a třetí fáze se vzájemně časově prolínají.

7.2.1 Fáze přípravná

Cílem této fáze je připravit (vytvořit) pro začínajícího učitele co nejlepší podmínky pro jeho vstup do školního prostředí a následnou adaptaci.

ad 1a) přijímací pohovor

Pro nastupujícího učitele je to velmi významný krok, ve většině případů se jedná o jeho první zaměstnání a tedy i mezník v životě. Začínající učitel má poměrně určité představy o náplni své práce, ale některé školské problematiky mu jsou nejasné. Ředitel nebo jeho zástupce jsou v podstatě první lidé, s kterými se v novém zaměstnání setkává a je na nich, jak mu pomohou některé informace objasnit. Přijímací pohovor vede většinou ředitel školy nebo jeho pověřený zástupce.

Návrh osnovy přijímacího rozhovoru:

1. Přivítání uchazeče

- navození příjemné atmosféry (např. dotaz na cestu apod.)
- představení sebe sama (popřípadě dalších přítomných jmény i pracovními funkcemi)
- krátké načrtnutí, jak bude rozhovor probíhat

2. Dosavadní profesní vývoj uchazeče

— vyzvání uchazeče, aby popsal svůj dosavadní profesní vývoj.

3. Budoucí úkoly nastupujícího učitele a očekávání vedení školy

— úvazek, třídnictví,
— zapojení do případného školního projektu.

4. Situační dotazování

— zjišťování uchazečových zkušeností,
— stavění uchazeče do vymyšlených situací (nastolení nějakého problému),
— zjišťování uchazečova očekávání při nástupu do praxe,
— požadavky k rozvrhu apod.

5. Otázky týkající se školy

— jak jste se dozvěděl o naší škole,
— proč se ucházíte o místo právě u nás,
— co o naší škole víte.

6. Představení školy

— vzdělávací program a učební dokumenty,
— počet tříd,
— profil absolventa (u středních škol),
— vývoj v nejbližším období,
— možnost a podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

7. Dotazy

— prostor pro zodpovězení jakýchkoliv otázek začínajícího učitele

8. Závěrečné záležitosti

— dohodnutí nástupního termínu,
— informace o platovém zařazení a systému odměn,
— informace o případných sociálních výhodách (čerpání FKSP, stravování apod.).

9. Závěr rozhovoru

— Dobře strukturovaný a vedený přijímací rozhovor může hodně přispět k optimálnímu vytvoření pracovních podmínek pro začínajícího učitele a k usnadnění oboustranné komunikace v počátečních dnech působení na škole.

ad 1b) vytvoření pracovních podmínek

Tato součást přípravné fáze je důležitá z důvodů připravení a vytvoření optimálních pracovních podmínek pro práci začínajícího učitele.

Jedním ze základních úkolů školy je přidělení pracovního místa tj. kabinetu začínajícímu učiteli – přidělené místo nemusí být trvalé, po určité době, kdy se začínající učitel lépe pozná s pedagogickým sborem je možné provést změnu místa. Pro usnadnění orientace v novém místě by měl při nástupu dostat „balíček informací“ tj. složku, která obsahuje základní údaje:

- orientační plán budovy školy s rozmístěním tříd, odborných učeben, kabinetů apod. ,
- informační leták o škole, který obsahuje počet tříd, jména zaměstnanců, seznam telefonních linek, organizační plán školního roku,
- rozvrh hodin nastupujícího učitele,
- jméno a rozvrh hodin jeho uvádějícího učitele,
- časový rozvrh zvonění,
- informace o provozu školní jídelny,
- pracovní a vnitřní řád školy a to jak pro zaměstnance, tak pro žáky školy,
- klasifikační řád školy,
- ostatní učební dokumenty.

Začínající učitel je v prvních dnech zahlcen velkým počtem informací, a proto by měl mít tento základní balíček k dispozici.

Pro tvorbu rozvrhu začínajícího učitele by měly platit tyto zásady:

- brát ohled na to, že začínající učitel zpočátku potřebuje delší čas na regeneraci duševních sil,
- vyčlenit v rozvrhu čas na možnost pravidelných schůzek začínajícího učitele s uvádějícím učitelem,
- mít na zřeteli to, že i začínající učitel by měl mít dobrý rozvrh jako jeho kolega, který je delší dobu na škole.

ad 1c) výběr uvádějícího učitele

Pro uvádějícího učitele bývá mnohdy z časových důvodů téměř nemožné věnovat se začínajícímu učiteli tolik svého volného času, kolik by bylo zapotřebí. Tak se může stát, neuvádění začínajícího učitele do pedagogické praxe může mít pouze formální ráz. Tuto situaci lze řešit zapojením více učitelů do funkce uvádění. Jak píše M. Píšová začínající učitel bude potřebovat vedení ve třech základních oblastech:

- a) institucionální oblast,
- b) osobnostní oblast,
- c) profesionální oblast,
- d) oblast řízení.

Do programu adaptace by kromě vedení školy a uvádějícího učitele měl být zapojen ještě výchovný poradce a další učitel, který má dobré odborné a komunikační schopnosti. Rozdělení úloh v oblastech uvádění:

ad a) institucionální oblast- role zařizovatele a informátora:

- ředitel a zástupce ředitele,
- uvádějící učitel.

ad b) osobnostní oblast-role rádce, přítele a pomocníka:

- učitel odborných předmětů (dále odborný učitel),
- výchovný poradce,
- kolega se kterým si nejlépe rozumí na pracovišti.

ad c) profesní oblast-role hodnotitele a pozorovatele:

- ředitel nebo zástupce ředitele,
- učitel metodik (zástupce ředitele pro teorii) (dále zástupce metodik).

ad d) oblast řízení-role řídící a kontrolní:

- ředitel nebo zástupce ředitele školy.

ad 1d) plán uvádění

Při vytváření přehledného a strukturovaného plánu uvádění vždy záleží na potřebách jednotlivých škol s ohledem na průběh a organizaci školního roku. Při jeho tvorbě by se mělo brát v úvahu to, co může nastupujícímu učiteli dělat obtíže. Návrh obecné osnovy pro první pololetí uvádění:

srpen

- poslední týden v srpnu svolání pracovního týmu a seznámení s programem adaptace, rozdělení rolí a motivace týmu. V dalších dnech tohoto týdnu vyhodnocení přípravné fáze- zajišťuje ředitel školy:
- nástup začínajícího učitele (odpovídá ředitel školy),
- postupné uvádění především v institucionální a osobnostní oblasti (celý pracovní tým),
- příprava začátku školního roku (odborný učitel a učitel metodik).

