UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KARIÉRNÍ START ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Závěrečná bakalářská práce

Autor: Pavel Pešek

Obor: Školský management

Forma studia: kombinované

Vedoucí práce: Mgr. Irena Lhotková, Ph.D.

Datum odevzdání práce: 15. června 2012

© CŠM PedF UK

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Centrum školského managementu

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

akademický rok 2011/2012

Jméno a příjmení studenta: **Pavel Pešek**

Studijní program: **Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Školský management**

Název tématu práce v českém jazyce: **Faktory ovlivňující kariérní start začínajícího učitele na střední škole**

Název tématu práce v anglickém jazyce: **Factors influencing the career start of a new teacher at a secondary school**

Pokyny pro vypracování:
Závěrečná bakalářská práce byla zadána v souladu s metodickým materiálem pro závěrečné bakalářské práce vydaným CŠM PedF UK v Praze v roce 2011.
Práce bude vypracována na základě schváleného ideového a dále rozpracovaného prováděcího projektu, který byl vypracován studentem a uložen na moodle.
Student je povinen dodržet stanovený cíl a téma práce a realizovat výzkumný postup v souladu s cílem. V interpretaci získaných dat i při stanovení závěru musí postupovat objektivně, formální stránka a citování literatury bude odpovídat pokynům v uvedeném materiálu.
Práce musí splňovat kritéria pro závěrečné bakalářské práce, autor tím dokládá dostatečnou kompetentnost pro další odbornou činnost.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Irena Lhotková, Ph.D.**

Předpokládaný rozsah bakalářské práce[1]: **40 stran**

Datum zadání práce: **08. 11. 2011**

Předběžný termín odevzdání práce: **31. 03. 2012**

V Praze dne: **29. 02. 2012**

.....
vedoucí katedry

[1] Minimální rozsah bakalářské práce činí standardně 40 normostran (72 000 znaků vč. mezer) vlastního textu.

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci na téma FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KARIÉRNÍ START ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE NA STŘEDNÍ ŠKOLE vypracoval sám, za použití zdrojů a literatury v ní uvedených. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7.6.2012

...Pavel Pešek.....

Zde bych rád poděkoval vedoucí bakalářské práce Mgr. Ireně Lhotkové, Ph.D. za odborné vedení, podnětné připomínky a cenné rady a také za příjemné přijetí a vstřícnost, které jsou neméně důležité. Dále bych chtěl poděkovat vedení škol a dalším zaměstnancům, kteří mi věnovali svůj čas, za jejich otevřenost a spolupráci. V neposlední řadě patří mé poděkování také rodinným příslušníkům a blízkým, kteří mi byli oporou při psaní této práce.

...Pavel Pešek.....

Abstrakt:

NÁZEV: Faktory ovlivňující kariérní start začínajícího učitele na střední škole
AUTOR: Pavel Pešek
KATEDRA: Pedagogická fakulta UK, Centrum školského managementu
VEDOUCÍ PRÁCE: Mgr. Irena Lhotková, Ph.D.

V této bakalářské práci se autor soustředí na problematiku kariérního startu začínajícího učitele. Zaobírá se jejich pohledem na nejobtížnější činnosti učitelské práce, např. „šokem z reality“, či vztahy s rodiči žáků. Práce je rozdělena na teoretickou část a na část praktickou. Teoretická část rozvádí obecně profesní start jako takový a posléze vztahuje tuto problematiku na pedagogickou profesi.

Praktická část je částí výzkumnou, kde byl proveden výzkum pomocí dotazníkového šetření, hospitací a rozhovory se začínajícími učiteli, i s učiteli s dlouhodobou praxí. Praktická část vyvozuje několik doporučení pro začínající i uvádějící učitele.

KLÍČOVÁ SLOVA: Kariérní start, začínající učitel, uvádějící učitel, uvádění začínajícího učitele.

TITLE: Factors influencing the career start of a new teacher at a secondary school
AUTHOR: Pavel Pešek
DEPARTMENT: Charles University Faculty of Education, School Management Centre
SUPERVISOR: Mgr. Irena Lhotková, Ph.D.

The Author of this bachelor work focuses on a problem starting a new teacher career. He deals with their point of view on the most difficult part of teacher´s work, for example „reality shock“, or relation with pupils´parents. The bachelor works is divided into theoretical part and practical part. The Theoretical part details the starting a new career in general and then applies this issue on teaching profession.

The Practical part is the research part, the research was done using questionnaire surveys, classrom visits and interview with the starting teachers and teachers with long experience. The Practical part concludes some recommendations for starting teachers and even indicating teachers.

KEYWODS: Career start, beginning teacher, indicating teacher, placing a new teacher.

Obsah

Abstrakt:.....5
1 Resumé:.....8
2 Cíl práce:.....9
3 Problematika kariérního startu napříč profesemi.....10
3.1 Vstup a začlenění nového zaměstnance do pracovního prostředí.....11
3.2 Mentorství.....15
3.3 Supervize.....18
3.4 Koučink.....21
4 Učitelská profese.....24
4.1 Volba učitelské profese.....25
4.2 Profesní start 27
4.3 Profesní stabilizace (učitel-expert).....34
4.4 Profesní vyhasínání.....36
5 Smysl a cíle procesu uvádění začínajícího učitele.....42
5.1 Zásady práce se začínajícím pedagogem.....44
5.2 Nástup a první dny ve škole.....47
5.3 Příprava na pedagogický proces a vlastní výuka.....49
5.3.1 Legislativní oblast.....49
5.3.2 Organizační oblast.....49
5.3.3 Metodická oblast.....51
6 Výzkumná část.....55
6.1 Zvolená problematika.....55
6.2 Tvorba dotazníku.....55
6.3 Výběr testovaného vzorku.....55
6.4 Analýza získaných dat.....56
7 Závěr.....68
Seznam literatury:.....72
Přílohy:.....74

1 Resumé:

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou kariérního startu začínajícího učitele. Teoretická část je rozdělena do tří částí. První část řeší profesní start jako takový, napříč všemi profesemi. Druhá část vztahuje tuto problematiku na pedagogickou profesi. Popisuje a rozvádí jednotlivé etapy „vývoje“ pedagoga od volby povolání (studia a motivace k němu), přes jednotlivé fáze výkonu tohoto povolání až po možné vyhoření učitele. Rozebírají se zde i jednotlivé faktory, které nejvíce ovlivňují pedagoga v jednotlivých etapách. Třetí část je věnována problémům, které se pravděpodobně nejvíce dotýkají kariérního startu začínajícího učitele. A to jak z pohledu jeho samotného, tak i z pohledu tzv. učitele-experta.

Praktická část bakalářské práce je částí výzkumnou. Byl proveden výzkum pomocí dotazníkového šetření, doplněný hospitacemi, studiem hospitačních záznamů, pozorováním v hodinách a rozhovory se začínajícími učiteli i s učiteli s dlouhodobou praxí, pomocí nichž se zmapovala nejčastější úskalí týkající se profesního startu začínajícího učitele na střední škole.

V poslední části práce jsou ze získaných údajů vyvozeny nejčastější faktory, které činnost začínajícího učitele nejvíce ovlivňují, rozbor jejich možných příčin a navrženy možná řešení s cílem možného využití těchto informací v práci se začínajícími učiteli i při přípravě budoucích pedagogů, ať už v podobě začlenění do „manuálu zavádějícího učitele“ či jako jistá forma doporučení pro začínající i uvádějící učitele.

2 Cíl práce:

Zjistit nejčastější problémy ovlivňující práci začínajících učitelů v počátcích jejich pedagogického působení na středních školách, úvaha nad jejich možnými příčinami a návrh možného postupu na jejich odstranění. Zjištěné skutečnosti využít v práci zavádějících učitelů a při přípravě budoucích pedagogů.

3 Problematika kariérního startu napříč profesemi

Kariérní či profesní start je vstupem člověka do výkonu povolání, na které se připravoval studiem na některém z možných typů školy nebo i v průběhu svého dalšího života po škole. Jedná se o období, které je vlastní všem profesím. Není snad třeba zdůrazňovat, že se jedná o velmi významnou etapu vývoje jedince z hlediska životního i profesního. Jedná se o období, které ovšem může být, a také často bývá, provázeno různými rozpory a problémy a také odlišnými způsoby, jak těmto čelit. Nejčastějšími rozpory, které se týkají období profesního startu jsou nesoulady mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka, rozpory v osobních ambicích pracovníka a zájmy organizace a mnohdy také neshody v oblasti momentálního pracovního postavení a představy budoucí perspektivy.

Prakticky v každém povolání je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své pracovní profese, pomalu přebírá pracovní odpovědnost, učí se spoléhat na kooperaci s dalšími zkušenými pracovníky. Profese učitele ovšem do tohoto schématu do jisté míry nezapadá. Prakticky od prvního dne, kdy začínající učitel nastoupí na školu, přebírá všechny povinnosti „běžného učitele“,plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou navíc vykonává sám.

3.1 Vstup a začlenění nového zaměstnance do pracovního prostředí

Při nástupu do nového zaměstnání a v průběhu začátků v nové pracovní pozici je důležitým momentem úspěch při startu. Často ovšem začátečník podává slabší výkony, než je očekávání a jsou i situace, kdy ze zaměstnání posléze odchází. Příčinou tohoto nezdařeného vstupu nového pracovníka může být nedostatek pozornosti, která je věnována adaptaci a zapracování v novém působišti vedoucími pracovníky. Nástup do nového zaměstnání znamená pro nováčka jistou psychickou zátěž, která je větší než normálně. Proto je třeba pohlížet na vstup na novou pozici v novém prostředí jako na proces, při kterém je nutné v organizacích pomoci personalistů nebo jiných odborníků zaměřených na práci se zaměstnanci. (HR manažeři.) Nemusí se ovšem vždy jednat jen o „pověřenou osobu“, často může pomoci kolega či spolupracovníci, kteří pomohou začátečníkovi složité období překonat. Pokud nastane situace, kdy se nováček nepotká s podanou pomocnou rukou, může nastat okamžik, kdy nastává pocit osamění, nejistoty, úzkosti a izolace provázený absencí pocitu bezpečí. V okamžiku, kdy je pak nucen se sám dotazovat na zdánlivé banality, nastává pocit nadbytečnosti a méněcennosti. Takováto chvíle nutně vyúsťuje do stádia psychického tlaku pramenícího k chybám, ke kterým by za příhodnějších podmínek nemuselo docházet. U začínajících pracovníků by proto nemělo docházet k hodnocení postavených na základě prvotních projevů. V těchto případech vedení může zvažovat rozvázání pracovního poměru. Ovšem správným postupem nebo spíše preventivním opatřením by mělo být vytvoření a uvedení v provoz programu pomoci v rozvoji nových pracovníků.

Pol, Lazarová (1997) se zabývali potřebami, které může mít nastupující zaměstnanec, tyto potřeby dělí do čtyř oblastí. Proberu postupně jednotlivé okruhy potřeb a současně se pokusím nastínit jejich aplikaci do školního prostředí.

1. Sféra orientace na prostředí

- Tato sféra zahrnuje seznámení nového pracovníka s jeho novým pracovním prostředím. Ovšem nejedná se pouze o seznámení s jeho konkrétní pracovní pozicí, ale s organizací jako takovou. S místy s nimiž bude přicházet do styku, s jejich funkcí a využitím, včetně sociálního zázemí, které je důležité pro jeho pocit bezpečí a jistoty.

- Ve školním prostředí je důležité, aby začínající učitel byl představen kolegům a proveden kabinety, kancelářemi a třídami, seznámen s provozem a fungováním specializovaných učeben, knihovnou, jídelnou, ale i prostory sloužící zaměstnancům k setkávání jako je sborovna, kuchyňka apod. Měl by také vědět, co a jak může používat a na co má nárok.

2. Sféra orientace na lidi

- Při přijímání nového pracovníka je důležité ještě před jeho nástupem obeznámit jeho nastávající spolupracovníky s touto skutečností, vysvětlit jim jeho pozici, funkci a pracovní zařazení. Také je žádoucí vybrat ze zkušených a zapracovaných zaměstnanců někoho, kdo bude po jistou dobu nováčkovi pomáhat v jeho adaptační fázi, zodpovídat jeho případné otázky a pomáhat se zapracováním. V mnohých organizacích existuje program péče o nové zaměstnance, které má na starosti personální oddělení. Při vlastním nástupu by nový pracovník měl být představen a seznámen nejenom s těmi, s kterými bude přicházet do styku v rámci svého pracovního zařazení, ale i širšímu okruhu zaměstnanců, se kterými se může dostat do kontaktu.
- Ve škole by pedagogický sbor měl být seznámen s přijmutím nového učitele a jeho aprobaci před jeho vlastním nástupem. I ve školním prostředí existuje instituce, která má pomáhat nejen se zapracováním, ale i zodpovídat případné otázky a pomoci radami či zkušenostmi. Jedná se o instituci zavádějícího či uvádějícího učitele. Při samotném nástupu by začínající učitel měl být seznámen s celým pracovním kolektivem včetně školníka, kuchařek, uklízeček apod.

3. Sféra orientace na pracovní proces

- Již během přijímání nového pracovníka je třeba ho seznámit s náplní, povinnostmi, významem, úkoly a postupy jejich realizace souvisejících s jeho budoucí pracovní pozicí. Dále s pracovním procesem a organizační strukturou podniku i firemní kulturou. Také je nezbytné poskytnout zaměstnanci podmínky nutné k výkonu práce, jako je zázemí, prostředky, nástroje a pomůcky.
- Ve školním prostředí je samozřejmě hlavní pracovní náplní výchovně-vzdělávací proces. Ovšem existuje i celá řada dalších povinností souvisejících s učitelskou profesí. Jedná se zejména o s tímto spojenou administrativu, výkaznictví, případně práci z oblasti IT. Také

novému učiteli může být přidělena další funkce, které s sebou přináší s tím spojená specifika. Např. správa školní knihovny, odborné učebny, třídnictví apod. Je velmi důležité s tímto nového zaměstnance seznámit, vysvětlit pracovní postupy a všechny další souvislosti a zajistit potřebné pomůcky. Případně vysvětlit, jak si chybějící pomůcky opatřit.

4. Sféra orientace na rodinu

- Při přijímání nového pracovníka se zaměstnavatel dozvídá i rodinný stav uchazeče. Zejména v případě žen, které nastupují po mateřské dovolené nebo jsou matkami menších dětí může zaměstnavatel s adaptací pomoci. Lze dočasně upravit pracovní dobu či úvazek, poskytnout přijetí dětí do firemních mateřských školek nebo dětských center. Velmi vhodné je také mít zpětnou vazbu od začínajícího pracovníka, znát jeho pocity a dojmy.
- Sféra orientace na rodinu u začínajícího učitele se nijak významně neliší od jiných organizací i když možnost zařazení dětí do firemních školek je výrazně menší. V některých případech ovšem při škole fungují i mateřské školy. Pomoci lze také úpravou rozvrhu a nasazením vyučovaných hodin na vhodnější dobu. Zpětná vazba je zde také důležitá.

V případech, že se novému pracovníkovi nepodaří úspěšně vstoupit do nového zaměstnání a správně se adaptovat, což může být zapříčiněno vlastní chybou zaměstnance i špatným fungováním vedení či personalistů firmy, opouští toto místo a na jeho pozici je potřeba najmout někoho jiného. V okamžiku, kdy se tato situace několikrát opakuje a dochází k větší fluktuaci pracovníků, snižuje se efektivita firmy. Z tohoto důvodu je potřebné zaměřit pozornost na adaptační proces nových zaměstnanců a mít vytvořen nějaký program a postup pro tyto situace.

Toto se samozřejmě týká i školního prostředí, kdy v případě fluktuace pedagogických pracovníků může docházet k narušení výchovně-vzdělávacího procesu a vést u žáků k nedostatkům v přípravě na výuku, neplnění školních povinností nebo i k dlouhodobým absencím. Proto je třeba nově nastupujícím učitelům jejich adaptaci co nejvíce ulehčit, což se posléze pozitivně odrazí i na fungování celé školy.

V poslední době se také ve školské praxi stále častěji objevují pojmy jako mentoring, kaučing a supervize, s nimiž jsme se mohli doposud setkávat spíše v souvislosti s jinými

profesemi.

3.2 Mentorství

Na mentorství se dá nahlížet různými způsoby, neexistuje jednotná definice. Záleží na tom proč, kde a kým je používáno. Převážně se ovšem chápe jako forma určité kolegiální podpory. Společným jádrem každého vztahu mentoringu je dobrovolná podpora jedné osoby (mentee) druhou (mentor). Mezi hlavní pilíře patří podpora iniciativy, provázení, nasměrování k osobnímu rozvoji, zvyšování efektivity. Na jedné straně obvykle stojí někdo zkušený a na druhé straně ten, kdo z této zkušenosti může a obvykle i chce mít užitek. Mentor je obvykle starší spolupracovník, který má zkušenosti a odbornost takovou, že může napomáhat a radit svým méně zkušeným kolegům. Kromě role školitele hraje mentor i roli poradce a protektora a bývá zapojován i do hodnocení pracovního výkonu. Mentor pomáhá svému svěřenci (mentee) poznat lépe sebe sama, svůj potenciál a své schopnosti. Ve školním prostředí je takovýto vztah obvykle mezi uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem. Jedná se o profesionální podporu zkušenějších pracovníků směřovanou k těm méně zkušeným.