září

- další uvádění v institucionální oblasti
- povinná administrativa (odpovídá odborný učitel)
- příprava časových tématických plánů (učitel metodik)
- příprava prvních vyučovacích hodin (výchovný poradce)
- motivace žáků, řízení třídy (učitel metodik)
- ukázka vzorové hodiny odborného předmětu s následným rozбором (učitel metodik)
- provádění klasifikace a její vedení (učitel metodik)
- hospitace v odborném předmětu s následným rozбором (celý pracovní tým)

říjen

- pokračování uvádění v institucionální oblasti
- povinná administrativa (odborný učitel)
- ukázka vzorové hodiny dalšího odborného předmětu (odborný učitel)
- motivace žáků (výchovný poradce)
- druhý hodnotící rozhovor (zástupce ředitele)

listopad

- hospitace v dalším odborném předmětu s následným rozбором
- příprava čtvrtletních písemných prací (učitel metodik)
- příprava klasifikace za první čtvrtletí (odborný učitel)
- příprava čtvrtletní klasifikační porady do programu „Bakalář“
- příprava podkladů pro třídní schůzky
- třetí hodnotící pohovor (ředitel nebo zástupce ředitele)

7.2.2 Fáze řídicí

Úspěch celé této fáze je přímoúměrný připravenosti celého programu adaptace nastupujícího učitele.

ad 2a) řízení programu adaptace**ředitel**

- deleguje pravomoc na členy pracovního týmu
- jednoznačně definuje hlavní cíl a dílčí cíle adaptačního programu
- jednoznačně formuluje kritéria hodnocení cílů
- provádí průběžnou kontrolu pomocí zpětnovazebních rozhovorů všech zúčastněných osob

zástupce ředitele

- zajišťuje hladký průběh celého programu adaptace
- zajišťuje účast uvádějícího učitele na vzorových hodinách včetně dalších odborných učitelů
- je průběžně ve styku se všemi členy pracovního týmu
- kompletně řeší nenadálé situace nebo problémy
- provádí průběžnou kontrolu pomocí neformálních rozhovorů

ad 2b) proces samotného uvádění učitele do praxe

Základem samotného úspěchu uvádění je dobrá komunikace vedoucí ke kolegiálnímu vztahu a vzájemné spolupráci mezi členy pracovního týmu a nastupujícím učitelem. Bude záviset na jeho osobních rysech, profesních představách a očekáváních.

Samotný proces uvádění by měl dodržovat určité zásady:

- založen na spolupráci uvádějícího učitele s celým pracovním týmem,
- řídí se plánem uvádění všech členů pracovního týmu,
- uváděný učitel je veden k provádění sebereflexe,
- je pravidelně hodnocen a je mu poskytována zpětná vazba k odhalování problémů v jeho činnosti,
- na vzorové hodiny je prováděna společná příprava s následným vyhodnocením,
- hospitace by měla plnit funkci diagnostickou tj. vést učitele k sebepoznání.

ad 2c) kontrola a hodnocení plnění cílů

Cílem hodnocení je uplatnění a rozvoj začínajícího učitele. Předpokladem pro hodnocení ze strany hodnotitele je empatie a celé hodnocení se musí orientovat na tři časové roviny:

- minulý výkon
- současný výkon
- využití pro další rozvoj

Při průběžném hodnocení je vhodné provádět hodnotící rozhovory poskytující zpětnou vazbu. Pro závěrečné hodnocení je vhodnější závěrečný hodnotící pohovor se začínajícím učitelem. Hodnocení provádí zástupce ředitele školy a ředitel školy.

Obsah hodnotícího rozhovoru:

- forma by měla být přátelská,
- klademe důraz na vyzdvížení úspěchů,

- neúspěchy zhodnotit věcně s návrhem na jejich nápravu,
- dát uváděnému učiteli prostor pro vyjádření,
- definovat v závěru cíle.

7.3 Rozdělení úloh v oblasti uvádění začínajícího učitele

Úloha odborného učitele

Působí zejména v institucionální a osobnostní oblasti, pomáhá se zorientovat nastupujícímu učiteli v novém prostředí, poskytuje nastupujícímu učiteli rady v oblasti povinné administrativy jako jsou třídní kniha, třídní výkaz, katalogové listy, program Bakalář atd. Připraví a předloží vedení školy rámcový plán uvádění. Vysvětlí a dohlíží na správné pochopení všech řádů a vyhlášek zabezpečujících organizaci a chod školy.

Úloha učitele metodika (zástupce metodik)

Působí hlavně v oblasti odborně – profesní, pomáhá nastupujícímu učiteli při přípravě vyučovacích hodin a časovém rozvržení učiva. Připraví a předloží vedení školy rámcový plán uvádění, zabezpečí vzorové hodiny a podílí se na hospitační činnosti u začínajícího učitele s následným rozbořem, poskytuje rady při přípravě klasifikace, konzultuje s nastupujícím učitelem jeho problémy, poskytuje zpětnou vazbu a motivaci, popřípadě se podílí se na reflexi a seberefexi začínajícího učitele.

Úloha výchovného poradce

Působí zejména v osobnostní oblasti. Poskytuje rady v oblasti výchovného působení na žáky, včetně kázeňských opatření, poskytuje rady v práci s problémovými žáky, zprostředkuje setkání s pracovníkem pedagogicko – psychologické poradny, připraví a předloží vedení školy rámcový plán uvádění.

Úloha zástupce ředitele školy v přípravné fázi

Vypracuje a předloží řediteli školy časový plán uvádění na základě dílčích plánů odborného učitele, učitele metodika a výchovného poradce. Vytvoří pracovní podmínky pro začínajícího učitele tj. rozvrh, příprava „balíčku informací“, kabinet atd. Sestaví vhodný tým, informuje tým o cílech programu adaptace, rozdělení dílčích úkolů včetně motivace.