Mentor:

Termín mentor(ka) označuje člověka, který má velké zkušenosti a znalosti ve svém oboru, které předává mentee různými způsoby. Mentor(ka) se zajímá o mentee nejen z hlediska předávání dovedností, ale o člověka jako o celistvou osobnost.

Mentee:

Mentee je osoba, která se formou mentoringu vzdělává a získává určité zkušenosti díky komunikaci se svým (svou) mentorem (mentorkou) v určitém časovém období.

Formy vztahu a komunikace mezi mentorem a mentee jsou různé a závisí na možnostech i na charakteru práce mentora. Může jít o kombinaci mentorových rad a doporučení, přímého pozorování práce mentora v praxi, nebo o společné rozhovory nad různými tématy, které jsou předmětem mentoringu.

Základem mentoringu jsou:

1. Vedení a rada
2. Zprostředkování kontaktů a užitečných informací
3. Diskuse na téma strategie úspěchu a plánování kariéry

Co dělají mentoři pro mentee:

- Nabízejí podnětné nápady
- Pomáhají zvýšit sebevědomí
- Podněcují profesionální chování
- Konfrontují negativní chování a postoje
- Učí příkladem
- Umožňují růst výkonů
- Vysvětlují fungování organizace
- Stojí na straně svých mentee v kritických situacích
- Nabízejí odborné a zkušené rady
- Podněcují k dosažení stanovených cílů
- Pomáhají v kariéře

Provozování mentoringu má pozitivní vliv nejen na mentee, ale také na mentora a organizaci jako celek. Mentee získá nové zkušenosti, přímé kontakty, dobu praxe, firemní kulturu apod. a mentor je naopak obohacen o náměty a postřehy člověka, který přišel zvenčí a není zatížen firemními stereotypy. Mentoring pomáhá novým zaměstnancům, aby se aklimatizovali v neznámém prostředí.

Mentoring má krátkodobé i dlouhodobé výsledky:

- Krátkodobé – mentee se naučí sociální dovednosti důležité pro život ve firmě
- Dlouhodobé – rozvoj, kariéra - možnosti jak interní, tak externí

Zásady mentoringu (http://www.cpkp.cz/mentoring/co_je_mentoring.html)

Role a kompetence mentora a mentee jsou přesně vymezeny:

- *Rolí mentora je reagovat na potřeby rozvoje mentee. Mentoři mají takové postavení oproti mentee, že toto postavení není vztahem mentoringu ohroženo.*

- *Mentor i mentee mají stejnou odpovědnost za rozvoj vztahu mentoringu, za jeho hladký průběh a dosažení stanoveného cíle.*
- *Záležitosti řešené v rámci vztahu mentoringu jsou považovány za důvěrné. Vztah obou stran je rovnocenný a je založen na vzájemné důvěře.*
- *Mentor a mentee si předem stanoví časový harmonogram podle možností obou stran.*
- *Mentor a mentee vzájemně respektují svůj čas a závazky (povinnosti).*
- *Povinnosti nesmí být zneužívány mimo rámec mentoringu.*
- *Ve vztahu je uplatňován pro-aktivní přístup - mentor vyzývá a podporuje mentee a poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu mentee, mentee se snaží vypořádat se s jakoukoliv oblastí rozvoje.*
- *Vztah trvá po dobu vzájemně odsouhlasenou oběma stranami. Po jejím uplynutí může buď pokračovat nebo skončit.*
- *Obě strany mají možnost po vzájemné dohodě z projektu vystoupit.*
- *Vztah mentoringu je zcela dobrovolný.*
- *Mentor i mentee jsou před realizací mentoringu proškoleni.*

Historie pojmu mentoring:

Když Odyseus odcházel do Trojské války, svěřil péči o svou rodinu Mentorovi, který sloužil jako učitel a vychovatel jeho syna Telemacha. Úkolem mentora nebylo pouze vychovat Telemacha, nýbrž vést jej k vlastní zodpovědnosti za svůj život.

Po válce byl Odyseus odsouzen putovat 10 let než se vrátil domů. Telemachus, již dospělý, se vydal svého otce hledat. V pátrání mu pomáhala bohyně Athéna, která se přestrojila za Mentora a doprovázela Telemacha na jeho cestě. V té době se slovo „mentor“ stalo synonymem důvěrného rádce, přítele, učitele a zkušené a moudré osoby.

Historie nabízí mnoho dalších příkladů vztahu mentoringu, jako např. vztah Sokrata s Platónem, Hydena s Beethovenem, Freuda s Jungem.

Je třeba zdůraznit, že oblast mentorství má ve firemních a podnikových podmínkách trochu jinou podobu, než umožňují podmínky na většině českých škol. Jedná se zejména o úlevy v pracovním úvazku, vzdělání a výcviku a v neposlední řadě též finanční ohodnocení

3.3 Supervize

Pomalu ale jistě se do školské praxe dostává pojem supervize. Ta typicky bývá spojována s pomáhajícími profesemi. Je pojímána hlavně jako určitá forma odborné a kolegiální podpory, i když termín jako takový naznačuje spíše odborný dohled, kontrolu či dozor.

Supervizí rozumíme systematickou reflexi profesního jednání. Jejím tématem jsou otázky, problematické oblasti a konflikty se kterými se supervidovaný setkává ve své práci s klientem. Vedle této formy, která je označována jako případová supervize, mohou být předmětem supervize další tématické oblasti, např. problémy interakce v pracovním kolektivu nebo těžkosti s institučními nebo organizačními rámcovými podmínkami.

Supervize se vztahuje k cíli práce. Všímá si při tom procesu, jakým je daného cíle dosahováno a vztahů, které jsou při tom vytvářeny. Způsob provádění supervize i nároky na supervizora v pomáhajících profesích odpovídají nejvíce odbornému poradenství. Mnoho autorů a odborných článků se zabývá tématem supervize, přesto neexistuje žádná obecně uznávaná definice ani jednoznačný soubor metod.

Šíři chápání pojmu supervize dobře vystihují definice převzaté z literatury různých oblastí:

- Supervize je proces sloužící k pravidelné korekci profesionálního chování.
- Supervize je posilou, osvěžením a prevencí proti syndromu vyhoření.
- *Supervize je metoda kontinuálního zvyšování profesionální kompetence poradce, vede pracovníka k samostatnému vykonávání profese, chrání klienta ... a současně chrání status profese nebo profesní skupiny.* (Kopřiva, 1999, s.96)
- Supervize je metodou řízení, vzdělávání a podpory.
- *Supervize pomáhá řešit konkrétní problémové situace, vznikající v silovém poli pracovník – klient – profesionální role – instituce.* (Tošnerová, Tošner, 1999, s. 113)
- Systematická pomoc … při řešení profesionálních problémů v neohrožující atmosféře, která dovolí pochopit osobní, zejména emoční podíl člověka na jeho profesním problému.
- K jádru směřující meziosobní interakce s obecným cílem setkání mezi supervizantem a

supervizorem, ve snaze zlepšit schopnost prvého pomáhat lidem.

- …

Supervize jako taková vychází ze znalostí a teorií sociologie, sociální práce, managementu i psychologie.

Cíle supervize :

Supervize má pro supervidovaného tyto hlavní cíle:

- Vzdělávat se.
- Mít podporu.
- Bránit se předčasnému „vyhoření“.
- Posilovat svoji autonomii a nezávislost získáním dalších dovedností a zvýšením sebevědomí.
- Motivovat se zkušeností při spolupráci a setkávání se supervizorem.
- Přispět k naplnění základních etických pravidel své profese.
- Plnit očekávání své organizace a odevzdávat kvalitní práci.

Funkce supervize

K naplnění cílů supervize směřují i její tři základní funkce: vzdělávací, podpůrná a řídící. Tyto funkce se v průběhu konkrétní supervizní práce mohou střídat a vzájemně prolínat.

- <u>vzdělávací funkce:</u> zaměřená na rozvoj profesionality supervidovaného - podporuje jeho odborný růst, informuje a vzdělává v nových přístupech a metodách práce, umožňuje zkoumat další způsoby práce, seznamuje s možnostmi prevence syndromu vyhoření. Cílem je rozvoj odbornosti.
- <u>podpůrná funkce:</u> zaměřená na pracovníka, jeho aktuální pocity, jeho sebehodnocení, sebereflexi, reflexi práce s klientem. Cílem je dobré zvládání profesních nároků.
- <u>administrativní/řídící:</u> zaměřená na výkon pracovníka, organizace – supervize ve svém procesu sleduje a zajišťuje chápání a dodržování cílů organizace, programů a služeb. Pomáhá při stanovování priorit, kompetencí, pomáhá sledovat efektivitu práce, práci s časem. Cílem je pochopení profesních hodnot.

Formy supervize:

Supervizi lze vést různými způsoby, týkat se může rozdílných situací a také může existovat v různém uspořádání. Důležité je, aby různé alternativy byly nabídnuty, prodiskutovány a dohodnuty předem, protože mohou být rozdílné sledované cíle i výsledky.

(HAVRDOVÁ, 1999)

1. ***Individuální neboli školitelské***

   Vedoucí týmu nebo oddělení superviduje jednoho pracovníka.

2. ***Párové***

   Vedoucí týmu superviduje dva pracovníky společně.

3. ***Tandem***

   Dva pracovníci se supervidují navzájem.

4. ***Přívěsek***

   Pracovník je připojen ke zkušenému pracovníkovi jako stín a učí se pozorováním.

5. ***Supervizní skupina***

   Skupina pracovníků se stejnými potřebami / zdroji pracuje společně na omezeném programu vztahujícím se k těmto potřebám.

6. ***Peer – skupina***

   Podobá se supervizní skupině, ale členové sdílejí odpovědnost za práci, která náleží jednomu z nich.

7. ***Týmová supervize***

   Zahrnuje všechny členy týmu (na rozdíl od 5. a 6.) bez ohledu na rozdíly v jejich potřebách nebo zdrojích. Zaměřena spíše na práci týmu než na práci s jednotlivcem v kontextu skupiny.

Supervize je tedy určitou formou podpory, v některých případech i kontroly s rozvíjejícími prvky, která se může odehrávat uvnitř pracoviště nebo školy, ale může mít také formu vnější podpory pracovníkům a pedagogům. Je důležité, aby osoby či týmy provádějící supervizi měli v oblasti, na kterou je supervize zaměřena, jistou odbornou průpravu. V

podmínkách školního prostředí je jistou formou supervize například hospitace nebo náslechové hodiny.

3.4 Koučink

Koučování, koučink, coaching, koučing, je vlastně jistá forma podpory, pomoci nebo vzdělávání na pracovišti. Souvisí s osobnostním, profesionálním či organizačním rozvojem. Klíčovým záměrem koučinku je pomoci lidem na jejich cestě učení se a naplnění jejich potenciálu. Koučink vychází z přesvědčení, že každý člověk je tím nejlepším expertem na svůj osobní i profesní život, je tvořivý, nápaditý a celistvý. Smysl a obsah kaučinku lze také vyjádřit tak, že jde o úsilí napomáhající k pozitivní změně, resp. jejímu usnadňování, a to formou zlepšování myšlení a cílevědomými aktivitami.

Definice podle Psychologického slovníku

Česká definice koučování jako metody vyzdvihuje, že ..."dospělý člověk se nejlépe učí praxí a vlastní zkušeností"... A nedirektivní přístup koučů ..." metoda užívaná k taktnímu a ohleduplnému ovlivňování "

Definice podle angl. Wikipedie

Americké definice vypovídají o delší praxi: "Koučování je strukturovaný proces, řízený vztahem mezi koučem a jeho klientem"...Konečným záměrem koučování je vyvinout vnitřní a vnější struktury, které lidem pomohou dosáhnout úspěchu. Koučování rozvíjí potenciál lidí rozšířením jejich smyslu pro to, co je možné. Koučování je o objevování, uvědomování si a volbě. Lidé, kteří se nechávají koučovat, chtějí vidět výsledky.

Jak koučování funguje

Koučování je strukturovaný rozhovor podporující myšlení klienta a usnadňování pozitivních změn. Kouč napomáhá klientovi v identifikaci inspirativních cílů, vytyčení cesty k nim a jejich dosahování formou stimulace myšlení a učení se.

Koučování probíhá prostřednictvím koučovacích sezení. Během sezení klient volí téma a zaměření hovoru, kouč pozorně naslouchá a přispívá svými otázkami a postřehy k vyjasnění a porozumění tématu klientem a vede klienta k akci.

Koučování může být pojato jako „operativní koučování", směřující obvykle k vyřešení nějakého klientova dilematu, resp. vzniku nějaké přínosné myšlenky nebo nápadu, nebo jako ucelený koučovací program, vedený podle definované struktury. Tento typ koučinku napomáhá lidem překlenout rozdíl mezi tím, kde jsou, a tím, kde by chtěli být - v osobním i profesním životě.

Konkrétní zaměření koučovacího programu je vhodné přizpůsobit kontextu situace a směřování klienta - může se jednat např. o

- koučování k (pozitivní) změně;
- koučování k (osobním/profesním) cílům;
- rozvojový koučink, apod.

Klient si v procesu koučinku nalézá odpovědi na svá dilemata a cesty jejich řešení, a postupuje cílenými akcemi (které si sám volí) k vytyčenému cíli. Z dlouhodobého pohledu si klient v procesu koučinku rovněž prohlubuje schopnost učit se, zlepšuje svůj výkon a kvalitu svého života a směřuje k naplnění svého potenciálu.

(http://cs.wikipedia.org/wiki/Koučování)

Popis metody z pohledu kouče

Metoda samotná je založena na mnohaúrovňovém koučovacím procesu: *Prvoplánově jde o nalezení a jasné vymezení cíle, kterého chce klient dosáhnout, s následným vyhledáváním vhodné cesty k němu. Paralelně s tímto zaměřením na cíl, jako "vedlejší produkt", dochází ke zlepšování sebereflexe, sebedůvěry, sebevědomí, sebeúcty. Dále schopnosti rozhodovat se a také se zvyšuje schopnost přijímat větší odpovědnost. Skrze změny myšlení a postojů a zlepšování vztahu k sobě sama se rozšiřuje pole možností daného člověka. Zpřístupňují se zejména jeho vnitřní zdroje. V souvislosti s tím se zlepšují jeho vztahy i k druhým lidem (nachází pocit větší blízkosti k druhým). Podporováním pozitivní energie dochází k aktivizaci klienta, k rozvoji jeho tvořivosti a intuice. Ještě na hlubších úrovních se koučování může zabývat identitou, integritou, případně smyslem života nebo posláním. Zlepšení jednotlivých kvalit se může stát i samotným cílem koučování. Za podmínky, že klient je ochoten přijmout odpovědnost, tedy samostatně volit a rozhodovat, lze koučování považovat za univerzální metodu dosahování stanovených cílů. Koučování odstraňuje obavy, strach a stres. Řeší problém vyhoření a umí pracovat i s organizací času a sil.*

Popis metody z pohledu klienta

Vedle práce s cílem koučování spouští změnu postojů a smýšlení lidí. Jde o "jasnost": klient si vyjasňuje, lépe uvědomuje co chce, své postupy, přístupy a postoje. Koučování doposud nebývale ctí a podporuje individualitu, jedinečnost člověka. Těžiště hodnocení se pozvolna přesouvá do nitra jedince. Sebehodnocení se stává důležitější než hodnocení vnější autoritou. Vztah s koučem vytváří bezpečné podporující prostředí pro další růst člověka. Člověk se pak stává aktivním tvůrcem svého života a opouští reaktivní model, při kterém se zříká své odpovědnosti a stává se více méně obětí vnějších podmínek. Získává větší pocit moci nad svým životem, lepší odhad, větší kompetenci, pocit oprávněnosti když je ochoten přijmout svou odpovědnost. Koučování je dobrý způsob jak začít něco s rozmyslem měnit. Vede i k umění "sebekoučování".

Kriteria typu koučování

Podle hloubky, kterou zasahuje:

- Transakční koučování - podporuje změnu akce.
- Transformační koučování - mění člověka samotného.

Podle oblasti života, které se dotýká:

- Profesní koučování - týkající se pracovních záležitostí.
- Osobní koučování nebo životní koučink (Life Coaching) - zabývající se tématy soukromého života lidí.

Podle počtu osob, se kterými se pracuje:

- Individuální koučink
- Týmový (skupinový) koučink

V organizacích mohou působit externí nebo interní koučové. Ti externí mají výhodu nezaujatého pohledu, interní mohou čerpat ze znalosti prostředí, užšího kontaktu a spolupráce s koučovaným. Bohužel vzdělávání v oblasti koučinku je v současnosti více rozšířené ve firemním sektoru než ve školství.

4 Učitelská profese

Citace (Pedagogický slovník – začínající učitel)

Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních pěti let profesní praxe. K problémům začínajícího učitele patří: od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů), mívá problémy s ubytováním, dojížděním apod. (Učitelské povolání Lit.: Šimoník, O.: Začínající učitel. Brno Masarykova univerzita 1994; Píšová, M.: Novice Teacher. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, Ser. C, Suppl. 1, 1999.)

Každý člověk, který se rozhodl pro výkon učitelského povolání prochází během této doby několika obdobími. Prvním je samozřejmě příprava na učitelskou profesi, která nejčastěji probíhá na některém typu vysoké školy. Poté, pokud nedojde k nějaké zásadní změně v představách o budoucí kariérní dráze, následuje tzv. Profesní start učitele, kdy je učitel jakýmsi „začátečníkem“. Pokud projde úspěšně tímto obdobím, další etapou, která následuje, je profesní adaptace a profesní stabilizace. V tomto období se z učitele stává (nebo by se měl stát) tzv. učitel-expert. Poslední etapou, která nemusí nutně nastat je etapa profesního vyhasínání nebo vyhoření.