Úloha ředitele

Přijímací a vstupní rozhovor, seznámení s metodou a způsobem kontroly plnění plánu adaptace, stanovení termínů průběžného hodnocení, stanovení konečné doby a provedení závěrečného hodnocení splnění cíle adaptace.

8. Interpretace výsledků výzkumu

1) Nově nastupující učitele má v současnosti každá z vybraných škol, v řadě z nich je měla jen polovina vybraných škol, přičemž ředitelé nepovažují v každém případě uvádění začínajících učitelů za potřebné, zvláště v takovém rozsahu, jak se uvádí v odborných publikacích. Tento názor je odůvodňován tím, že část nově nastupujících vyučujících již pracovala na takových místech, která vyžadovala samostatnou práci a poznala určitou zodpovědnost, kterou si přinesla na své pracoviště. Umí reflektovat výsledky své činnosti a kontrola nadřízených pracovníků zabezpečuje správné vedení výuky.

2) Začínající učitelé hodnotí poměrně nízkou pomoc od užšího vedení školy v procesu adaptace učitele a uvádějí, že je spíše formálního charakteru v oblasti pohospitačních pohovorů. Zde je možné vidět především větší prostor k pravidelné komunikaci mezi ředitelem školy a začínajícími učiteli, např. na bázi neformálních schůzek, které by dopomohly ke kvalitnějšímu řešení vzniklých situací, a které nelze řešit pomocí uvádějících učitelů, jsou v osobní rovině a zajisté by to podpořilo i větší důvěru k osobě ředitele školy.

3) Jak již bylo zmíněno v kapitole 4.2, nemá žádná ze škol potřebu mít vlastní metodický materiál k uvádění začínajících učitelů. Při osobních pohovorech s vedením škol zazněl návrh na vypracování otevřeného materiálu, který by reflektoval požadavky vedení školy, ale většina ředitelů se domnívá, že je to nadbytečná administrativní zátěž a navíc lze tuto problematiku řešit efektivně a pružně komunikativní cestou. V kapitole 7.2.1 ad 1d) jsem tento otevřený dokument navrhl s tím, že je možné ho dle potřeby modifikovat.

4) Při řešení různých situací a problémů nebyl uvádějící pedagog tou nejdůvěryhodnější osobou, jejíž pomoc začínající učitelé využívali. S větší důvěrou a pochopením se obraceli na některého ze svých kolegů. V některých případech se jim nedostávalo potřebných informací nebo spolupráce byla příliš formální.

9. Doporučení pro pracovní tým začínajícího učitele

Na základě provedeného šetření bych rád vyzdvihl ta doporučení, která se jeví jako výstižná jak pro vedení školy, tak pro uvádějící učitele.

Doporučení pro vedení školy:

- každému novému kolegovi přidělit uvádějícího učitele,
- uvádějící učitel musí mít jak odborné, tak komunikativní schopnosti ,
- vytvořit plán činnosti jak s uvádějícím, tak začínajícím učitelem,
- tento plán činnosti pravidelně kontrolovat a vyhodnocovat,
- na základě hodnocení finančně ocenit uvádějícího učitele.

Doporučení pro uvádějící učitele:

- na spolupráci je nutné vyhradit dostatečný časový prostor,
- svého kolegu odborně a metodicky co nejrychleji zasvětit do pedagogické praxe,
- vytvářet příznivé klima pro práci začínajícího učitele v kolektivu,
- vést kolegu k sebereflexi nad svojí pedagogickou činností.

Doporučení pro začínajícího učitele:

- seznámit se s rámcovým plánem školy,
- vytvořit vlastní tématický plán pro daný předmět v členění jednotlivých hodin a celého školního roku ,
- prostudovat metodu výuky předmětu pro pochopení ze strany žáka,
- provést sebereflexi své pedagogické činnosti,
- úzce spolupracovat s uvádějícím pracovníkem školy,
- závažné problémy řešit okamžitě s vedením školy.

10. Závěr

Pomocí dotazníků a pohovorů jsem zkoumal práci ředitelů škol se začínajícími učiteli. Zformuloval jsem pět základních předpokladů:

- a) Nejprve jsem předpokládal, že problematika uvádění začínajících učitelů na školách je stále aktuální a nezbytná pro adaptaci nového vyučujícího do prostředí školy. Tento můj předpoklad se však plně nepotvrdil, neboť výsledek šetření ukázal, že jen 57 % dotazovaných ředitelů se domnívá, že je to vždy potřebné.

b) V otázce, zda uvádějíci pedagog plní svoji funkci, která mu byla přidělena vedením školy s plným nasazením či jen formálně vyzněla v neprospěch uvádějíciho učitele, neboť jen 16 % učitelů uvedlo, že měli dostatek prostoru a času pro užší spolupráci s uvádějícím učitelem.

c) Předpoklad, že v současně se měnících podmínkách a tím i velké zaneprázdněnosti ředitele školy nebude dostatek prostoru a času pro častější spolupráci v procesu adaptace učitele se očividně potvrdil, neboť jen 6 % učitelů uvedlo, že je s pomocí od užšího vedení spokojeno. Zde se nachází prostor, jak tuto nelichotivou bilanci napravit viz. kapitola 4.2 odst. 5 (Štěpánek 2000)

d) Předpoklad, že většina škol nebude mít zpracovaný metodický plán činnosti pro adaptaci začínajícího učitele se potvrdil na 100 %, žádná z navštívených škol neměla vlastní zpracovanou metodickou směrnici. Z tohoto důvodu jsem vytvořil návrh plánu adaptace začínajícího učitele viz kap. 7.

e) V pořadí pátý předpoklad se při šetření téměř vyplnil, neboť 85 % začínajících učitelů o vedení sebereflexního deníku vůbec neví a 15 % o něm ví, ale nevyužívá jej.

Sebereflexní deník, který umožňuje chronologický záznam učitelových sebereflexí, průběžně realizovaných, tak jak jej popisuje Sojková (2003) by mohl být veden jen formou volných záznamů, kde si začínající učitel v průběhu určitého časového období bude zaznamenávat své názory či pohledy na školní problematiku, nejasnosti či reakci na dění ve třídě apod. a tyto pak zkonzultuje např. s uvádějícím učitelem.