4.1 Volba učitelské profese

Volba učitelského povolání je často nazývána volbou na jistotu. Zájemce o toto povolání měl dozajista mnoho možností v průběhu svých studií poznat aspekty a úskalí této profese. Důvody pro tuto volbu mohou být ovšem velmi různorodé. Mohlo dojít například k ovlivnění nějakým výborným učitelem v průběhu školní docházky uchazeče. Je zřejmé, ne všechny motivy jsou vždy zcela uvědomělé. Často jsou spjaty spíše s představami o společenské pozici a s představami jak chce jedinec jednat než s nějakou hlubší analýzou svých vnitřních pocitů. Někdo si vytváří představu vzdělavatele, někdo spíše vychovatele, vědce, výzkumníka, psychoterapeuta nebo řečníka. Vyloučena není ani představa role kritika, posuzovatele, kontrolora či dozorce. Je možné si i představit roli experta, osvětáře nebo trenéra. Některé z těchto představ obsahují autoritativní, jiné neautoritativní prvky, které mohly být podvědomě převzaty od pedagogů, s kterými se jedinec při svém studijním období setkal.

Povolání učitele je poměrně univerzální. Uspokojit v něm lze celou řadu životních cílů a aspirací. Od morálních, mocenských a badatelských, přes technické a umělecko-estetické až k potřebě altruismu a pomoci druhým. Někteří zájemci o učitelské povolání mohou nacházet svou seberealizaci skrze vyjádření prostřednictvím odborných znalostí.

Volba učitelského povolání je v neposlední řadě také ovlivňována představami, s nimiž veřejnost a okolí školy spojuje činnost učitele a s nazíráním společnosti na prestiž učitelského povolání.

Podle různých statistických údajů je zájem o studium učitelských oborů trvale vysoký a pedagogické fakulty mají každoročně vyšší počet uchazečů, než mohou přijmout. Studenti učitelství jsou mnohdy uváděni jako druhá nejpočetnější skupina vysokoškoláků, hned po studentech technických oborů. Ovšem poměrně výrazným znakem je vysoká převaha žen. Někdy se uvádí až 70% studujících učitelských oborů jsou ženy. Co se sociálního profil studentů týče, častěji než ostatní vysokoškoláci pocházejí z rodin „nižší střední třídy“ a také nezřídka jeden či oba rodiče učitelské povolání vykonávají nebo vykonávali. *Orientace na učitelské povolání u studentů učitelství ovšem není potěšující: Pro značnou část studentů je studium na pedagogických fakultách pouze „náhradním řešením“, asi 12% jich přiznává v dotaznících, že „učit nechce“.* (Průcha, 2002).

Motivy, které jsou nejčastěji uváděny zájemci o studium učitelství:

- zájem o práci s dětmi a možnost působit na mladou generaci
- zajímavá a naplňující práce
- práce není rutinní – učitel musí neustále reagovat na chování žáků (v každé třídě probíhá hodina jinak, jiné jsou také reakce žáků…)
- pracovní doba a prázdniny
- přesvědčení, že vystudovat pedagogickou fakultu je snadnější, než vystudování jiné fakulty (lhostejnost jakou vysokou školu studovat)
- dojem uchazečů, že na pedagogickou fakultu se dostanou snadněji, přihlášku na pedagogickou fakultu si podávají jako „pojistku“ kdyby nic jiného nevyšlo.

Naopak existují i faktory, které odrazují studenty od vykonávání učitelské profese. Mezi nejčastěji zmiňované patří (Bajtoš, Honzíková, 2007, s. 80 – 81):

- slabé financování školství, které se odráží na platech pedagogických pracovníků
- nedostatečné společenské ocenění pedagogů
- nadměrná psychická zátěž pedagogické profese
- nejsou vytvořeny adekvátní podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

4.2 Profesní start

Za rozhodující v práci učitele je většinou považován první až třetí rok v zaměstnání, kdy se utvářejí jeho profesní dovednosti a přizpůsobuje se novým podmínkám pracovního prostředí. Často se v tomto období u začínajících učitelů projevuje rozčarování z reality, kdy ne všechno je takové, jaké si to představovali. Dostavuje se zjištění, že i když prošli pečlivou a náročnou přípravou na toto povolání, nejsou zdaleka připraveni na vše, co práce učitele vyžaduje.

Také podmínky na školách nejsou vždy ideální. Ať již zmíníme kulturní a sociální klima školy, atmosféru v pracovním kolektivu, vybavenost či v neposlední řadě nástupní plat. Také se lze setkat s nadměrnými úvazky nebo nutností vyučovat předměty, na které nejsou aprobovaní.

Za nejčastější potíže začínajících učitelů jsou často uváděny: (Šimoník, 1994) (Podlahová, 2004*)*

- **Uspořádání a obsah vyučovaného předmětu:**

  absolvent vysoké školy a začínající pedagog má ze svých studií zafixován obsah svého vyučovacího předmětu, jeho strukturalizaci do dílčích celků, logických a časových návazností. Problémem se tak může stát výběr základního učiva, které je žákům či studentům na určitém stupni školy nutno předat a nebo ho vkloubit do daných časových celků, jako je např. vyučovací hodina.

- **Rozdílnost školních vzdělávacích plánů:**

  v době, kdy si každá škola na základě rámcových vzdělávacích plánů vytváří své vlastní školní vzdělávací plány, je nutné tyto materiály nastudovat a postupovat podle nich. Bohužel ale i na stejných typech škol se tyto plány liší a někdy je obtížná prostupnost.

- **Úvazek a rozvrh hodin:**

  ne vždy bývá úvazek učitele složen jen z předmětů, na které má aprobaci, což s sebou nese nemalé časové, ale i psychické nároky. Pokud chybí teoretické, metodické i didaktické vzdělání, příprava i výuka takovéhoto předmětu je pro učitele mnohdy stresující a vyčerpávající. Také pořadí a rozložení vyučovacích hodin v rozvrhu nemusí být vždy ideální.

- **Uvádějící učitel a jeho přístup:**

  V podmínkách našeho školství, je kvůli ulehčení profesního stavu pedagogických pracovníků, zavedena instituce tzv. uvádějícího učitele. Uvádějícím učitelem může

být zkušený učitel, který se ve škole stará o začínající učitele, a to především po metodické stránce. Tato instituce má svoje opodstatnění, přestože je v mnohých případech tato funkce vykonávána pouze formálně (Bajtoš, Honzíková, 2007, s. 83).

Uvádějící učitel ale není často dokonce ani přidělen, i když začínající učitel může o jeho přidělení požádat.

- **Rozdílnost metod vlastních a metod učitelů-expertů:**

  Z vysoké školy přichází začínající učitel poučen o moderních vyučovacích metodách, které přirozeně chce používat, ovšem ne vždy se setká s pochopením a prostorem ze strany starších učitelů, kteří předpokládají, že bude používat stejné metody, jako oni, neboť jsou osvědčené. Je vhodné, aby začínající učitel metody posoudil z hlediska efektivity i vzhledem ke stupni a složení žáků a byl schopný nové i staré zaběhlé metody vhodně kombinovat a přizpůsobovat ne vždy ideálnímu materiálnímu vybavení školy.

- **Materiální vybavení školy:**

  Materiální a technické vybavenost škol je na různé úrovni a začínající učitel může být nemile překvapen. Nemusí to být ovšem vždy v negativním slova smyslu, některé školy jsou po této stránce vybaveny nadstandardně, což také v některých případech může činit začínajícím učitelům určité potíže, i když častěji se to stává učitelům s dřívějším datem narození.

- **Kázeň studentů:**

  Otázka kázně studentů a způsobu komunikace s nimi je oblast, na kterou školy začínající učitele nepřipraví. Zde hraje velkou roli přirozená autorita, která se nesnadně učí. Také je v poslední době patrný posun v chování studentů směrem k volnějšímu a otevřenějšímu chování i zvyšující se agresivitě, s čímž mohou mít ne jen začínající učitelé problémy. Učitel by měl umět používat metody a techniky pedagogické diagnostiky žáka a třídy, identifikovat žáky a studenty s poruchami učení, ale i talentované, přizpůsobit jim učivo i vhodně zvolit výukové metody, být schopný včas rozpoznat a pokud možno eliminovat sociálně patologické jevy a zajistit si kázeň při výuce. To je oblast, která vyžaduje zkušenosti, které začínající učitelé často nemají a může jim komplikovat jejich profesní start.

- **Vztahy na pracovišti:**

Toto je oblast týkající se téměř všech profesí. Vztahy jsou ovlivňovány řadou věcí, např. kvalifikačním či věkovým složením pracovníků, klimatem školy, způsobem řízení apod. Jsou to faktory, které začínající učitel při nástupu nemůže znát a ani nijak významně ovlivnit, nicméně je to oblast velmi podstatná pro kvalitní práci zaměstnance.

- **Administrativní a další povinnosti:**

  Administrativa ve školství má paradoxně stále stoupající charakter a začínající učitel na tuto situaci není nijak připraven. Vedení třídní knihy, třídního výkazu, osobních spisů a práce s mnoha dalšími školními dokumenty včetně jejich vytváření, třídní schůzky a jednání s rodiči jsou věci, na které začínající učitel není připraven. Také mu je obvykle přiřazena nějaká další povinnost nesouvisející zcela s pedagogickou činností, jako je třeba správcovství počítačové či jiné odborné učebny, knihovny, kabinetu.

- **Časová náročnost učitelské práce:**

  Mnoho nezasvěcených lidí při posuzování časové náročnosti učitelské profese vidí týdenní časový úvazek kolem 20. hodin a školní prázdniny. Nicméně realita je úplně jiná. Přípravy na vyučování, opravy písemných prací, příprava pomůcek, administrativní povinnosti, účast na mimoškolních aktivitách, schůze a pedagogické rady, suplování, třídní schůzky, další vzdělávání apod. jsou oblasti, které zejména začínající učitele časově velmi zatěžují.

- **Postoj rodičů ke škole:**

  Dobrá spolupráce a komunikace s rodiči by měla být jedním z hlavních cílů školy. O průběhu vzdělávání žáků by měly být rodiče průběžně a dostatečně informováni nejenom prostřednictvím třídních schůzek. Bohužel rodiče jsou značně rozdílnou a diferencovanou skupinou. Někteří rodiče jsou vstřícní a se školou a pedagogy spolupracují, jiní školu chápou jako službu, kde předpokládají, že škola do jisté míry supluje i jejich roli až po vyložený nezájem, nespolupráci, či kritiku. Obratnost v jednání s rodiči je také věcí, kterou se lze naučit až praxí.

- **Učitelská prestiž a výše platu:**

  zdroj (http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf**)**

  Prestiž je spolu s příjmem, vzděláním, životním stylem, mocí atd. základním ukazatelem sociálního statusu jedince. Prestiž je nejčastěji odvozována od

profese, jejím nositelem však může být i příslušnost k společenským skupinám jiného druhu. Ve společnosti nepanuje absolutní konsensus o prestiži jednotlivých skupin a profesí, míra shody je však poměrně vysoká. Prestiž hraje důležitou roli především v teoriích sociální stratifikace.

eu110725

Tabulka 1: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2011

Profese	*11/2004*		*9/2006*		*6/2007*		*6/2011*	
	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí
Lékař	89,5	1.	90,4	1.	89,8	1.	89,1	1
Vědec	80,7	2.	81,2	2.	81,8	2.	75,4	2
Zdravotní sestra							73,9	3
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	77,7	3.	78,2	3.	72,4	4
Učitel na základní škole	71,3	4.	71,4	4.	70,7	4.	70,3	5
Projektant	64,1	7.	65,8	6.	65,5	6.	61,7	6
Soudce	64,8	6.	65,6	7.	65,0	7.	61,0	7
Programátor	66,3	5.	67,8	5.	65,7	5.	60,8	8
Soukromý zemědělec	59,1	10.	58,4	8.	59,0	8.	60,3	9
Účetní	53,5	14.	55,9	12.	51,3	15.	54,1	10
Policista	47,6	20.	49,5	20.	52,1	13.	53,9	11
Truhlář	50,8	16.	53,1	16.	51,4	14.	53,2	12
Manažer	59,4	9.	58,0	9.	55,4	11.	53,0	13
Starosta	60,1	8.	57,9	10.	57,4	9.	52,6	14
Majitel malého obchodu	51,2	15.	51,2	17.	50,1	16.	51,4	15
Profesionální sportovec	56,1	11.	57,4	11.	55,6	10.	51,2	16
Opravář elektrospotřebičů	50,2	17.	53,7	15.	49,7	18.	-	
Soustružník	47,7	19.	51,1	18.	49,0	19.	-	
Voják z povolání	44,8	22.	46,7	21.	46,4	21.	48,3	17
Stavební dělník							48,1	18
bankovní úředník	50,2	18.	50,2	19.	48,7	20.	46,9	19
Novinář	54,4	12.	54,7	13.	53,0	12.	46,5	20
Prodavač	42,8	24.	44,4	22.	41,5	23.	43,6	21
Kněz	46,1	21.	42,6	24.	43,2	22.	42,8	22
Sekretářka	43,7	23.	44,1	23.	40,5	24.	41,4	23
Ministr	53,8	13.	54,1	14.	50,0	17.	38,0	24
Uklízečka	29,4	26.	33,8	26.	29,0	26.	34,0	25
Poslanec	39,9	25.	38,9	25.	36,5	25.	27,0	26

Tématem prestiže povolání a jejich srovnáním se zabývalo mnoho výzkumů. Společným rysem všech je poměrně vysoká prestiž učitelského povolání.

Výzkum, který probíhal v letech 2004-2011 ukázal, že v české společnosti je vysokoškolský pedagog hodnocen na čtvrtém místě žebříčku prestiže povolání a učitel základní školy na místě pátém.

Veřejností je tedy učitelské povolání hodnoceno jako vysoce prestižní. Je to zřejmě dáno tím, že jak odborníci, tak veřejnost řadí povolání učitele k těm, které se vyznačují vysokou složitostí práce a náročností na vysokou kvalifikaci (Průcha, 2002, s. 30).

S tím je v kontrastu to, že sami učitelé jsou spíše skeptičtí v hodnocení prestiže své profese, což je možná i jedním z faktorů rozhodujících o tom, že někteří učitelé opouštějí své povolání a věnují se jinému. (Průcha, 2002, s. 30).

Ve společnosti učitelské povolání bude mít patrně stále vysokou prestiž, alespoň četné výzkumy to zatím dokazují. Ovšem vnímání prestiže samotnými učiteli je rozdílné. Ti ji vidí na společenském žebříčku mnohem níže.

Vysvětlení k tomuto poskytuje sociolog R.Havlík (2000, s. 108-109), který provedl k této problematice své četné výzkumy. Mezi důvody nižšího profesního sebehodnocení patří:

- reakce na nízké platové hodnocení, zejména ve srovnání s méně náročnými povoláními i s profesemi vyžadujícími vysokoškolskou kvalifikaci;
- zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult);
- vysoký stupeň feminizace učitelstva;
- velká početnost učitelů, tedy „menší vzácnost“;
- rostoucí počet nekvalifikovaných a neaprobovaných učitelů;
- stárnutí učitelských sborů;
- neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku (úředníci, rodiče, masová média).

- **Větší procento integrovaných žáků:**

  na vysokých školách sice již v daleko větší míře probíhá příprava budoucích pedagogů v oblastech psychologie a speciální pedagogiky, ovšem tato problematika by si zasloužila větší prostor, neboť řada učitelů má s touto oblastí problémy.

- **Formulační neobratnost:**

  stává se, že začínající učitel se při výuce potýká s problémem vhodné volby slov vzhledem k věku studentů. Dochází k používání cizích slov, dvojznačných výrazů,

dlouhých a složitých souvětí apod.

- **Rozdílnost představ od skutečnosti:**

  začínající učitel vstupuje do zaměstnání pln ideálů a představ, které si možná s sebou nese z doby, kdy sám byl školou povinný. Také v době své přípravy na povolání se spíše připravoval na ideální podmínky a tak může dojít k jistému rozčarování i přes absolvovanou povinnou pedagogickou praxi na vysokých školách. Každá škola má svá specifika, klima, tradice, kulturu, vybavenost a skladbu žactva i sboru, vedení, takže mohou vyvstat situace, na které být připraven začínající učitel prostě nemůže.

Ve školství v české republice je právě z důvodu usnadnění profesního startu začínajícího učitele doporučena funkce tzv. uvádějícího učitele. Tím zpravidla bývá zkušený pedagog, který pomáhá začátečníkům hlavně po stránce metodické a administrativní. Tato funkce má své důvody, ovšem mnohdy je vykonávána pouze formálně.

Některé profesní problémy začínajících učitelů souvisejí s nedostatky z doby přípravy na povolání a musejí být postupně odstraňovány.

Velký podíl na profesních potížích mladých učitelů mají též nástupní pracoviště, z nichž mnohé poskytují nastupujícím učitelům minimální pomoc a oporu. Zvýšený pracovní úvazek, výuka neaprobovaných předmětů a řada úkolů navíc, mohou začínajícím učitelům způsobit řadu nesnází. Mladí učitelé by měli hledat příčiny svých problémů též sami v sobě. Někteří nezvolili správně náročnou učitelskou profesi, studovali povrchně, nezajímali se hlouběji o budoucí problémy a svůj vztah k učitelství si dosud neujasnili (Šimoník, 1994, s. 78).