Z výsledků šetření vyplynulo, že činitele, které ovlivňují průběh adaptace učitele do prostředí školy, lze rozdělit na vnější a vnitřní skutečnosti.

Vnější skutečnosti nemůže vedení školy ovlivnit, ale musí na ně reagovat, pokud chce v současnosti, ale především v budoucnosti být úspěšnou školou s kvalitně fungujícím učitelským sborem. Mezi vnější vlivy, které nejvíce působí na školu a odráží se na práci učitele, patří oblast legislativní, ekonomická a to, jací žáci přicházejí do škol.

Změnou společenských poměrů se změnili i žáci, tudíž je i od učitelů požadována větší zodpovědnost. Problematika administrativy, financování školy, řešení kázeňských přestupků zaměstnává ředitele natolik, že mají méně času a sil k pomoci a podpoře začínajících učitelů. Přesto se domnívám, že i v takových podmínkách lze zlepšit přístup k problematice uvádění učitelů.

Jsou to především **vnitřní skutečnosti**, které může vedení školy ovlivnit a kde lze nalézt i určité rezervy. Jde zejména o oblast organizační a lidský přístup.

V organizační oblasti lze pomoci novým učitelům tím, že v začátku budou učit v třídách, které jsou méně problematické a pověřovat je postupně, jak nabývají zkušenosti, náročnějšími úkoly. Ze strany vedení školy by neměla být opomíjena funkce uvádějícího učitele a jeho výběru by měla být věnována náležitá péče, aby se vyloučilo jeho selhání z možných důvodů a neplnil svoji úlohu pouze formálně. Další složkou těsně spjatou s organizační oblastí je řízení pedagogických procesů na školách. Podle některých výzkumných sond, (Štěpánek, 2000) které byly provedeny na školách, se ředitelé téměř nezmiňují, že se vyskytují problémy s pedagogickým řízením na školách v souvislosti s tím, jaké nové nároky klade současná doba na přípravu žáků a potažmo i učitelů. To se potvrdilo i v tomto šetření. Práce každého učitele se stává náročnější. V této situaci se stávající, ale zejména začínající učitelé neobejdou bez soustavné a účinné pomoci od ředitele školy, který by měl plnit roli moudrého a většinou i zkušenějšího rádce, který lépe pozná, kdo a jaký podnět potřebuje k tomu, aby se mu práce dařila v nových, obtížných či náročných situacích. Zde je role ředitele nezastupitelná a neměla by se přesouvat na jiné pracovníky.

Z výše uvedeného je zřejmé, že adaptačnímu období začínajícího učitele by měla být ze strany ředitele školy věnována vždy náležitá pozornost. Je zde nutné ale připomenout, že pro uvádění začínajícího učitele do praxe neexistuje jednotně fungující předpis. Je záležitostí vedení školy jak vyhodnotí vnější a vnitřní činitele, které ovlivňují chod školy a následně jaký k této problematice pak zaujme postoj.

Každopádně by to nemělo negativně ovlivnit začínající pedagogickou dráhu učitele, protože pokud je schopný a přístupný akceptovat zvolený způsob vedení, získá škola příslib nadějného pedagoga, který se do budoucna může dále rozvíjet.

Tuto část bych rád uzavřel myšlenkou, která byla vyslovena jedním z významných pedagogů a profesorů na Masarykově univerzitě v Brně Janem Uhrem a která je aktuální i v dnešní době. **„Osobnost je ve výchově nejdůležitějším činitelem. Nespasí nás nová organizace ani osnovy, třebaže jsou důležité. Osobnost je hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nereformovali. Soustředme proto hlavní pozornost na utváření učitelských osobností.“**

11. Seznam použité literatury

1. BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M.a kol.,: Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století, Brno: 1999,ISBN 80-85615-95-9
2. EFEKTIVNÍ UČENÍ VE ŠKOLE, vyd. 1. – Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-556-3
3. COFFEY, S.,:Úloha zavádějícího učitele na školách ve Velké Británii, Moderní vyučování 2005, roč. 11, č. 2, str. 8
4. KALHOUS, Z., HORÁK, F., K aktuálním problémům začínajících učitelů, Pedagogika roč. XLVI, 1996, str. 245 – 255
5. MACIAZEK, M.,: Vytváření didaktických dovedností učitele, Praha: SPN 1969
6. MAZÁČOVÁ, N.,: Učitel začátečník, Moderní vyučování, 7/2001, Praha Portál 2001, str. 14
7. NEZVALOVÁ, D.,: Evropské dimenze řízení kvality v pregraduální přípravě učitelů e-Pedagogium (elektronický časopis UJEP Olomouc), příspěvek konference „Řízení kvality ve vzdělávání“ ze dne 5. 2. 2001, <http://epedagog.upol.cz/>
8. NEŠPOR, M., LUKÁŠ, V.,: Fakultní učitel – mentor, Moderní vyučování 2005, roč. 11, č. 2, str. 6
9. PAŘÍZEK, V.,: Učitel a jeho povolání, Praha: SPN 1988
10. PAŘÍZEK, V.,: Učitel v nezvyklé školní situaci, Praha: SPN 1990
11. PRŮCHA, J.,: Učitel – současné poznatky o profesi, Portál Praha: 2002, ISVN 80-7178-621-7
12. RABBE, Vedení školy v praxi, 05, část A1.18, A1.2
13. SOJKOVÁ, S., : Strategie profesionálního působení na začínající učitele v průběhu adaptačního období 2003, PFUK, UVPRŠ
14. SOLFRONK, J.,: Pedagogická praxe - její smysl a její problémy, Pedagogika roč. XLVI, 1996
15. SOLFRONK, J.,: Kapitoly ze školského managementu, Studijní texty pro distanční studium, Liberec: 2002, ISBN 80-7083-655-5

16. SUCHORADSKÝ, O.,: Každý začátek je těžký – pro učitele zvláště, Učitelské listy č. 1/00-01, str. 12
17. ŠIMONÍK, O.,: Začínající učitel, Brno: MU 1994, ISBN 80-210-0944-6
18. ŠTĚPÁNEK, F.,: O řízení pedagogických procesů ředitelem školy, Pedagogická orientace č. 1, 2000, str. 37 – 44
19. URBÁNEK, P.,: Pedagogická praxe v kontextu učitelského vzdělávání, Učitelské listy č. 8/02-03, str. 13 – 15
20. UČITELÉ JAKO PROFESNÍ SKUPINA, Jejich vzdělávání a podpůrný systém, Sborník celostátní konference, Praha: 2001, UK Praha – Pedagogická fakulta, ISBN 80-7290-059-5
21. TMEJ, K., a kol.,: Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe, SPN Praha: 1980
22. VALENTOVÁ, D.,: Začínající učitel 2004, PFUK, UPRPŠ
23. VAŠUTOVÁ, J.,: Být učitelem, Praha: 2002, PFUK, ISBN 80-7290-077-3
24. VEBER, J., a kol.,: Management Základy-prosperita-globalizace, Management Press, Praha: 2003 ISBN 80-7261-029-5

Dotazník pro ředitele

12. Seznam příloh

1. Dotazník pro ředitele školy
2. Dotazník pro začínající učitele
3. Vyhodnocení dotazníku pro ředitele školy
4. Vyhodnocení dotazníku pro začínající učitele

Dotazník pro ředitele školy

Vážená kolegyně, vážený kolego,

v rámci mého studia školského managementu se na Vás obracím s dotazníkem, který bude použit jako podkladový materiál k mé závěrečné práci, jejíž součástí je zjištění názorů na problematiku uvádění začínajících učitelů do praxe. Proto, prosím, vyjádřete svůj názor vyplněním přiloženého dotazníku.

Předem děkuji za poskytnutí těchto údajů.

Jiří Hamáček, učitel SŠES, Praha 10, Jesenická 1

Vybranou možnost označte X či Váš názor doplňte laskavě slovním vyjádřením.

1. Kolik máte v současné době ve Vaší škole začínajících učitelů?

a) počet

2. Kolik jste jich měli před třemi roky?

a) počet ...

3. Můžete charakterizovat odbornou úroveň začínajících učitelů jako:

zač. učitelé	•1	•2	•3	•4	•5	•6
a) výbornou
b) velmi dobrou
c) dobrou
d) podprůměrnou
e) nekvalitní
f) jiná odpověď...						

4. Kde pracují začínající učitelé?

a) v teoretické výuce ...

počet...

b) v praktické výuce ...

počet...

5. Jaká je věková struktura Vašich začínajících učitelů?

- a) 1.....
- b) 2.....
- c) 3.....
- d) 4....
- e) 5....
- f) 6....

6. Přehled o počtu a odborné způsobilosti začínajících učitelů:

a) všeob.vzděl. předměty s ped. vzděláním	b) odborné předměty s ped. vzděláním	c) odborné předměty bez ped. vzdělání
počet učitelů

7. Považujete uvádění začínajících učitelů do praxe za důležité:

- a) vždy...
- b) jen u nekvalifikovaných učitelů...
- c) jen když je to potřebné...
- d) nepovažuji...
- e) jiná odpověď...

8. Jak vybíráte „pracovníka“ zodpovědného za uvádění nového učitele – máte na to nějaký systém?

- a) je to Váš zástupce...
- b) jiný vedoucí pracovník...
- c) uvádějící učitel...
- d) kdo má o uvádění zájem, z více uchazečů vyberu...
- e) vedoucí předmětových nebo metodických komisí...
- f) jiná odpověď...

9. Je pro Vás přirozená autorita uvádějícího pedagoga důležitější než formální?

- a) ano...
- b) ne...

10. Která kritéria pro výběr uvádějícího pedagoga jsou pro Vás nezbytně důležitá a v jakém pořadí? Přiřaďte pořadové číslo od 1 do 10.

- a) jeho rozsáhlá pedagogická činnost
...
- b) jeho schopnost vyučovat s elánem a vysokým pracovním nasazením
...

- c) jeho shodná odbornost
...
- d) jeho schopnost výuku zorganizovat a předvést
...
- e) být schopen fundovaně analyzovat svoji činnost i uváděného učitele
...
- f) umět vysvětlit výukové postupy své (školy) a být si vědom i jiných možností a alternativ svého postupu
...
- g) umět zaujmout stanovisko k pedagogickým problémům a vysvětlit proč
...
- h) být schopný kvalitně komunikovat o práci, „stylu řízení“, kvalitě výchovně vzdělávací práce, sociálních vztazích v učitelském sboru
...
- i) mít obecně občanské a lidské vlastnosti klíčové pro povolání pedagoga (akceptovat vžití etické a estetické normy, vystupování, kulturní přehled)
...
- j) mít přehled o trendech v didaktice, organizaci výuky a jejich alternativách
...

11. Účastní se procesu přípravy budoucího učitele i ostatní pedagogové?

- a) ano... jak?...
- b) ne...

12. Je v případě potřeby např. odchodu uvádějícího pedagoga ze školy v záloze někdo jiný, kdo může tuto roli převzít, aby připravený mechanismus v dané aprobaci probíhal dál?

- a) ano... kdo?...
- b) ne...

13. Berou tuto „funkci“ uvádějící pedagogové jako ocenění jejich práce?

- a) ano, ochotně...
- b) ano, ale neradi...
- c) ne, spíše jako práci navíc...
- d) ne, jako nezbytné zlo...
- e) ne, nikdo to nechce dělat...
- f) jiná odpověď...

14. Má vaše škola vypracovaný vlastní metodický materiál k uvádění začínajících učitelů do praxe?

- a) ano...
- b) ne...
- c) jiná odpověď...

15. Oceňujete práci navíc u uvádějícího pedagoga?

- a) ano... jak?...
- b) ne...

16. Máte vyčleněny finanční zdroje pro tuto situaci?

- a) ano...
- b) ne...

17. Co očekáváte od budoucího učitele? Jakých cílů má dosahovat?

- a) ...

18. Má Váš uvádějící pedagog harmonogram činnosti a hospitační plán?

- a) ano...
- b) ne...
- c) záleží na uvádějícím pedagogovi...
- d) jiná odpověď...

19. Jaká je zpětná vazba pro Vás, jako ředitele, jak uvádění proběhlo?

- a) pravidelné porady s uvádějícím pedagogem ano.. ne...
- b) porada pouze tehdy, když se vyskytne problém ano.. ne..
- c) jiná odpověď...