Ovšem nedá se říci, že toto se týká valné většiny začínajících učitelů. Není výjimkou, že existují i tací začínající učitelé, kteří již od počátku učí na slušné úrovni, mají smysl, cit i předpoklady pro tuto náročnou profesi.

4.3 Profesní stabilizace (učitel-expert)

Jedná se o etapu v průběhu učitelského povolání, která se nazývá etapou profesního vzestupu nebo také stabilizace v profesním životě učitele. Nelze jednoznačně stanovit dobu, za jak dlouho od svého vstupu do profese se z učitele začátečníka stane učitel expert. Existují logicky individuální rozdíly v tomto přerodu. Někteří začínající učitelé se stávají zkušenými učiteli za významně kratší dobu než jiní. V odborných kruzích neexistuje jednota, kdy tato stabilizace nastává, nejčastěji se uvádí časový úsek pěti let. Někdy bývá tato fáze spojována s počátkem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Učitel expert díky svému vzdělání a zkušenostem dokáže dělat věci, které ostatní neumějí, nebo je dělá spolehlivěji a efektivněji:

- je expertem, znalcem určité oblasti, (v předmětech, které vyučuje);
- řada dovedností je zautomatizovaná, může se proto při výuce více soustředit na aktuální jevy;
- dokáže přizpůsobit své jednání situaci a kontextu (především u krizových situací);
- dokáže improvizovat;
- rozumí situacím na vyšší úrovni, rychle rozpozná základní znaky situace.

V této fázi již není třeba učiteli poskytovat soustavnou pomoc, naopak se předpokládá, že bude učitel pracovat na svém dalším odborném a pedagogickém vzdělávání. Je možno se vzdělávat:

- po stránce <u>odborné</u> (postgraduální studium, doplňující pedagogické studium, specializační studium),
- po stránce <u>funkční</u> (po jeho absolvování se zvyšují šance učitele získat pozici v managementu školy (metodik, vedoucí učitel/mistr, příp. ředitel školy, zástupce ředitele).

Učitel expert nelze jednoznačně charakterizovat. Měl by mít hluboké znalosti předmětu, být schopný pracovat se všemi studenty, vychovávat, riskovat, mít respekt a být respektován, zajímat se o potřeby žáků, dále se vzdělávat, být sebevědomý, empatický, mít entuziasmus, znát

a používat rozličné metody výuky, dobře zvládat kázeň. Učitel expert by měl podávat vysoce kvalifikované výkony, které přesně řeší edukační problémy. Musí zvládat oblasti didaktické i řízení a vedení třídy. Jednou z nejdůležitějších vlastností, která odděluje experta a nováčka, je způsob, jakým řeší problémové situace. Začínající učitel použije více dané, netvořivé a klasické řešení, oproti čemuž expert využije k vyřešení problému vhodnější, nové, neklasické řešení, ve kterém se navíc zračí jeho schopnost takové situace předvídat.

4.4 Profesní vyhasínání

Profesní vyhasínání je poslední etapou v profesní dráze učitele. Obecně se v řízení lidských zdrojů (HR management) uvádí jako vhodná profesní migrace jedna za dva roky (jednou za dva roky vyměnit místo). U pomáhajících profesí, kam patří i profese pedagoga, se naopak doporučuje setrvat na jednom pracovním místě maximálně 6 let. Pak totiž může přijít velice rychle syndrom vyhoření (burnout) a vyhořelý učitel není dobrý kantor. Také Průcha ve své publikaci Učitel popisuje od 5ti do 30ti let praxe tzv. profesní vyhasínání. Učitel se o sebe musí velmi dobře starat, aby vyhoření nepodlehl.

Na tuto poslední etapu se vyskytují dva rozdílné názory. Jeden má za to, že učitel je v tomto období zkušeným odborníkem, který využívá celoživotní informace, postřehy a zkušenosti. Druhý upozorňuje na fakt, že se mohou také vyskytovat určitá negativa, jako konzervativní přístup, rezignace, následky stresových situací, zdravotní problémy, stereotypní přístup k výuce, nízká snaha o aktualizaci a modernizaci výuky, nezájem o další sebevzdělávání. V této souvislosti se setkáváme s již zmiňovaným syndromem „burn-out“ neboli vyhasínáním či vyhořením.

(http://cs.wikipedia.org/wiki/Syndrom_vyhoření)

Syndrom vyhoření *(také syndrom vyhasnutí, vyhaslosti, vyprahlosti, angl. burnout) byl poprvé popsán v roce 1975 H. Freudenbergerem v článku "Staff burnout" v časopise Journal of Social Issues. Existují různé definice (např. ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka pomáhajících profesí nebo vyhoření jako výsledek procesu, v němž lidé velice intenzívně zaujatí určitým úkolem nebo ideou ztrácejí své nadšení), které shodují v určitých bodech:*

- *Jedná se o psychický stav, prožitek vyčerpání.*
- *Vyskytuje se zvláště u profesí obsahujících práci s lidmi nebo alespoň kontakt s lidmi a závislost na jejich hodnocení.*
- *Tvoří ho řada symptomů především v oblasti psychické, částečně i fyzické a sociální.*
- *Klíčovou složkou syndromu je emoční vyčerpanost, kognitivní vyčerpání a „opotřebení“ a často i celková únava.*
- *Všechny hlavní složky syndromu vyhoření vycházejí z chronického stresu.*

Nejpodstatnějším znakem je posledně zmiňovaný chronický stres vycházející z pracovní činnosti, který může být doprovázen další zátěží z osobního života, sociálního i fyzikálního okolí atd. Profese je charakteristická vysokými nároky na výkon, bez možnosti delší úlevy a závažnými následky v případě omylu. Výkon takové práce bývá spojen s velkou odpovědností a nasazením, někdy s pociťováním „poslání" profese.

Vyhoření je tedy důsledek nerovnováhy mezi profesním očekáváním a profesní realitou, mezi ideály a skutečností.

Samostatné vyhoření je výsledek dlouhého pozvolného procesu, který má následující fáze.

Fáze:

- ***0. fáze**, předfáze: jedinec pracuje co nejlépe, snaží se, přesto má pocit, že požadavkům není možné dostát a jeho snaha není dostatečně ohodnocena, tato fáze představuje jakési podhoubí pro vznik syndromu vyhoření;*
- ***1. fáze**: pocit, že jedinec nic nestíhá, jeho práce začíná ztrácet systém;*
- ***2. fáze**: vyskytují se symptomy neurózy (např. úzkost) spolu s pocitem, že jedinec stále musí něco dělat, přičemž výsledkem je chaotické jednání;*
- ***3. fáze**: pocit, že „něco uděláno být musí", mizí a nahrazuje ho opačný pocit – že se nemusí nic; pouhá přítomnost druhých lidí jedince dráždí, přidružuje se ztráta veškerého nadšení a zájmu, převládá únava, zklamání a vyčerpání.*

Příznaky:

Zvláště v poslední fázi se vyskytují tyto příznaky:

- *únava a pokles výkonu;*
- *deprese a úzkosti;*
- *poruchy paměti a soustředění;*
- *poruchy spánku;*
- *tělesné potíže (trávicí trakt, dýchací soustava, sexualita, kardiovaskulární systém, ...);*
- *nespokojenost, dysforie, neschopnost uvolnit se;*
- *tendence k návyku na psychoaktivní látky (alkohol, tabák, ...);*

- *snížení sebedůvěry a poruchy v interpersonálních vztazích.*

Je to tedy stav, kdy se u jedince vyskytuje ztráta činorodosti a poslání, pocity zklamání, hořkosti při hodnocení minulosti. Jedinec ztrácí zájem o svou práci i o osobní rozvoj, spokojuje se s každodenním stereotypem, snaží se pouze přežít, „nemít problémy“, je emočně „oploštělý“, dochází k redukci tvořivosti, iniciativy a spontaneity, převažují negativní pocity od hostility po depresi, přidružují se i somatické potíže.

Vyhoření postihuje lidi z pomáhajících profesí, nejčastěji pak lékaře, zdravotní sestry, učitele, psychology, sociální pracovníky, manažery, policisty, architekty atp.

Prevence a léčba:

Při prevenci vyhoření je důležitý vlastní postoj člověka k práci – samozřejmě v ní má být pociťován smysl, ale neměla by být jediným cílem, smyslem a zájmem v jeho životě a sociální opora, jejímiž hlavními zdroji jsou: rodina, kolegové v práci, přátelé, zájmy a koníčky a celkově trávení volného času.

Při léčbě vyhoření se také využívají psychologické přístupy, především existenciální psychoterapie, logoterapie a daseinsanalýza.

Existuje několik rad, jak se tomuto syndromu vyhnout.

(http://www.bozpinfo.cz/win/knihovna-bozp/citarna/clanky/ochrana_zdravi/syndrom_vyhoreni041201.html)

15 rad, jak se vyhnout syndromu vyhoření:

1. *Snižte nároky. Kdo na sebe i druhé klade neustále příliš vysoké nároky, vystavuje se nebezpečí stresu. Uvědomte si, že člověk je nedokonalý a chybující.*
2. *Nepomáhejte všem. Vyhněte se nadměrné citlivosti k potřebám druhých lidí. Nesnažte se být zodpovědní za všechny a za všechno. Čím více budete ostatním pomáhat,tím více budou bezmocní.*
3. *Naučte se říkat ne. Nenechávejte se přetěžovat. Řekněte ne, pokud budete cítit, že je toho na vás nakládáno příliš. Myslete někdy také na sebe.*

4. *Stanovte si priority. Nemusíte být všude a vždy. Nevyplýtvejte svou energii na nečestné aktivity. Soustřeďte se na činnosti, které si vyberete jako podstatné.*
5. *Plánujte čas. Zacházejte rozumně se svým časem. Rozdělte si rovnoměrně práci. Větší úkoly si rozdělte na dílčí etapy, které budete schopni zvládnout. Snažte se vyhnout odkládání práce.*
6. *Dělejte přestávky. Uvědomte si, že vaše zásoba energie je omezena. Nežeňte se z jedné činnosti do druhé.*
7. *Vyjadřujte své pocity. Pokud se vás cokoliv dotkne, dejte to najevo. Udělejte to tak, abyste sami necitlivě nezasáhli druhého.*
8. *Svěřte se s problémy. Sdělená bolest, poloviční bolest. Najděte si "vrbu", důvěrníka, kterému můžete otevřeně vylíčit svoje problémy.*
9. *Nebojte se požádat o radu. Všechny problémy nemůžete vyřešit sami. Není nutné lámat si se vším hlavu sám. Pohovořte si s kolegyněmi a kolegy, požádejte je o radu a o návrhy na řešení.*
10. *Myslete pozitivně. Jakmile zabřednete do hloubání a sebelítosti, řekněte si "stop". Položte si otázku: "Co je na mně dobrého?" Radujte se z toho, co umíte a dokážete . Užívejte také pozitivních stránek života. Vychutnávejte všechno co podle vás má v životě nějakou hodnotu.*
11. *Učte se komunikovat. Práci si dobře připravte, sdělte spolupracovníkům i klientům hned na začátku svá očekávání a cíle. Vyhýbejte se ukvapeným rozhodnutím, planým slibům i výhrůžkám.*
12. *Zachovejte rozvahu. V konfliktní situaci se nenechávejte svést prvním negativním pocitem k impulzivnímu jednání. Uvědomte si svůj manévrovací prostor a přiměřené způsoby řešení konfliktu. Konfliktní situaci můžete vyřešit s humorem.*
13. *Doplňujte energii. Vaše práce není pupek světa. Vyrovnávejte pracovní zátěž potřebnou mírou odpočinku. Věnujte se činnostem a vztahům, při kterých se cítíte dobře a které vás naplňují. Relaxujte.*
14. *Využívejte nabídek pomoci. Jestliže máte pocit, že v kritických situacích nereagujete dobře, měli byste se snažit změnit své chování. Přihlaste se do vhodného výcviku, zorganizujte mezi kolegyněmi a kolegy diskusní skupiny, požadujte od nadřízených kontrolu své práce.*

15. *Zajímejte se o své zdraví. Berte vážně varovné signály svého těla. Zmírněte pracovní nasazení, dopřávejte si dostatek spánku, zdravě se stravujte, sportujte, udělejte si radost.*

TEST

Pozor, zda už nehoří!

Na následující otázky, kterými zjistíte svůj stupeň vyhoření, odpovězte buď ano, nebo ne. Počet souhlasných odpovědí sečtěte.

1. *Když si v neděli odpoledne vzpomenete na to, že zítra musíte zase do práce, máte zbytek víkendu pokažený.*
2. *Kdybyste měli možnost odejít do důchodu (předčasného, invalidního), uděláte to hned.*
3. *Kolegové v zaměstnání vás popuzují. Ty jejich stálé stejné řeči jsou k nevydržení.*
4. *To jak vás dráždí kolegové, není ještě nic proti tomu, jak vás z míry vyvádějí zákaznice (pacienti, žáci, klienti).*
5. *V průběhu posledních tří měsíců jste odmítli účast na školení, konferenci apod.*
6. *Pro zákazníky (klienty, žáky) jste si vytvořili hanlivou přezdívku. Třeba "blbečci", kterou alespoň v duchu užíváte.*
7. *Práci ve své profesi zvládáte "levou zadní". Není nic, co by vás v ní mohlo překvapit.*
8. *O vaší práci vám těžko může někdo říct něco nového.*
9. *Když si vzpomenete na zaměstnání, máte pocit, že byste nejraději do všeho kopli.*
10. *Během posledního čtvrt roku se vám nedostala do ruky jediná odborná kniha, v níž byste našli cokoliv nového nebo zajímavého.*

Vyhodnocení:

0-1 bod: Burn-out syndrom vám nehrozí.

2-6 bodů: V Izraeli dostávají učitelé každý sedmý rok placenou dovolenou, aby mohli vypnout a studovat. Nejste na jednom místě zaměstnán už více než sedm let?

7-9 bodů: Je načase uvažovat buď o změně zaměstnání, nebo ještě lépe o změně životního stylu.

10 bodů: Stav je velmi vážný.

5 Smysl a cíle procesu uvádění začínajícího učitele

Uvádění začínajících učitelů představuje proces postupné přeměny bývalého vysokoškolského studenta v dobře adaptovaného pedagoga, který se stane rovnocenným členem pedagogického sboru.

Běžné je, že vstupní situace je provázena pocity dezorientace, vyplývajících z nutnosti seznámit se s řadou informací a požadavků, které plynou z praktického chodu školy. Na ty žádný pedagog nikdy nebyl připraven, a mívá proto často dojem, že se na vysoké škole učil něco zcela jiného, než co se do něj nyní vyžaduje. Mnozí ještě po letech popisují dočasný útlum myšlení a pocit, že „zapomněli“ vše z předchozího studia. Mnozí učitelé si po celý život pamatují toto nástupní období a s vděčností vzpomínají na každého, kdo jim podal pomocnou ruku. Ve školství existuje dlouhá tradice uvádění do profese a samotná podstata učitelství si vyžaduje období „zasvěcovacích rituálů“.

Začínající učitel přichází z fakulty, jejímž posláním bylo dosáhnout, aby si student osvojil široké odborné teoretické a praktické dovednosti v předmětech aprobace, získal v zásadních pedagogicko-psychologických problémech učení, seznámil se v oborových didaktikách s principy a metodami výuky ve zvolených předmětech a poučil se prostředím praxí a náslechů o prostředí školy a o vlastním pedagogickém procesu.

Po nástupu do praxe je nucen se seznámit se specifikou prostředí, tradicemi a klimatem dané školy, s žáky a pedagogickým sborem, s vedením školy a s organizačně-technickými s právními záležitostmi.

Prvním momentem rozvoje učitelského mistrovství je zvládnutí ukázněného sebevyjádření prostřednictvím odborných znalostí. Přípravy na vyučování, osvojení řady dovedností a grifů pro poutavé vedení vyučovací hodiny, schopnost úměrně rozvrhnout a účelně využít vyučovací čas stojí sice na prvním místě, ale s výukou souvisí i potřeba rychle a správně opravovat písemné práce žáků, spravedlivě hodnotit jejich výkony a umět pracovat s klasifikačním a ústním hodnocením, naučit se pracovat s pomůckami, přiměřeně reagovat na projevy nekázně u žáků, včetně reakcí na jejich nečekané otázky či nesprávné odpovědi. Je třeba se seznámit s patřičnými vyhláškami, s právy a povinnostmi učitele, s bezpečnostními a požárními předpisy a osvojit si celou řadu dalších vědomostí a dovedností. Přes množství nových nároků, jejichž interiorizace pokládá základ učitelské rutiny, nelze zapomenout na konečný cíl: vstoupit na profesní dráhu tak, aby byl postupně uvolňován stále větší prostor pro pedagogickou tvořivost.

Po nástupu by učitel měl být pověřen výukou pouze v předmětech aprobace, měl by být připravován na funkci třídního učitele, kterou by měl nastoupit až po roce praxe. Je třeba obezřetně vybírat uvádějící učitele, kteří pracují se začínajícím učitelem. Ne vždy je totiž vynikající, uznávaný a oblíbený učitel schopen reflektovat své vlastní postupy a vyložit je druhým.

Těžiště vzájemných kontaktů uvádějícího a začínajícího učitele spočívá ve vzájemných konzultacích, hospitačních a pohospitačních pohovorech. Uvádějící učitel má předávat vlastní zkušenosti, umět zcela neformálně poradit s řešením běžných každodenních, ale i dlouhodobých úkolů. Poskytuje pomoc při rozvržení dlouhodobých tématických plánů, při didaktické analýze celků učiva, při přípravě na vyučovací hodiny. Taktně by měl ukázat, kde jsou slabá místa ve vedení vyučovací hodiny, a umět poradit s jejich překonáním.

Uvádějící učitel by měl umět respektovat, že začínající učitel prošel na fakultě odlišným typem teoretické přípravy a sám se poučil o znalostech, které mu na první pohled mohou připadat vzdálené potřebám praxe. Nedogmatický a nezaujatý uvádějící učitel má zcela jistě větší praktické zkušenosti, ale to neznamená, že se od nastupujícího učitele nemůže dozvědět něco o nových poznatcích ve vědním oboru či o nových konceptech a metodách vyučování.

Na základě zkušeností se začínajícími učiteli lze říci, že s vědomostním základem nebývá větší problém. O to důležitější však bývá začínajícího učitele k výkonu povolání vhodně a účinně motivovat. Dobrá práce se začínajícím pedagogem se škole, žákům a nakonec i celé společnosti mnohonásobně vyplatí. Nemilou komplikací v oblasti motivace učitelů je dlouhodobě stresující mzdová politika v resortu školství.

Chceme-li dobrého učitele získat, udržet a dále rozvíjet, je proto třeba využít i dalších motivačních faktorů. Mezi ně patří posilování vztahu k profesi a k poslání učitele, rozvoj přátelských vztahů ne pracovišti a vytváření dobrých pracovních podmínek. Nezbytná je atmosféra umožňující prožití radosti z dosažených pracovních výsledků. K neméně významným momentům patří i ohodnocení práce, které nemusí být jen finanční. I v učitelství platí, že „za dobré slovo lidé udělají často více, než za peníze“.

5.1 Zásady práce se začínajícím pedagogem

Práce se začínajícím pedagogem začíná již při uzavření dohody o nástupu do zaměstnání. Vynecháme-li podepsání pracovní smlouvy, neboť to spadá do právních úkonů, které řeší zákoník práce, můžeme se zabývat tím, co by se mělo odehrát nad rámec tohoto zákoníku.

Každá smlouva je uzavírána mezi dvěma zúčastněnými stranami, jejichž postavení je vhodné mít na paměti. Včerejší student vstupuje do školy, aby v ní získal zaměstnání. Budoucí zaměstnavatelé, kteří denně již dlouhá léta procházejí stejnou cestou, na kterou začátečník teprve vstupuje, už celou řadu věcí, které nově příchozího obklopí a zahltí, nevnímají. Často jsou v některých záležitostech zasaženi profesionální slepotou.

Nový zaměstnanec neví, kde je ředitelna. Musí se zeptat, protože je tam právě pozván. Možná narazí na školníka, který jej sjede pohledem, zamumlá cosi o tom, že chodit nepřezutý každý, tak by mohli uklízet pořád, a mávne kamsi nahoru. Nebo naopak sundá štafle z ramene a vyzve uchazeče, aby jej následoval, ukáže mu cestu a prohodí i něco příjemného,. Právě tyto zdánlivé maličkosti vytvářejí první nezapomenutelné dojmy, a tak se významně podepisují i na vztahu k prostředí, ve kterém bude nový učitel působit.

Nejvhodnější je začít přijetím nového zaměstnance u ředitele či ředitelky, k němuž je přizván také další budoucí nadřízený uchazeče či kompetentní zástupce školy. Toto uspořádání dodává projednávaným otázkám větší vážnost. Důležité je, aby oba představitelé vedení škol věděli, co již bylo řečeno, a mohli se vzájemně doplňovat. Nemusí se ani zdůrazňovat, že toto uspořádání je vhodné i pro případné spory.

Vlastní jednání s uchazečem by mělo probíhat také v klidné, přátelské a věcné atmosféře. Není vhodné, aby ředitel předváděl svoji vytíženost tím, že bude u tohoto rozhovoru telefonovat, odbíhat, zvát další, vyřizovat vzkazy apod. Při přijímacím pohovoru jsou důležité nejen slovní formulace, ale i neverbální projevy v komunikaci.

Samozřejmé je, že již na počátku pohovoru dojde ke vzájemnému představení všech zúčastněných. Pokud je někdo přizván k jednání, bude představen příchozí, ale současně se mu také bude představen budoucí adept. Informovanost by vždy v těchto případech měla být vyvážená a oboustranná. Představu o své práci by měl vyjádřit i budoucí učitel. Již během prvního setkání by se mělo zjistit více než prosté nacionále adepta a informace o oboru, který studoval.

Existuje celá řada otázek, s jejichž pomocí lze již při prvním setkání budoucího učitele lépe poznat:

- Který předmět, v nichž jste získal aprobaci, byste učil raději?
- Vyhovují vám více starší, nebo mladší studenti?
- Kde jste vykonával praxi?
- Jak se vám tam líbilo?
- Znáte již učebnice, ze kterých se u nás na škole učí?
- Jaké bylo téma vaší diplomové práce a k jakým závěrům jste dospěl?
- Učil(a) jste během studia na fakultě na některé škole?
- …

Je vhodné se dotázat také na některé osobní záležitosti:

- Jak to máte s bydlením, případně s dojížděním?
- Proč jste se rozhodl(a) pro naší školu?
- …

K průběhu „přijímacího rituálu“ patří i to, aby ředitel uchazeče seznámil:

- s koncepcí školy
- s koncepcí předmětu, který bude budoucí pedagog učit
- se specifikami školy
- s dalšími úkoly, které budoucího učitele čekají
- s vybavením školy
- se skladbou žáků
- se skladbou pedagogického sboru
- s výší finančního ohodnocení.

Celý pohovor by neměl být laděný příliš optimisticky, ale zcela jistě nesmí být veden pesimistickým tónem. Po informacích ředitele o školním prostředí by měl být budoucí učitel možnost zeptat se na cokoliv, co jej z provozu, tradic a cílů školy zajímá.

Pokud jedna nebo druhá strana není pevně rozhodnuta, váhá či cítí vnitřní pochybnosti, je nezbytné to říci přímo, ale taktně. Termín i odpověď je vhodné dodržet i v případě, že o uchazeče škola nebude mít zájem. Každé rozhodnutí je vhodné citlivě vysvětlit.

Dojde-li k podpisu smlouvy, je dobré pokud možno neprodleně představit nového člena sboru celému vedení, hospodářce a jeho budoucím kolegům. Po podepsání smlouvy a po odchodu z pracoviště by měl mít začínající pedagog pocit, že nepůjde pracovat do neznámého prostředí, mezi neznámé lidi a na svou práci by se měl těšit.

Je také vhodné nového učitele hned na začátku alespoň částečně vybavit materiály školy, např. organizačním řádem, koncepcí školy, přehledem funkcí na škole, hodnocením školy, ročním plánem, školním vzdělávacím plánem apod. Učitel by měl odcházet s alespoň hrubou představou o svém budoucím úvazku.

Nového začínajícího pedagoga by se také nemělo opomenout motivovat.

5.2 Nástup a první dny ve škole

Pokud je to jen trochu možné a nový pracovník je přijímán na nový školní rok a ne v jeho průběhu, je vhodné jeho nástup sjednat na přípravný týden. V tomto týdnu je možné, aby se nový učitel seznámil s prostředím a připravil na výuku. V této době by již měl mít připravený úvazek, případně rozvrh hodin.

Začínajícího pedagoga v prvním roce není vhodné pověřovat náročnějšími funkcemi a povinnostmi, plynoucími z provozu školy. (Neměl by být například třídním učitelem.) Pokud jde o úvazek, měli by být v úvazku začínajícího učitele zastoupeny vždy a především předměty jeho aprobace. Měly by se sladit požadavky školy s přáním vyučujícího.

Pokud jde o další funkce, neměl by mít začínající učitel během prvního roku takové, které vyžadují znalost prostředí. Pokud s ním škola počítá například jako se správcem sbírek apod., je vhodnější, když tuto funkci převezme až během či v závěru nástupního roku.

První den po příchodu do školy by měl nový učitel obdržet následující informace a pomůcky:

- informace o tom, kde je jeho pracovní místo a místo na uložení jeho osobních věcí;
- potřebné klíče;
- metodické příručky a učebnice svých předmětů;
- roční plán, plán předmětových komisí, ŠVP apod.

Během přípravného týdne by mělo dojít k proškolení BOZP a požární ochrany. Současně by se měl nový učitel seznámit s pracovním řádem a toto seznámení stvrdit svým podpisem.

Velmi důležitý je příchod nového učitele na pracoviště, zejména jeho první den v novém pracovním prostředí. Bývá zvykem, že se v den nástupu bude hlásit u vedení školy. Ředitel, ředitelka či zástupce vedení by jej měli osobně představit jeho budoucím kolegům, přestože je předpoklad, že oficiální uvítání a bližší seznámení v rámci celého kolektivu bude provedeno na první organizační poradě.

Důležitou osobou pro začínajícího pedagoga je uvádějící učitel. Výběr tohoto učitele je velice důležitý. Je pochopitelné, že by to měl být učitel se stejnou nebo podobnou aprobací – a to takový učitel, který svými lidskými a odbornými kvalitami může být pro nového pedagoga

příkladem. Právě s uvádějícím učitelem by měl být nový adept učitelského povolání seznámen hned první den. Dále je dobré seznámit jej s technickým personálem školy i s personálem školní jídelny.

5.3 Příprava na pedagogický proces a vlastní výuka

Předpokládá se, že odborné znalosti aprobovaných předmětů nový pedagog ovládá v dostatečné míře. Existuje však celá řada oblastí, v nichž je nezbytné přípravu z vysoké školy doplnit.

Jsou to především oblasti:

- legislativní;
- organizační;
- metodické.

5.3.1 Legislativní oblast

Nový učitel by měl být seznámen s následujícími právními předpisy:

- zákon č. 561/2004 školský zákon;
- zákon č. 564 o státní správě a samosprávě;
- vyhlášky o příslušných typech škol.

Nastupující učitel by měl všechny tyto vyhlášky a zákony, včetně všech odpovídajících novel, prostudovat. Jak již bylo uvedeno, také je třeba seznámení s pracovním řádem, BOZP a požární ochranou, o čemž se prování zápis. Je vhodné, aby prostudoval i další předpisy, které souvisí s jeho pracovištěm. Jde zejména o organizační řád, vnitřní platový předpis, podmínky pro čerpání z fondu FKSP, pokyny CO apod. Je vhodné, aby po seznámení s těmito předpisy prodiskutoval jejich obsah s uvádějícím učitelem, aby došlo k upřesnění a plnému osvojení, případně ke správné představě o jejím naplňování.

5.3.2 Organizační oblast

Tato oblast jej pro každou školu specifická, proto je třeba tuto oblast řešit individuálně podle typu pracoviště. Jde o problémy zcela banální, od výdeje klíčů, půjčování pomůcek až po způsob vykonávání dozorů, uvolňování žáků, zápis úrazů, hlášení nepřítomnosti atd.

Je nutné, aby se nový učitel včas řádně seznámil se všemi dokumenty a výkazy, s nimiž bude přicházet běžně do styku. Těmi jsou zpravidla:

- třídní kniha;

- třídní výkaz;
- katalogový list žáka;
- podklady pro suplování;
- žádanka o dovolenou;
- řád knihovny;
- inventární seznamy;
- řády pracoven;
- řád školy;
- organizace školního roku;
- krátkodobý a střednědobý plán práce školy;
- způsob informace vedení školy učitelům o úkolech o jejich termínech plnění;
- ŠVP;
- rada školy;
- klasifikační řád.

Důležité je obeznámit se obeznámit začínajícího pracovníka i se systémem zastupování nepřítomných pracovníků, jak v přímé, tak v nepřímé vyučovací činnosti. Je třeba, aby se nastupující učitel záhy poučil i o informačním systému školy. Dále by se měl postupně seznamovat s pokyny pro školy v přírodě, pro výjezdy do zahraničí, o poskytování učebnic a učebních pomůcek, o školních družinách, o zařazení dítěte do speciální školy, o odkladu povinné školní docházky atd.

Měl by postupně poznat širší okruh školy – sdružení rodičů, případně radu školy, nadřazené orgány – školský úřad, obec, MŠMT, ČŠI. Vyjma klíčových jmen na těchto místech by měl mít alespoň hrubou představu o náplni jejich práce. Měl by také znát blízké spolupracovníky školy, např. v oblasti zájmové činnosti, sponzory, družební školy doma i v zahraničí. Nesmí se zapomenout pracovníka informovat o práci výchovného poradce na škole, protidrogového koordinátora, o možnostech spolupráce se školním psychologem či pedagogicko-psychologickou poradnou.

5.3.3 Metodická oblast

Prvním problémem nového učitele je zpracovat tématický a časový plán pro třídy, ve kterých vyučuje. Ten by měl mít návaznost:

- na předešlou výuku a ŠVP;
- na koncepci školy a její představu o profilu absolventa;
- na skladbu žáků, kteří jsou ve třídě;
- na podmínky, které jsou na škole.

Potřebné znalosti a poznatky musí nový učitel nashromáždit formou konzultací:

- s vedením školy;
- s vedoucím předmětové komise;
- s kolegy vyučujícími témuž předmětu;
- s třídními učiteli jednotlivých tříd;
- se správcem sbírek kabinetů, který odpovídá příslušnému předmětu jeho výuky.

Nejen pro nově nastupujícího pedagoga, ale i pro školu je důležité, aby začínající pedagog často konzultoval se svým uvádějícím učitelem, případně dalším kolegou odpovídající kombinace a s vedoucím předmětové komise.

Je třeba podrobně sledovat jeho představy o:

- časovém rozvržení učiva;
- metodických postupech výuky;
- metodách práce se žáky;
- způsobu prověřování vědomostí včetně klasifikace;
- náročnosti na osvojení vědomostí;
- individuálním přístupu k žákům.

U některých problémových žáků je nezbytná konzultace s výchovným poradcem. Tímto způsobem je možné objevit příčiny neúspěchu těchto žáků a odstranit je příslušnými formami práce a způsobem evaluace.

Během nástupního roku je třeba, aby uvádějící učitel sledoval spolu s novým učitelem plnění časového a tématického plánu, aby jej korigovali se skutečností a vyvozovali závěry z

jeho neplnění směrem k vyučujícímu i směrem k žáku a k učivu.

Na učební plány by měly navazovat přípravy začínajícího učitele. V prvních letech je vhodná písemná příprava. Forma by měla být přizpůsobena potřebám učitele. Méně se zřejmě bude zabývat vlastním obsahem učiva, podrobnější bude v metodice práce a v časovém rozvržení učiva.

Nedílnou součástí pomoci začínajícímu učiteli jsou hospitace, a to jak ze strany vedení, tak ze strany uvádějícího učitele nebo náslechy začínajícího pedagoga u zkušenějších učitelů.

Tyto hospitace mohou být zcela obecně zaměřené na shlédnutí celého způsobu práce v hodině nebo cílené jen k určitému tématu, části hodiny nebo činnosti. Vzhledem k tomu, že uvádění začínajícího učitele do praxe nemá být nahodilé a chaotické, ale systematické a dlouhodobé, je nutné sestavit hospitační plán uvádějícího učitele a ten dále během roku dle potřeb doplňovat.

Vhodné je, aby začínající učitel hospitoval nejen ve třídách, ve kterých probíhá výuka bezproblémově, ale také ve třídách, které jsou problematické. Právě v nich by měl sledovat, jak při udržení kázně a při získávání pozornosti postupují zkušení vyučující. Měl by sledovat jejich metody práce s méně talentovanými žáky, seznámit se s tím, jak postupovat při nápravě dysfunkcí a jak s těmito dysfunkčními žáky pracovat.

První hospitace u nového vyučujícího by měla při normálním průběhu být zhruba po měsíci práce. V této době již lze sledovat, jaké pracovní návyky získává a prosazuje, jak motivuje úsilí žáků. Po měsíci jsou zpravidla patrné i první výsledky jeho působení na třídu.

Vhodné je oznámit předem vyučujícímu záměr hospitace a domluvit s ním, na kterou třídu a na který předmět by pozval hospitujícího vzhledem k tomu, že se jedná o hospitaci první. Tato první hospitace by měla být především motivační. Proto je důležité nejen konstatování zjištěného stavu při hodině a rozbor způsobu jeho práce. Ale významné je zejména vyvození takových závěrů, které by posílily jeho vztah k výuce, jeho další motivaci a upevnily jeho pozitivní postupy v hodině. Pokud se vyskytují nedostatky, je třeba je nejen konstatovat, ale současně navrhnout postupy, které by pomohly tyto nedostatky odstranit. Součástí závěru hospitace by měla býti dohoda o následné hospitaci. V opatřeních by pak měly být zmíněny např. doporučené náslechy, literatura, kterou by bylo vhodné prostudovat apod.

Hospitační činnost je dobré konzultovat s uvádějícím učitelem. Je vhodné uskutečnit hospitaci vedením školy spolu s uvádějícím učitelem, kde vlastní rozbor vyučovací hodiny provede uvádějící učitel.

Součástí pohospitačního rozhovoru by měly být i otázky obecnějšího typu:

- Jak se vám učí na naší škole?
- S čím máte největší problémy?
- Co by jste potřeboval(a) ke zlepšení výuky?
- Ve kterých třídách se vám učí dobře, ve kterých hůře?
- Máte nějaké osobní problémy?
- …

Při prvním pohospitačním rozhovoru je nutné seznámit nového pedagoga se zavedeným systémem hospitací, pohospitačním rozhovoru, záznamu z hospitace apod.