20. Jako ředitel školy, opíráte se o vlastní nezprostředkované poznatky o výsledcích pedagogické činnosti začínajícího učitele?

- a) ano... jak?...
- b) ne...

21. Chodíte v průběhu školního roku na hospitace k začínajícímu učiteli?

- a) ano... jak často?..
- b) jen při problémech ..
- c) neformální setkání...
- d) ne...
- e) jiná odpověď...

22. Používáte ke sledování, jaký pokrok dosáhl začínající pedagog záznamový arch, nebo to probíhá jen formálně?

- a) arch ano... ne...
- b) formálně ano... ne...
- c) jiná odpověď...

23. Kolik času je třeba na uvedení začínajícího učitele, aby se stal plnohodnotným členem pedagogického sboru?

- a) 1 rok...
- b) 2 roky...
- c) do 3 roků...
- d) do 5 roků...
- e) podle toho, jak rychle nabývá zkušenosti...
- f) jiný ukazatel... jaký?...

5. Co jste od uvádějícího pedagoga očekával (a)? Kterých údajů, informací se Vám nedostávalo, či co na Vás působilo dobrým dojmem, užitečným, co naopak?

- a) nedostávalo...
- b) neužitečné...
- c) nepomáhá mi...
- d) stále mi něco vytýká...
- e) hodně mě omezoval...
- f) byl příliš formální...
- g) jiná odpověď'.....
- h) dobré...
- i) užitečné...
- j) obohacující...
- k) pomáhá mi, když se na něj obrátím s dotazem...
- l) taktně mě upozorňuje...
- m) koncepčně a pravidelně mi pomáhal...

6. Kdo Vám poskytuje ve škole potřebnou pomoc?

- a) nikdo...
- b) vedení školy...
- c) kolega (ně) stejné aprobace...
- d) některý z kolegů...
- e) uvádějící pedagog...
- f) všichni kolegové učitelského sboru...
- g) někdo jiný...

7. Sdílíte s uvádějícím pedagogem kabinet?

- a) ano...
- b) ne...
- c) mám kabinet s jiným kolegou (ní)...
- d) jsem s ostatními kolegy ve sborovně...
- e) jiná odpověď'....

8. Zajímá se vedení školy o Vaši práci?

- a) ano, pravidelně...
- b) kdykoliv má potřebu...
- c) pouze formálně...
- d) jen při nějakém problému...
- e) ne...
- f) jiná odpověď'

9. Vyhodnocuje Vaši pedagogickou činnost někdo z vedení školy?

- a) ano, ředitel školy...
- b) ano, zástupce...
- c) ano, uvádějící učitel...
- d) nikdo...
- e) jiná odpověď'.....

10. Měl (a) jste možnost často dle potřeby konzultovat Vaše problémy s uvádějícím pedagogem, pokud Vám byl přidělen?

- a) kdykoliv...
- b) týdně...
- c) měsíčně...
- d) jen při problémech...
- e) jiná odpověď'.....

11. Řídil se Váš uvádějící pedagog svým plánem uvádění po celý rok?

- a) ano...
- b) ne...
- c) nevím...
- d) jiná odpověď'.....

12. Měl (a) jste možnost náslechu v hodinách kolegů?

- a) ano, u všech kolegů...
- b) jen u uvádějícího učitele...
- c) jen u kolegů stejné aprobační...
- d) nevyužil (a) jsem této možnosti...
- e) jiná odpověď'.....

13. Provádí se po hospitaci pohospitační pohovor?

- a) ano, vždy...
- b) jen když se objeví nedostatky...
- c) neformálně, ve volném čase...
- d) ne...
- e) jiná odpověď'....

14. Kolikrát za rok u Vás proběhla hospitace v jednotlivých předmětech?

- a) ...
- b) ...
- c) ...
- d) ...
- e)...
- f)...

15. Pokud jste měl (a) potřebu hospitace u kolegů, vyžádal (a) jste si ji?

- a) ano... kolikrát?...
- b) ne...
- c) jiná odpověď'...

16. Provádíte si písemné přípravy na vyučování?

- a) ano, považuji to za nutné...
- b) ano, musím je dělat z příkazu ředitele...
- c) provádím je nepravidelně, dle potřeby...
- d) písemné přípravy nedělám...
- e) jiný názor...

17. Za jak dlouhou dobu si myslíte, že se stanete plnohodnotným členem pedagogického sboru?

- a) do 1 roku...
- b) do 2 roků...
- c) do 3 roků...
- d) do 5 roků...
- e) jiná odpověď...

18. Splnila se Vaše očekávání?

- a) ano...
- b) ne...
- c) jiná odpověď...

19. Měnila se priorita problémů v průběhu času působení ve škole a co Vám nejvíce pomohlo a kdo (funkce)?

- a)

20. Co bylo pro Vás největším problémem, a co naopak?

- a) ...
- b) ...

21. Co by jste potřeboval (a) k zlepšení výuky?

- a) ...

22. Slyšel (a) jste někdy o sebereflexím deníku ?

- a) ano ...
- b) ne ...

23. Domníváte se, že sebereflexe je účinným prostředkem profesionálního rozvoje začínajícího učitelc ?

- a) ano ...
- b) ne ...