Stejně důležitá jako hospitace u nového pedagoga jsou jeho náslechy. Ty by měl pro něho vybírat hlavně uvádějící učitel. Ale i nový pedagog by měl vyslovit svá přání, co by potřeboval zhlédnout. Náslech nemusí být vždy na celou hodinu, ale může být zaměřen jen na tu část, kterou potřebuje nový učitel zvládnout.

Již při sestavování rozvrhu je vhodné pamatovat na to, aby se uvádějící učitel a začínající pedagog měli možnost vzájemně navštívit a konat vzájemné konzultace.

V závěru některých z hospitací ne konci roku by se měli sejít v užším kroužku – zástupci vedení školy, uvádějící učitel, případně vedoucí předmětové komise – a provést závěrečné hodnocení práce nového učitele: zhodnotit jeho vývoj za celý první rok. Je třeba vyzdvihnout jeho klady a přednosti, upozornit na to, co je třeba ještě zlepšit, poskytnout návody, jak se zlepšit. Současně je vhodné ukázat mu další perspektivu, jak po stránce odborného růstu, tak po stránce růstu finančního a prestižního. Své slovo by k tomuto měl samozřejmě říci i nový pedagog. Měl by dostat prostor, aby mohl zhodnotit svoji práci ze svého pohledu, měl by říci, co je na práci těžké a co mu práci znesnadňuje, v čem pociťuje své přednosti, kde má naopak pocit, že jsou jeho slabší stránky.

Z uvedeného je jasné, že kvalita budoucího učitele není tedy závislá jen na jeho osobě a přípravě na fakultě, ale rozhodující měrou jej ovlivní právě způsob vstupu do pedagogického procesu a první rok práce. Výukovou činnost každého učitele ovlivňuje místní skladba žáků a praktické podmínky práce školy. Ale hlavní těžiště formování začínajícího učitele a utváření základů jeho každodenní práci, která je j v rukou vedení školy a vhodně vybraného uvádějícího

učitele. Neméně důležitá je i vstřícná atmosféra celého pedagogického sboru.

Rozhodující úlohu zde sehrává uvádějící učitel. Právě pro něho je to velká práce navíc. Proto by za tuto práci měl být oceněn nejen v osobním ohodnocení, ale i při úspěšném zvládnutí své role zvláštní odměnou. Bylo by záhodno, kdyby fakulty připravující učitele a jednotlivé školy našly více cest ke vzájemné spolupráci, aby mohly spolu konzultovat a upravovat přípravu budoucích učitelů na základě zjištění míry úspěchu svých bývalých studentů a nyní začínajících učitelů.

6 Výzkumná část

6.1 Zvolená problematika

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem se začínající učitel adaptuje do pracovního prostředí, v tomto případě na střední školu. Zejména se pokusit zjistit, jaké faktory ovlivňují jeho kariérní start, jaké problémy ho trápí, které oblasti učitelské profese bylo třeba podpořit ze strany zkušenějších kolegů a zda vůbec byla pomoc v tomto smyslu poskytnuta. Dále pak srovnání, jakým způsobem na tuto problematiku nahlížejí začínající učitelé a tzv. učitelé-experti, kteří kariérní start vnímají již s určitým odstupem a nadhledem. Výzkum si také bere za cíl zjistit, zda případné zjištěné nedostatky v přípravě budoucích učitelů mohou řešit vysoké školy, které připravují budoucí pedagogy, úpravou své vzdělávací koncepce, či zda tyto problémy je třeba řešit až při nástupu začínajícího učitele na konkrétní pracoviště tzv. „za pochodu“.

6.2 Tvorba dotazníku

Tvorbě dotazníku a zejména volbě jednotlivých otázek předcházelo několik rozhovorů jak se začínajícími učiteli, tak s tzv. učiteli-experty i se členy vedení škol na téma problémů začínajícího učitele na střední škole. Na základě těchto rozhovorů, některých písemných odpovědí (viz. přílohy č.3 a č.4) na toto téma a také studia některých plánů uvádění, do kterých mi bylo umožněno nahlédnout, bylo vybráno několik oblastí, které kariérní start začínajícího učitele nejvíce ovlivňují a pro jednotlivé oblasti zformulováno několik otázek, které problémy v jednotlivých oblastech pokud možno vystihují. Bylo sestaveno třicet otázek a z nich byla vytvořena první varianta dotazníku. Následovalo testování dotazníku u několika pedagogů, kteří ho zkušebně vyplnili a doplnili svými postřehy a připomínkami. Na základě jejich doporučení byly některé otázky přeformulovány, jiné vypuštěny a další nahrazeny. Následovalo vytvoření finální podoby dotazníku, a to jak v „papírové“, tak v elektronické podobě.

6.3 Výběr testovaného vzorku

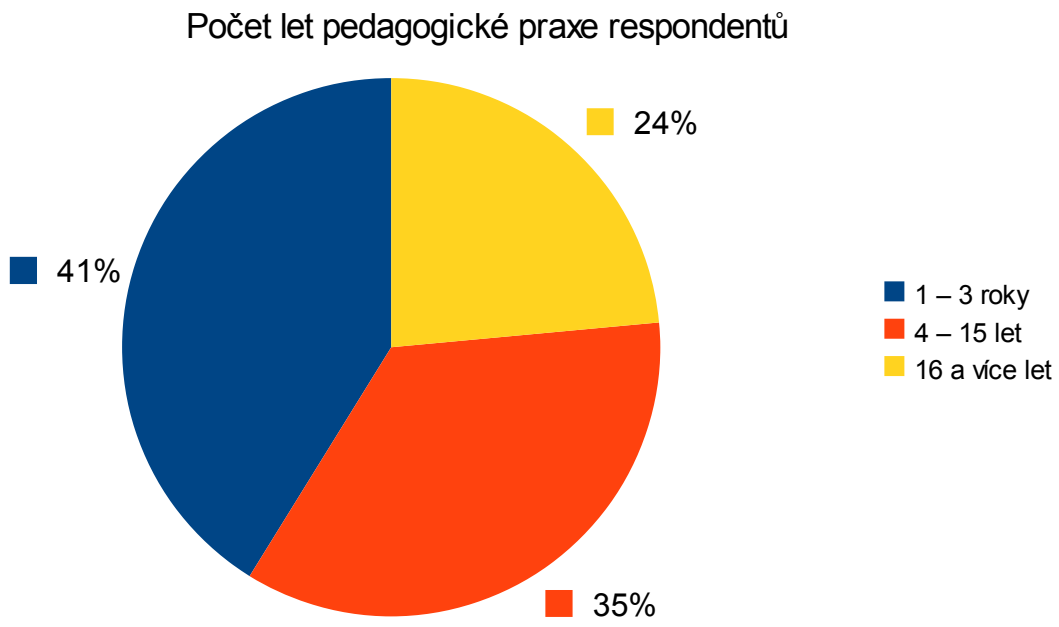
Respondenti byli vybíráni podle zaměření tohoto výzkumu. Rozhodujícím kritériem

bylo, že učitelé, kteří byli požádání o vyplnění dotazníkového šetření jsou zaměstnanci středních škol. Dotazník byl vytvořen jak elektronické, tak v papírové podobě. V elektronické podobě byl rozeslán na střední školy s vysvětlením a žádostí o jeho vyplnění. Druhý způsob spočíval v osobní návštěvě ředitelů středních škol a prosbou o pomoc při jeho vyplnění. Tato varianta, co se týče návratnosti dotazníků, se ukázala jako výhodnější. Někteří ředitelé dotazníky nechali vyplnit při pedagogických radách na svých školách, jiní mě doporučili přímo konkrétní pedagogy, na které jsem se s žádostí o vyplnění obrátil.

6.4 Analýza získaných dat

Návratnost dotazníků nebyla bohužel taková, jaká by byla potřeba a jakou jsem si představoval. Zklamáním byla zejména návratnost elektronických dotazníků, a proto bylo přistoupeno ve větší míře k osobním návštěvám jednotlivých škol a obracení se s žádostmi o pomoc při vyplňování dotazníků přímo na vedení. Ve finále bylo shromážděno 73 vyplněných dotazníků, ze kterých muselo být po kontrole 5 vyřazeno z důvodu neúplného nebo chybného vyplnění.

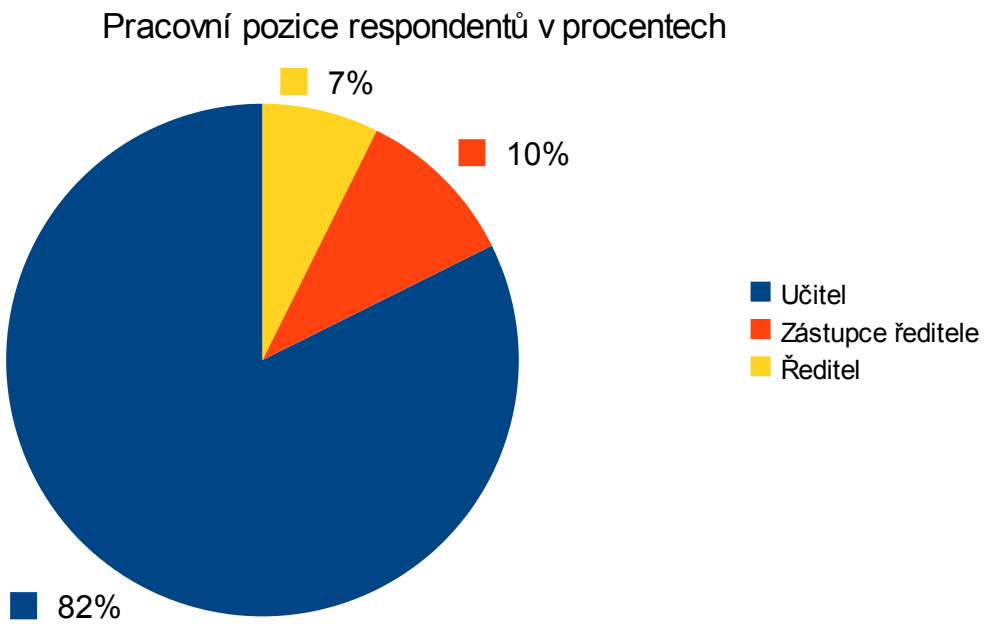
Věkové rozložení a délka praxe jednotlivých respondentů bylo celkem rovnoměrné s mírným přesahem začínajících učitelů s délkou praxe od jednoho do tří let, což bylo i cílem při výběru dotazovaných. Skupina učitelů, jejichž pedagogická praxe nepřesáhla tři roky byla zastoupena přibližně 41%, učitelé s délkou praxe do patnácti let byli zastoupeni z 35% a učitelé s praxí delší než šestnáct let 24%.



Graf č. 1

Toto věkové rozložení se jeví jako poměrně vhodné, protože jsou zde zastoupeni celkem rovnoměrně jak začínající učitelé, tak i učitelé, kteří se dají považovat za experty.

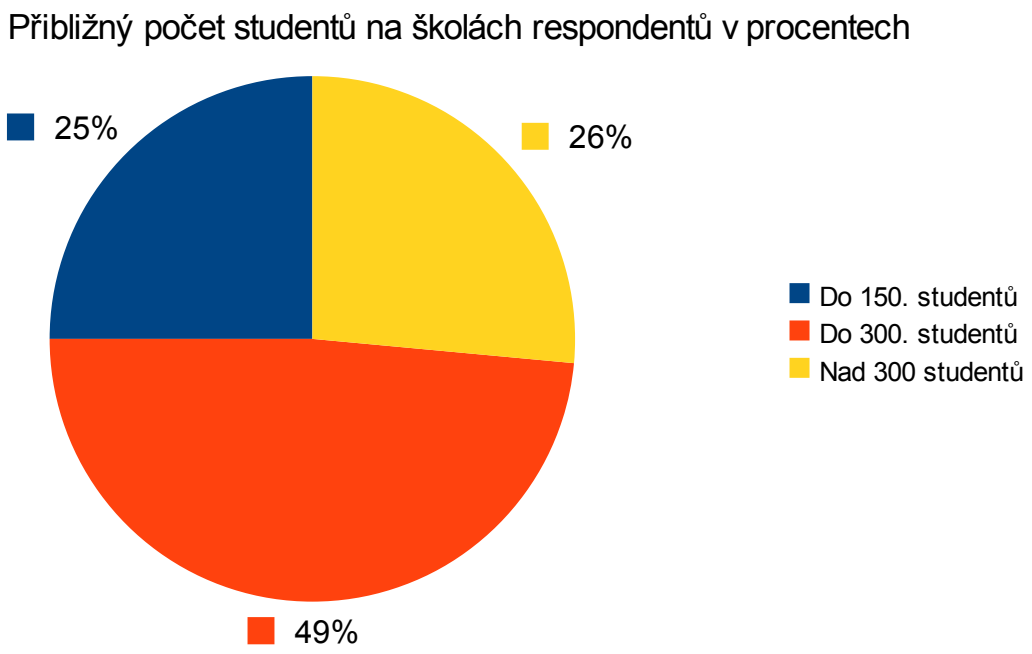
Co se pracovních pozic jednotlivých respondentů týče, tak podle předpokladu převládala pozice učitele, a to přibližně 82%. Nicméně jsou zde zastoupeny i pozice zástupce ředitele (10%) a ředitele (7%). Zastoupení respondentů vedoucích pracovníků je dobré, protože přinášejí pohled tzv. shora a bylo velmi přínosné jak ve fázi přípravy a testování dotazníku, tak mnohdy při samotné pomoci se zajištěním vyplnění od respondentů na jejich školách.



Graf č. 2

Dotaz na přibližný počet studentů na školách byl do dotazníkového šetření zařazen z důvodu předpokladu, že školy s menším počtem žáků a tudíž i s menším počtem pracovníků pedagogického sboru mají z hlediska jejich vytíženosti větší problém s oficiálním přiřazováním uvádějících učitelů na pomoc učitelům začínajícím. Po vyhodnocení dotazníků se ovšem tento předpoklad nepotvrdil.

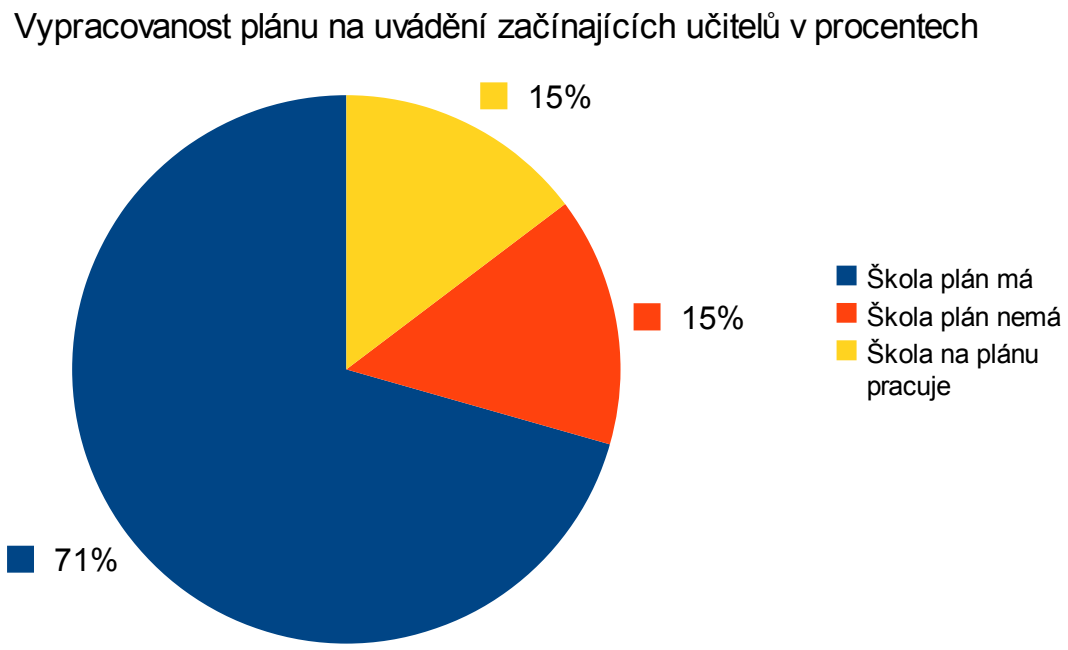
Tabulka souvztažnosti mezi počtem žáků na škole a existencí plánu uvádění v %			
	Mají plán uvádění	Nemají plán uvádění	Pracují na plánu uvádění
Škola do 150. žáků	33,3%	40%	30%
Škola do 300. žáků	37,5%	30%	40%
Škola nad 300 žáků	29,2%	30%	30%



Graf č. 3

Nepotvrzení předpokladu ovšem neznamená, že tomu tak ve skutečnosti být nemusí. Jedná se spíše o ne zcela reprezentativní vzorek respondentů, který by byl patrně pro prokázání či vyvrácení tohoto předpokladu žádoucí. Bylo by patrně třeba zvolit daleko širší okruh škol a zaměřit se primárně na toto srovnání, což ovšem nebylo hlavním cílem tohoto dotazníkového šetření.

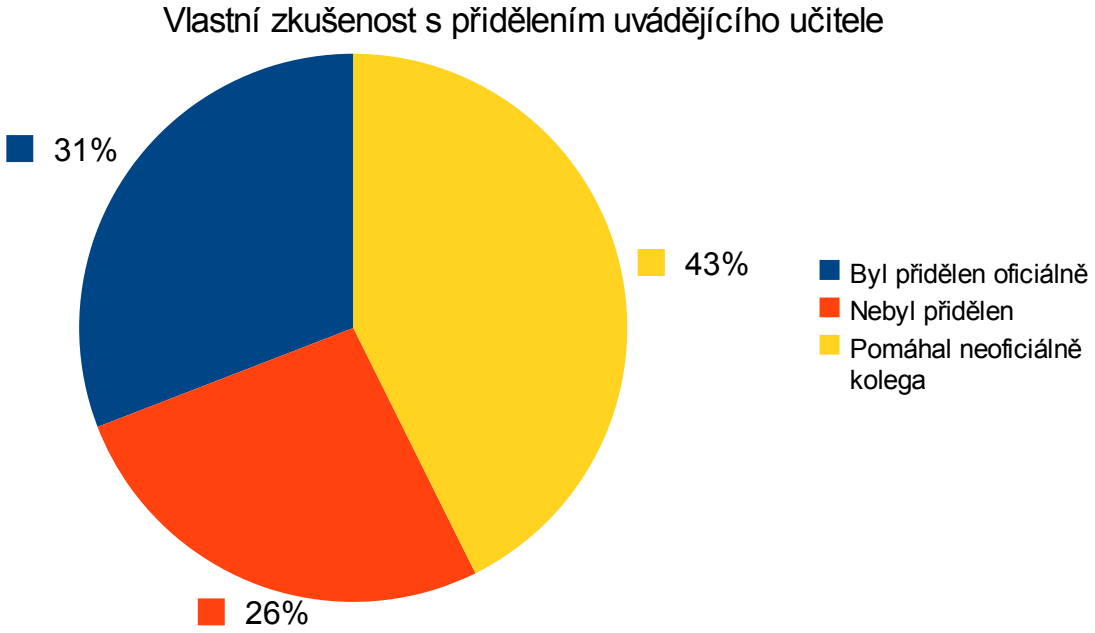
Otázka existence plánu na uvádění začínajících učitelů je poměrně zajímavá. Chtělo by se předpokládat, že plán bude vlastnit každá škola a každý učitel se s uváděním setkal. Skutečnost je ovšem jiná. Většina respondentů (71%) sice uvádí, že plán uvádění na jejich škole existuje, ale přibližně 15% dotazovaných uvedlo, že žádný plán nemají či stejné procento, že na plánu škola pracuje.



Graf č. 4

Nutno podotknout, že při samotné tvorbě dotazníku jsem měl možnost do některých plánů uvádění nahlédnout a byla to cenná zkušenost. Nicméně některé plány pocházely z dřívějších dob, vycházely z publikací minulého režimu a byly upravovány a přizpůsobovány současnosti tzv. za pochodu. Za zmínku stojí publikace Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe, jejímž autorem je Karel Tmej a kolektiv, vydalo Státní pedagogické nakladatelství a která jako metodickou příručku schválilo ministerstvo školství dne 11.5.1978. Tím nechci říci, že takováto kniha nemůže vystihovat podstatnou část problémů při uvádění začínajících učitelů, nicméně je poplatná době svého vzniku a metody od té doby také pokročily. (Mentoring, koučink, ...)

Vlastní zkušenost s uvádějícím učitelem má větší část dotazovaných, ovšem jen přibližně 31% z nich uvádějícího učitele dostala přiděleného oficiálně. 43% uvádí, že jim pomáhal „neoficiálně“ kolega a 26% si muselo při svém nástupu poradit tzv. „za pochodu“ samo.



Graf č. 5

Chtělo by se říci, že tato situace je nepřiměřená, ovšem v současné době je celkem pochopitelná, pokud vezmeme v potaz, že prostor pro finanční odměňování je minimální, většina učitelů má nadúvazek a jsou velmi zatíženi administrativou a dalšími povinnostmi jako např. pracovník v oblasti BOZP a PO, přípravou ZUZ nebo maturitou, soutěžemi žáků, jejich přípravou, organizací a dalšími. I když existuje na škole plán uvádění začínajících učitelů, mnohdy je jeho realizace pouze formální záležitostí, většina pomoci probíhá „neoficiálně“, nepravidelně a často jen na požádání začínajícího učitele.

Pro potřebu dotazníku bylo stanoveno několik dílčích oblastí, které korespondují se základními funkcemi přisuzovanými učitelskému povolání. Jedná se zejména o tyto funkce:

- usměrňování osvojovacího procesu žáků (vedení k samostatnosti v učebních činnostech, rozvíjení metod samostatné práce);
- inspirativní funkce (motivace žáků k učení, rozvíjení poznávacích zájmů),
- mobilizační funkce (vyhledávání nových forem a metod, kreativita vlastní i podporování kreativity žákovské);
- zprostředkování poznatků (ve smyslu učinit je pochopitelnými a přístupnými);
- kontrolní a hodnotící funkce (nejen směrem k žákům, ale i k učiteli, reflexe a vyvozování poučení z úspěchů i chyb);
- kooperativní funkce (úsilí o sjednocování různých výchovných vlivů);
- poradenská funkce (volba vzdělávací i životní cesty žáka, ve spolupráci s rodiči, ostatními učiteli a výchovným poradcem),
- regulativní funkce (usměrňování vývoje žáka);
- reflexe vlastní činnosti (umět ze zjištěného vyvodit důsledky a modifikovat své přístupy, chování a názory).

S těmito funkcemi úzce souvisí obecné pedagogické dovednosti a návyky, které jsou na učiteli požadovány a které jsou v dotazníku shrnuty do oblastí informačních dovedností, mobilizujících dovedností a návyků, rozvíjejících dovedností a návyků, orientačních dovedností a návyků, organizačních dovedností, komunikačních dovedností a v neposlední řadě klíčových dovedností. K jednotlivým oblastem bylo přiřazeno několik otázek, které by je měly vystihovat a na které respondenti odpovídali formou: „Myslíte si, že začínající učitel potřebuje pomoci v následujících věcech?“ formou odpovědi Ano/Ne. Jak již bylo řečeno, jednotlivé otázky byly formulovány za pomoci rozhovorů a písemných odpovědí od začínajících i zkušených pedagogů a také studiem dostupných materiálů na toto téma.

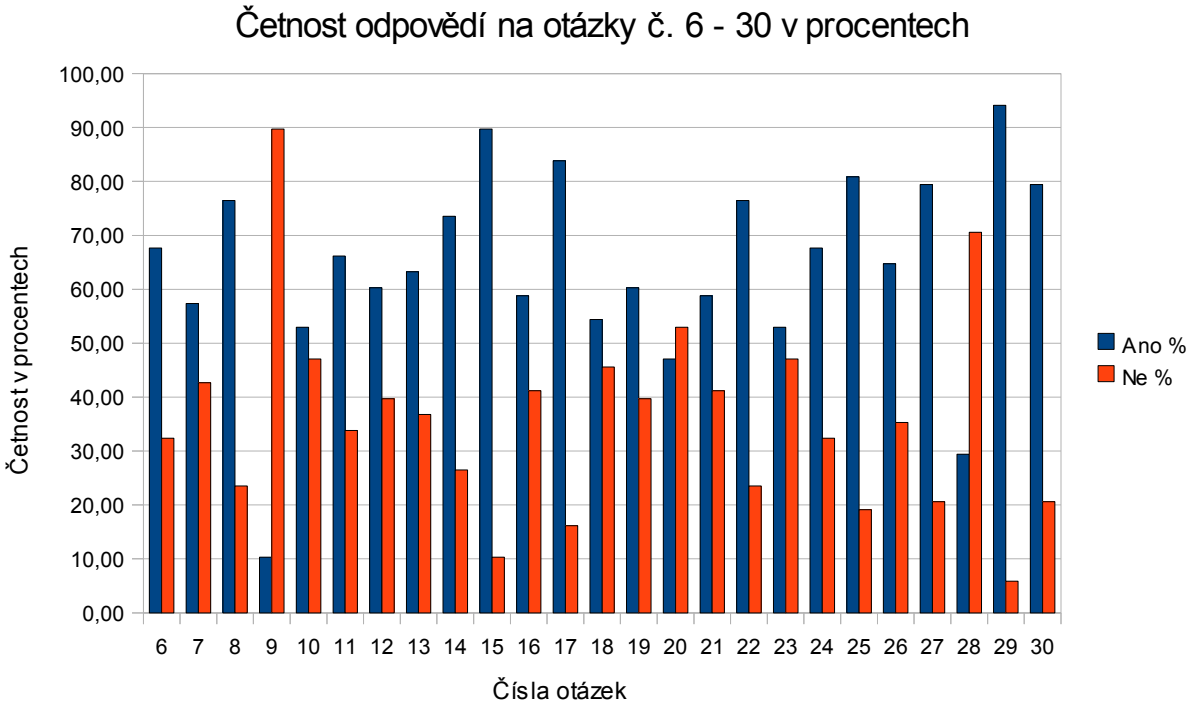
Do jednotlivých oblastí byly zařazeny otázky, zda začínající učitel potřebuje při svém nástupu pomoci:

- v <u>informační oblasti</u>
    - didakticky přetvářet látku vědy v obsah učebního předmětu (otázka č. 6);
    - uplatňovat a rozvíjet systém metod (otázka č. 7);
    - zajišťovat objektivní zpětnou vazbu (otázka č. 8);

    - využívat materiální didaktické prostředky (otázka č. 9);
    - navazovat, udržovat a pěstovat vstřícnou komunikaci s žáky (otázka č. 10).
- v oblasti mobilizujících dovedností a návyků
    - upoutávat pozornost žáků, utvářet jejich učební zájmy (otázka č. 11);
    - učit žáky aplikovat teoretické poznatky na praktické situace, tzn. vycházet z praxe (otázka č. 12);
    - řídit společnou i skupinovou práci žáků tak, aby byla efektivní a vedla k rozvoji sociálních dovedností (otázka č. 13);
    - projektovat, kontrolovat a hodnotit činnosti žáků (otázka č. 14);
- v oblasti rozvíjejících dovedností a návyků
    - aplikovat metody výuky v souladu s poznatky z psychologie, pedagogiky, ekologie a školní hygieny (otázka č. 15);
    - rozvíjet perspektivní orientaci v činnosti žáků, jejich schopnosti a sebevědomí (otázka č. 16);
    - formulovat učební úlohy tak, aby vedly k aktivní činnosti, rozvíjet řeč a vyjadřovací schopnosti žáků, jejich schopnost argumentace, kritiky (otázka č. 17);
- v oblasti orientačních dovedností a návyků
    - se společenskými zájmy, účastí na spoluutváření společnosti, životě člověka jako svébytné osobnosti i jako občana, s charakterem současného světa a jeho problémy (otázka č. 18);
- v oblasti organizačních dovedností
    - organizovat činnosti na základě strategie, sledovat výukové cíle i cíle emotivní, hodnotové,... (otázka č. 19);
- v oblasti komunikačních dovedností
    - ovládat jazykové a výrazové prostředky srozumitelného projevu (otázka č. 20);
    - navozovat kontakt na základě učební látky, ale i kontakt osobní, umožnit kontakt žák – žák (otázka č. 21);
- v oblasti klíčových dovedností
    - s plánováním, a přípravou (s cíli, obsahem, prostředky a kterými dovednostmi mají žáci vládnout na konci učební jednotky) (otázka č. 22);
    - s realizací vyučovací jednotky (otázka č. 23);

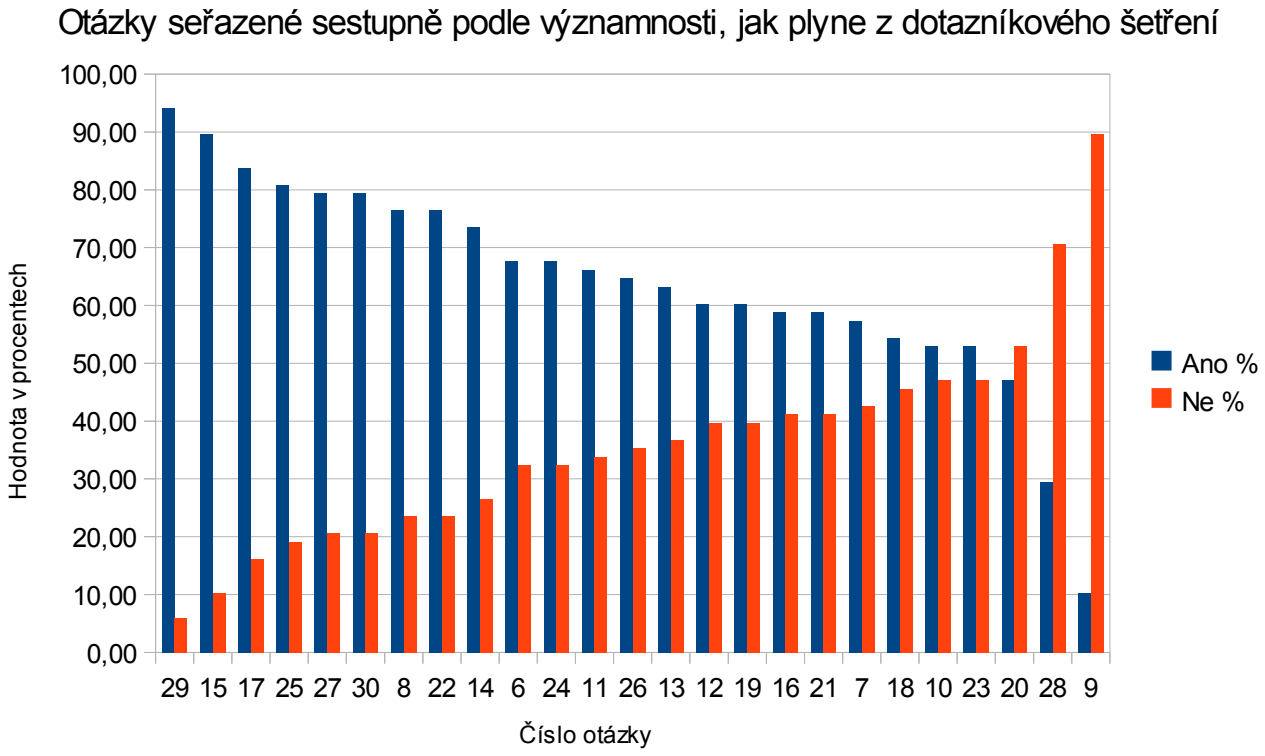
- s řízením vyučovací jednotky (s reakcemi na situace, udržením pozornosti, aktivity žáků) (otázka č. 24);
- s klimatem třídy (s dovednostmi učitele, které jsou nutné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování, a jejich motivace k účasti na probíhajících procesech) (otázka č. 25);
- s kázní (s dovednostmi potřebnými k udržení pořádku, s řešením projevů nežádoucího chování) (otázka č. 26);
- s hodnocením prospěchu žáků (jak s formativním, které napomáhá jejich rozvoji, tak se sumativním, které zachycuje výsledky) (otázka č. 27);
- s reflexí vlastní práce a evaluací (s kritickou, s cílem zlepšovat se) (otázka č. 28);
- s administrativními činnostmi (otázka č. 29);
- a poslední otázka se týká prožití tzv. „šoku z reality“ při profesním startu. (otázka č. 30).

Odpovědi na tyto otázky byly sesumarizovány a vyjádřeny procentuálně v následujících grafech:



Graf č. 6

Graf číslo 6 zobrazuje četnost odpovědí na jednotlivé otázky v procentech tak, jak šly za sebou v dotazníku. V grafu č. 7 jsou otázky seřazeny podle toho, kolik kladných a záporných odpovědí jednotlivé otázky dostaly od respondentů.



Graf č. 7

Odtud je patrné, že jako nejproblematičtější v kariérním startu začínajícího učitele je administrativa. Je to celkem předvídatelné, jelikož je to oblast, na kterou absolventi vysokých škol připravováni při svých studiích nejsou. Školám se zvýšila autonomie, mají více možností, jakým způsobem prezentovat učivo a organizovat učení. Také rychlý sled neustálých změn, které v současnosti často mění zaběhlý styl a způsob práce na školách (např. změny cílů a obsahů vzdělávání, nové maturity, tvorba a aktualizace ŠVP na základě jednotlivých rámcových vzdělávacích plánů, přijímací zkoušky, výkaznictví a jeho rozmanité elektronické formy, s kterými zejména netechnicky založení učitelé mívají často problémy atd.) výrazně zatěžují zapracované pedagogy, kteří již mají s tímto jisté zkušenosti, natož pak začínajícího učitele, který neměl možnost se s touto formou byrokratické zátěže doposud setkat. Někteří učitelé uvádějí, že administrativa tvoří až 50% jejich pracovních povinností.

Problematické se podle výsledků z dotazníku také jeví pro začínající učitele schopnost

aplikovat různé metody výuky v souladu s poznatky z psychologie, pedagogiky a školní hygieny a také formulovat učební úlohy tak, aby vedly k aktivní činnosti, rozvíjely vyjadřovací schopnosti žáků a schopnosti jejich argumentace. Na první pohled by se toto mohlo jevit jako zvláštní zjištění, protože jednotlivé fakulty při přípravě budoucích učitelů věnují oborovým didaktikám dostatek prostoru, ovšem velmi často jen po teoretické stránce. Málokterý student vysoké školy měl dostatek prostoru si vyzkoušet různé metody výuky po delší dobu na stejné skupině žáků a vhodnost jednotlivých metod je hodně závislá na složení žactva. Proto „vyzbrojen“ jen teoretickými zkušenostmi často není zpočátku schopen zvolit adekvátní metody odpovídající konkrétním schopnostem a dovednostem žáků. Také přizpůsobit formy vyjadřování, které jsou z dob studia nastaveny do odborné roviny, mentální a vědomostní úrovni studentů může zpočátku činit problémy. Zejména se vyvarovat příliš odborným termínům, nemělo by také docházet k používání cizích slov, dvojznačných výrazů, dlouhých a složitých souvětí apod.