Příloha č. 3

Vyhodnocení dotazníku pro ředitele školy

Škola:	A	B	C	D	E	F	G	Uč.
1. Kolik máte v současné době ve Vaší škole začínajících učitelů?								
a) počet:	4	1	3	1	1	5	1	16
2. Kolik jste jich měli před třemi roky?								
a) počet:	3	0	0	1	2	3	0	9
3. Můžete charakterizovat odbornou úroveň začínajících učitelů jako:								%
a) výbornou	1		1					12,5
b) velmi dobrou	3	1	2			5	1	75
c) dobrou				1	1			12,5
4. Kde pracují začínající učitelé?								
a) v teoretické výuce	2	1		1	1	3		50
b) v praktické výuce	2		3			2	1	50
5. Jaká je průměrná věková struktura Vašich začínajících učitelů?								
a) věk:	32	28	30	35	26	32	40	
6. Přehled o počtu a odborné způsobilosti začínajících učitelů:								
a) všerob.vzděl. předměty s ped. vzděláním	3			1	1	2		45
b) odborné předměty s ped. vzděláním							1	5
c) odborné předměty bez ped. vzdělání	1	1	3			3		50
7. Považujete uvádění začínajících učitelů do praxe za důležité:								
a) vždy	1	1	1	1				57
c) jen když je to potřebné					1	1	1	43

8. Jak vybíráte „pracovníka“ zodpovědného za uvádění nového učitele – máte na to nějaký systém?										%
a) je to Váš zástupce			1							14,5
c) uvádějící učitel		1				1				28,5
e) vedoucí předmětových nebo metodických komisí	1				1					28,5
f) plně kvalifikovaný učitel								1	1	28,5
9. Je pro Vás přirozená autorita uvádějícího pedagoga důležitější než formální?										
a) ano										100
10. Která kritéria pro výběr uvádějícího pedagoga jsou pro Vás nezbytně důležitá a v jakém pořadí?										
Pořadí: 1.	a	b	a	i	g	f	a			
2.	i	a	f	e	f	b	c			
3.	f	c	c	c	e	g	i			
4.	g	f	h	f	h	a	b			
5.	c	d	d	g	j	c	d			
6.	e	i	i	h	b	d	f			
7.	h	h	e	b	c	j	g			
8.	j	e	g	j	d	e	e			
9.	b	g	j	d	i	i	h			
10.	d	j	b	a	a	h	j			
a) jeho rozsáhlá pedagogická činnost										33
c) jeho shodná odbornost										33
f) umět vysvětlit výukové postupy své (školy) a být si vědom i jiných možností a alternativ svého postupu										33
V bodech a, c, f - byla největší shoda na prvních třech místech u všech škol.										
11. Účastní se procesu přípravy budoucího učitele i ostatní pedagogové?										
a) ano	1	1	1	1	1	1	1			86
b) ne								1		14

12. Je v případě potřeby např. odchodu uvádějího pedagoga ze školy v záloze někdo jiný, kdo může tuto roli převzít, aby připravený mechanismus v dané aprobaci probíhal dál?										%
a) ano	1	1	1		1		1			71,5
b) ne				1		1				28,5
13. Berou tuto „funkci“ uvádějíci pedagogové jako ocenění jejich práce?										
a) ano ochotně	1									14
b) ano, ale neradi		1	1	1						44
c) ne, spíše jako práci navíc					1					14
e) ne, nikdo to nechce dělat						1	1			28
14. Má vaše škola vypracovaný vlastní metodický materiál k uvádění začínajících učitelů do praxe?										
b) ne	1	1	1	1	1	1	1	1		100
15. Oceňujete práci navíc u uvádějího pedagoga?										
a) ano	1	1	1	1	1	1	1	1		100
16. Máte vyčleněny finanční zdroje pro tuto situaci?										
a) ano	1	1				1				43
b) ne			1	1	1		1			57
17. Co očekáváte od budoucího učitele? Jakých cílů má dosahovat?										
a) zvládnutí pedagogické činnosti na škole	1		1	1	1	1	1	1		86
b) pracovitost, empatie, flexibilita, vztah k žákům, zaujetí		1								14
18. Má Váš uvádějíci pedagog harmonogram činnosti a hospitační plán?										
a) ano	1					1				29
b) ne					1					14
c) záleží na uvádějícím pedagogovi		1	1	1				1		57

19. Jaká je zpětná vazba pro Vás, jako ředitele, jak uvádění proběhlo?									%
a) pravidelné porady s uvádějícím pedagogem	1		1	1					43
b) porada pouze tehdy, když se vyskytne problém		1							14
c) hospitacemi						1	1	1	43
20. Jako ředitel školy, opíráte se o vlastní nezprostředkované poznatky o výsledcích pedagogické činnosti začínajícího učitele?									
a) ano - hospitace	1	1		1	1	1	1	1	86
b) ne - vyhodnocuji a koriguji postup uvádějícího pedagoga			1						14
21. Chodíte v průběhu školního roku na hospitace k začínajícímu učiteli?									
a) ano 1 - 3x za rok	1		1	1					43
b) ano - dle potřeby a výsledků z předešlé hospitace		1				1	1	1	57
22. Používáte ke sledování, jaký pokrok dosáhl začínající pedagog záznamový arch, nebo to probíhá jen formálně?									
a) arch		1	1	1					43
b) "ped. trojky"							1		14
c) neřeším	1					1		1	43
23. Kolik času je třeba na uvedení začínajícího učitele, aby se stal plnohodnotným členem pedagogického sboru?									
a) 1 rok								1	14,3
b) 2 roky					1	1			28,5
c) do 3 roků	1								14,3
d) do 5 roků, nelze jednoznačně určit		1							14,3
e) podle toho, jak rychle nabývá zkušenosti			1						14,3
f) jiný ukazatel - 3 měsíční zkušební doba							1		14,3

Příloha č. 4

Vyhodnocení dotazníku pro začínající učitele

Skola/počet učitelů	A	B	C	D	E	F	G	%
1. Učil (a) jste předtím na některé škole, popřípadě pracoval (a) v nějaké instituci?								
a) ano	3		2	1		3	1	62,5
b) ne	1	1	1		1	2		37,5
2. Kdo Vás na škole přijal a uvedl do kolektivu?								
a) ředitel školy		1			1	3	1	38
b) zástupce ředitele	1		3			2		38
c) uvádějící pedagog	2							12
d) jiný pedagog	1							6
e) někdo jiný				1				6
3. Jak na Vás zapůsobily první dny strávené ve Vaší škole?								
a) probíhalo to pozvolně, systematicky	2		3	1	1			44
b) zahlcení údaji	2	1				4		44
c) šok, přesně dodržovat příkazy ředitele						1	1	12
4. Byl Vám přidělen uvádějící pedagog, či jiný pracovník školy?								
a) uvádějící pedagog	1	1						12,5
přímý nadřízený	2		2					25
odborný učitel					1	5		37,5
ředitel							1	6
b) ne	1		1	1				19
5. Co jste od uvádějícího pedagoga očekával (a)? Kterých údajů, informací se Vám nedostávalo, či co na Vás působilo dobrým dojmem, užitečným, co naopak?								
a) nedostávalo se mi informací o provozu školy	1							6,25
f) byl příliš formální		1	2			4	1	50
g) většinou mi pomáhají kolegové			1			1		12,5
k) pomáhá mi, když se na něj obrátím s dotazem	3			1	1			31,25

6. Kdo Vám poskytuje ve škole potřebnou pomoc?									%
b) vedení školy							1		6
c) kolega (yně) stejné aprobase	2	1					3		37,5
d) některý z kolegů	2		3	1					37,5
e) uvádějící pedagog					1	2			19
7. Sdílíte s uvádějším pedagogem kabinet?									
a) ano	1				1				13
c) mám kabinet s jiným kolegou (ní)	3			1		4			50
d) jsem s ostatními kolegy ve sborovně		1	3				1		31
e) samostatný kabinet						1			6
8. Zajímá se vedení školy o Vaši práci?									
a) ano, pravidelně							1		6
b) kdykoliv má potřebu	1		1		1				19
c) pouze formálně				1		5			38
e) jen při nějakém problému	2	1	2						31
f) ne	1								6
9. Vyhodnocuje Vaši pedagogickou činnost někdo z vedení škol?									
a) ano, ředitel školy		1			1	5	1		50
b) ano, zástupce			1	1					12,5
c) ano, uvádějící učitel	2								12,5
d) nikdo	2		2						25
10. Měl (a) jste možnost často dle potřeby konzultovat Vaše problémy s uvádějším pedagogem, pokud Vám byl přidělen?									
a) kdykoliv	1		1		1				19
d) jen při problémech	1			1			1		19
e) nebyl přidělen, jiný pedagog	2	1	2			5			62
11. Řídil se Váš uvádějící pedagog svým plánem uvádění po celý rok?									
a) ano							1		6
b) ne	3		3		1				44
c) nevím	1	1		1		5			50

12. Měl (a) jste možnost náslechnů v hodinách kolegů?									%
a) ano, u všech kolegů			3		1				25
b) jen u uvádějícího učitele	3								19
c) jen u kolegů stejné aprobace						2			12
d) nevyužil (a) jsem této možnosti		1		1		3	1		38
e) možnost neměla, ačkoliv žádala	1								6
13. Provádí se po hospitaci pohospitační pohovor?									
a) ano, vždy	1	1	1	1	1	5	1		69
c) neformálně, ve volném čase	2		2						23
e) zatím žádná hospitace neproběhla	1								8
14. Kolikrát za rok u Vás proběhla hospitace v jednořivých předmětech?									
a) 2x		1	1		1		1		25
b) 1x	1		2	1		5			56
c) pravidelně	2								13
d) až ve druhém roce	1								6
15. Pokud jste měl (a) potřebu hospitace u kolegů, vyžádal (a) jste si ji?									
a) ano - 1x	1		1						12,5
b) ano - 2x					1				6
c) pravidelně	2								12,5
d) ne	1	1	2	1		5	1		69
16. Provádíte si písemné přípravy na vyučování?									
a) ano, považuji to za nutné	3			1	1	2			44
b) ano, musím je dělat z příkazu ředitele							1		6
c) provádím je nepravidelně, dle potřeby	1	1	1			3			38
d) písemné přípravy nedělám			2						12
17. Za jak dlouhou dobu si myslíte, že se stanete plnohodnotným členem pedagogického sboru?									
a) do 1 roku	1				1	5			44
b) do 2 roků	3	1					1		31
c) do 3 roků			2						13
d) do 5 roků			1						6
e) ideálu se dosahuje celý život				1					6

18. Splnila se Vaše očekávání?									%	
a) ano			1						6	
b) ne								1	6	
c) nic jsem neočekával (a)	1		1	1				5	50	
d) částečně	3	1	1			1			38	
19. Měnila se priorita problémů v průběhu času působení ve škole a co Vám nejvíce pomohlo a kdo (funkce)?										
									Σ uč.	
a) rok od roku je třeba klást větší důraz na řešení výchovných problémů			1						1	
b) měnily se pedagogické požadavky podle žáků			4	1				5	1	11
c) změnilo se materiální vybavení			1							1
d) změnilo se dílenské prostředí			1							1
e) pomohl nadřízený			2	1	1					4
f) pomohl výchovný poradce			1							1
g) nic se neměnilo					2	1				3
h) priorita se měnila se změnou tříd a studentů - různý přístup			1				1			2
i) důležitá je pomoc uvádějícího učitele							1			1
20. Co bylo pro Vás největším problémem, a co naopak?										
										%
Problémové:										
a) hodnocení žáků	1							1		2
b) nejistota v učivu	1					1				2
c) sloučit své představy o kvalitě práce s možnostmi žáků	2	1	3	1			5			12
d) vybudovat si přirozenou autoritu	2	1	3	1	1		5			12
e) technické vybavení	1		2					1		4
f) materiálové vybavení	1							1		2
g) nevhodnost prostor pro výuku	1		1							2
h) zpracování příprav pro výuku	1									1
i) nedostatek profesních znalostí a zkušeností		1	2				2			5
j) kázeň ve třídě	1		2	1						4
k) psychologická výbava			1		1					2
l) absence pedagogického vzdělání						1				1
m) mezikolegiální vztahv								1		1
Bezproblémové:										
a) výklad učiva	1									1
b) vstřícný kolektiv	1	1	1			1				4

21. Co by jste potřeboval (a) k zlepšení výuky?									%
a) kvalitnější vybavení pracoviště	4		2	1		3	1		11
b) materiální zabezpečení	1			1			1		3
c) funkční audiovizuální prostředky	1	1							2
d) chybějící technické vybavení pracoviště	1				1				2
e) softwarové vybavení předpisy pro výuku v aktuální verzi	1								1
f) vhodnější rozložení výuky během vyučovacího dne					1				1

22. Slyšel jste někdy o sebereflektivním deníku ?									%	
a) ano	1									6
b) ne	3	1	3	1	1	5	1			94

23. Domníváte se, že sebereflexe je účinným prostředkem profesionálního rozvoje začínajícího učitele									%	
a) ano	2		2		1	5				62,5
b) ne	2	1	1	1			1			37,5