Obtížné jsou podle výsledků také dovednosti učitele potřebné k vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování, jejich motivace a hodnocení. Pokud učitel začíná, je obvykle mladý. Žáci mají k takovému učiteli věkově blízko, což se pochopitelně projevuje i v jejich chování a přístupu k němu. Učitel obvykle zná jejich „idoly“, chápe jejich životní styl i občasný nihilismus, neboť tomu není zase tak dávno, kdy sám procházel něčím podobným. Takové věci mohou sbližovat, zároveň však může nastat problém s autoritou, volbou vhodné motivace a také objektivitou jak ve formativním tak v sumativním hodnocením.

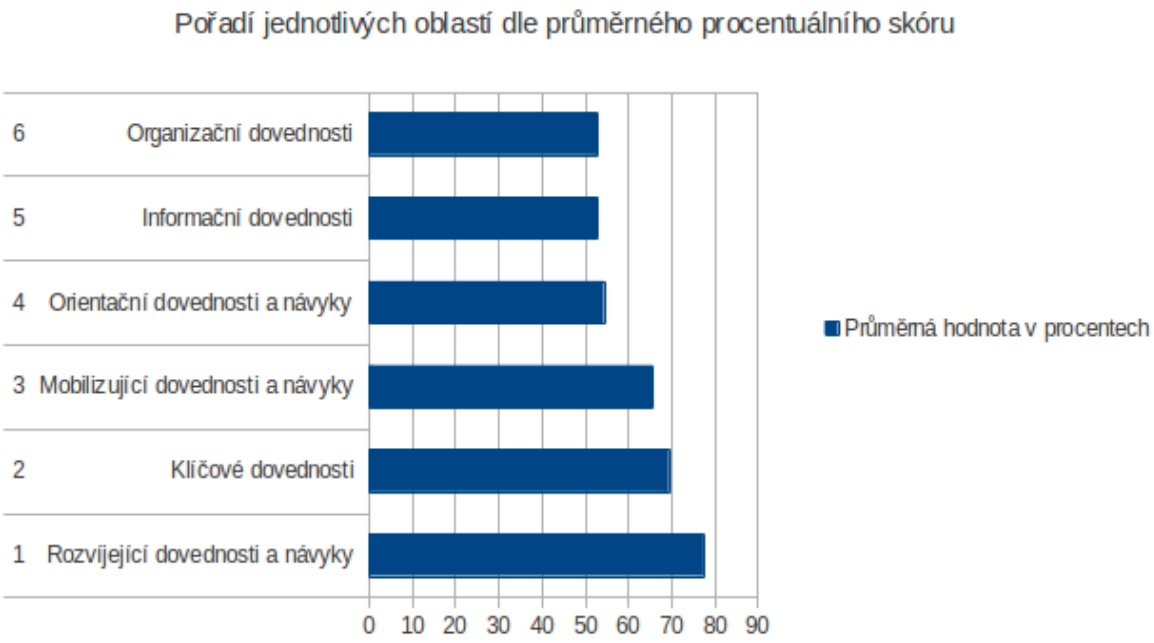
Velmi častá je také odpověď, že učitelé při svém nástupu zažili „šok z reality“. Jedná se o rozpor mezi skutečnou situací na konkrétní škole, ideály, které si každý při svém nástupu s sebou přináší a odlišností od pregraduální přípravy. Příčiny mohou být různé. Mohou být spjaty s osobností učitele, kdy si začínající učitel uvědomí až při svém nástupu, že není psychicky vybaven pro tuto práci. Může nastat situace, kdy zjistí, že předchozí studium mu neposkytlo takové vědomosti a dovednosti, které pro výkon povolání potřebuje (často jsou to problémy administrativní, kázeňské či komunikativní – např. s rodiči). Důvodem také bývá vybavenost a zázemí škol.

Z dotazníků dále plyne, že častými oblastmi, kde je třeba začínajícímu učitel pomoci, je s plánováním a přípravou vyučování. Zejména s cíli, obsahem a dovednostmi, které mají žáci na

konci hodiny zvládnout. S tím souvisí i projektování, kontrolování a hodnocení činnosti žáků. To jak má začátek, průběh i závěr hodiny vypadat sice teoreticky každý začínající učitel z období své přípravy na povolání zná, ale je třeba si to zažít a zafixovat.

Další otázky z dotazníkového šetření již nebyly zodpovězeny tak jednoznačně. Pravděpodobně hodně záleží na konkrétní situaci, škole, zkušenostech respondenta a přípravě, jakou měl možnost absolvovat v rámci své přípravy. Je ovšem ještě třeba zmínit otázku reflexe vlastní práce a evaluaci, která by měla být kritická s cílem zlepšovat se a otázku používání materiálních didaktických pomůcek. Podle výzkumu s oběma otázkami mají začínající učitelé minimální problémy. Sebekritičnost a vůle se zlepšovat by neměla scházet žádnému pracovníkovi, natož začínajícímu. Využívání materiálních didaktických pomůcek závisí spíše na možnostech školy nežli na tom, zda začínající učitel je nebo není schopen je správně do výuky zařadit.

Z vyhodnocených odpovědí také plyne, že oblasti, na které je třeba se zaměřit nejvíce u začínajících učitelů jsou oblasti rozvíjejících se dovedností a návyků a klíčových dovedností,



Graf č. 8

naopak nejlépe jsou zvládány oblasti organizačních a informačních dovedností.

7 Závěr

Závěrem bych se rád pokusil o shrnutí poznatků získaných z dotazníkového šetření, rozhovorů se začínajícími učiteli, zkušenými pedagogy i vedením a také z písemných odpovědí na zkoumané téma.

Z pohledu začínajícího učitele na střední škole jsou za nejobtížnější činnosti považovány:

- Školská administrativa (výkaznictví, státní maturity, úpravy ŠVP, elektronická evidence...);
- časová vytíženost (nadúvazky, učení neaprobovaným předmětům, další povinnosti vyplývající z činnosti školy);
- spolupráce s rodiči;
- autorita a udržení kázně při výuce;
- udržení pozornosti žáků a práce s žáky, kteří neprospívají;
- pedagogická diagnostika;
- motivace a správná komunikace s žáky (formulace otázek apod.);
- individuální přístup k žákům.

Problematické se také jeví zvládání situací a reakcí na neočekávaný vývoj při výuce nebo stanovení rozsahu a obsahu učiva.

Zkušení učitelé (učitelé-experti) uvádějí, že začínajícím učitelům je třeba nejčastěji pomoci:

- se základními metodami výuky (vhodně volit metody pro konkrétní situace);
- v komunikaci s žáky, ale i jejich rodiči;
- znát a vhodně uplatňovat formy trestání a odměňování;
- umět hodnotit učební proces žáků;
- správně formulovat výukové cíle;
- orientovat se v teoretických základech vyučovacího procesu.

Jako nejméně důležité pro výkon učitelské profese hodnotí zkušení učitelé znalosti z dějin pedagogiky s pár výjimkami (např. Komenský), menší důležitost přikládají i obecné pedagogice a diagnostice. Ovšem za nezbytné považují znalosti didaktiky a dobré komunikační

schopnosti.

Často je také zmiňován tzv. „šok z reality“, který je krom jiného způsobován také velkou zátěží v učitelském povolání. Tu zapříčiňují mnohdy velké počty žáků ve třídách a v souvislosti s požadavkem respektování individuálních zvláštností žáků to představuje náročnou situaci. Dále nutnost integrace dětí se specifickými potřebami a nepřipraveností učitele na práci s nimi. Požadavky na vědomosti žáků se také stále zvyšují a tlak na zvládnutí vymezeného učiva je velký.

Učitelé si často neodpočinou ani o přestávkách. Vykonávají dozory, konzultují s žáky, připravují se na další vyučování. Plní také mnoho dalších úkolů, které přímo nesouvisí s vyučovacím procesem. Vykonávají funkce třídního učitele, výchovného poradce, jsou pověřeni správou kabinetu, učeben apod. Rozsáhlá administrativa, suplování, nekoncepční reformní požadavky, a v neposlední řadě často nutností učit předměty, na které nemá aprobaci jsou věci, které k pohodové práci učitele moc nepřispívají.

Z hlediska začínajících učitelů, a je jedno na kterém stupni školy, je třeba programu, ve kterém by byly jasně definované podmínky nástupu a pozornosti, která jim bude věnována. Začátečníci v pedagogickém povolání by měli býti více sledováni, ale ne ve smyslu kontroly, ale v rámci možné pomoci a jejich profesionálního rozvoje, kdy musí být vzat v potaz aktuální stav, v němž se učitel momentálně nachází. Jednou z možností mohou být „kolegiální hospitace“, které by ovšem měly být podporovány i vedením školy. Dalším faktorem, který je třeba zmínit je uvádění začínajícího učitele. Program pro uvádění by měl být dle mého soudu vytvořen na každé škole včetně oblastí uvádění, způsobu výběru vhodného kandidáta na tuto instituci i formy odměňování a podmínek práce těchto pracovníků. Podstatné je ovšem ne jen jeho vytvoření, ale zejména jeho plnění, sledování a také objasnění jeho významu všem zúčastněným.

V okamžiku, kdy do školy nastupuje začínající učitel, by mělo vedení školy přidělit tomuto nováčkovi kompetentního uvádějícího učitele. Ten by měl po dobu minimálně prvního roku praxe provázet začínajícího kolegu a usnadnit mu jeho zapracování. Pomoci mu:

- <u>v seznámením s provozem školy</u>: tzn. poskytnout informace nezbytné pro zajištění výuky (materiální podmínky jako kabinety, knihovny, počítačová učebna, odborné učebny, …), seznámit s pravidly fungování školy (školní řád, práva a povinnosti pracovníků, žáků i

jejich rodičů, vztahy s pedagogickými pracovníky, ...), vedením nezbytné pedagogické dokumentace a s aplikací pracovního řádu v podmínkách konkrétní školy.

- Při přípravě a realizaci výuky: seznámení s ŠVP, s používanými učebnicemi a pomůckami, pomoci s řešením výukových problémů a s kázeňskými přestupky žáků, s přípravou na výuku i s hodnocením výsledků vzdělávání, s prací se žáky vyžadujícími speciální vzdělávací potřeby.
- S prací třídního učitele: jak funguje a jaké má povinnosti třídní učitel na konkrétní škole, jak vést povinnou i nepovinnou dokumentaci, organizovat třídnické hodiny, jaká je spolupráce s ostatními učiteli, s výchovným poradcem, …
- S jednáním a rozvíjením vztahů s rodiči žáků: kdy a jak rodiče kontaktovat a informovat, jak vést třídní schůzky apod.
- S dalšími okolnostmi provozu školy: jaké je vystupování školy vůči veřejnosti, image školy, klima školy, specifika oblasti, v níž se škola nachází, s možnostmi DVPP, činnostmi předmětových komisí, vhodnou studijní literaturou (např. šikana, drogy, …) atp.

Na tomto místě je třeba zmínit, že neexistuje žádná speciální forma přípravy pro uvádějící učitele, jen semináře v rámci DVPP. Dle mého soudu by bylo vhodné, kdyby vysoké školy v rámci svých studijních programů začlenily alespoň třísemestrální studium pro uvádějící učitele. Vedení jednotlivých škol by také mělo mít více prostoru pro ohodnocení a úpravu pracovních podmínek pro uvádějící učitele. Chybí i ucelená literatura obsahující nejnovější poznatky o této problematice. (Něco jako metodická příručka pro uvádění začínajících učitelů.) Z hlediska připravenosti absolventů vysokých škol na své budoucí povolání bych rád doporučil vyšší míru pedagogické praxe, kde by si budoucí učitelé mohli vyzkoušet co možná nejvíce z práce, která je čeká při vstupu do zaměstnání. Tím nemám na mysli jen absolvování pár náslechových a několik odučených hodin, ale soustavnou činnost pedagoga, která ho čeká v praxi. Včetně administrativy, dlouhodobější prací s žákovským kolektivem, aby si mohl vyzkoušet a také mít zpětnou vazbu z použitých učebních metod, ze sociální a výchovné práce, s dlouhodobějším hodnocením a motivací žáků atd. „Vyzkoušet“ si také svou přirozenou autoritu, která je velmi podstatná pro výkon učitelského povolání. Zrovna toto je oblast, která se velmi těžko teoreticky učí a mnoho učitelů zažívá nemilé překvapení, že pouze autorita vycházející z role učitele nestačí a z tohoto důvodu učitelské povolání opouštějí. Není důležité pouze

disponovat vědomostmi z oboru, ale daleko důležitější je umět vytvořit takové podmínky, které umožňují tyto vědomosti úspěšně předávat. Zde bych možná jako jistou inspiraci nastínil systém z Německa, kde se příprava učitelů dělí do dvou fází. První, víceméně teoretická, probíhá na univerzitách pět let tak jako v České republice a je zakončena státní zkouškou. Druhá je potom jakousi bezprostřední přípravou na učitelské povolání na škole. Probíhá ve studijních seminářích nezávisle na univerzitách, trvá dva roky a je zakončena také státní zkouškou. V tomto období učitelští „čekatelé“ absolvují odborné a praktické setkávání, hospitace ve výuce, ať už na vlastních hodinách nebo na hodinách kolegů či zkušených pedagogů, po kterých vždy následuje kritický rozbor a zhodnocení. Dále souvislou samostatnou výuku, která je jen namátkově kontrolovaná. Teprve po absolvování této dvouleté „zkušební“ praxe skládají druhou státní zkoušku a stávají se „způsobilými“ učiteli.

Lze také říci, že při adaptaci začínajícího učitele do školního prostředí hraje velkou roli jeho osobnost, která může, ale nemusí, začleňování a vyrovnávání se s pracovní zátěží usnadnit.

Jsem si vědom toho, že tato má práce ani zdaleka nezahrnuje všechna úskalí, která nastávají v průběhu kariérního startu učitele a jeho případného procesu uvádění, ale alespoň mě poskytla důležitý vhled do této problematiky, kterým jsem se mohl inspirovat. Teoretický výklad mi „rozkryl“ oblasti, které se týkají profesního startu obecně a pomohl mi uvědomit si „neutěšenou“ situaci, která v této oblasti v současnosti panuje v oblasti současného českého školství. Výzkumná část mě utvrdila v předpokladu, že v této oblasti stále existuje spousta prostoru, ve kterých je třeba jak přípravu, tak pomoc začínajícím pedagogům rozvíjet. Dle mého soudu by bylo třeba užší spolupráce mezi vysokými školami a odborníky z praxe, kteří se pohybují v tzv. „první linii“ a mají ty nejrelevantnější zkušenosti s touto problematikou. Ať už se jedná právě o začínající učitele nebo uvádějící učitele. Bylo by třeba, aby existovala daleko užší zpětná vazba, díky které by vysoké školy mohly daleko pružněji reagovat na měnící se potřeby současné pedagogické práce na školách.

Seznam literatury:

BAJTOŠ, J., HONZÍKOVÁ, J. *Vybrané statě školní pedagogiky.* 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2007. 192 s. ISBN 978-80-7043-595-3.

GABURA, J., PRUŽINSKÁ J. *Poradenský proces.* Praha, SLON 1995.

HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v sociální práci.* Praha, Osmium 1999. ISBN 80-902081-8-5.

LAZAROVÉ, B., POL, M. *Program adaptace nových pracovníků – nenáročná a návratná investice.* In: Personál, 1997, s. 16-17.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele.* Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-484-8.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů.* Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0994-6.

TOŠNEROVÁ, T., TOŠNER, J. *Burn-Out syndrom (Syndrom vyhoření).* In: Řízení lidských zdrojů. Praha, AGNES 1999.

WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

CpKP [online]. *Mentoring jako nástroj osobního rozvoje* [citováno 7. 06. 2012]. Dostupný z WWW: <http://www.cpkp.cz/mentoring/co_je_mentoring.html>

TOŠNER, J., TOŠNEROVÁ, T. *15 rad, jak se vyhnout syndromu vyhoření* [online][citováno 7. 06. 2012] Dostupný z WWW: <http://www.bozpinfo.cz/win/knihovna-bozp/citarna/clanky/ochrana_zdravi/syndrom_vyhoreni041201.html>

Tisková zpráva eu110725: Naše společnost – projekt kontinuálního výzkumu veřejného mínění CVVM SOÚ AV ČR [online] [citováno 7. 06. 2012]. Dostupný z WWW: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Syndrom vyhoření [online]. c2012 [citováno 7. 06. 2012]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Syndrom_vyho%C5%99en %C3%AD&oldid=8121756>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Koučování [online]. c2012 [citováno 7. 06. 2012]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Kou%C4%8Dov%C3%A1n %C3%AD&oldid=8584408>

Přílohy:

Příloha č. 1 - **Nejčastější funkce, které jsou na školách učiteli zajišťovány.** (Walterová, 2001)

Skupina funkcí, které vyžadují specifické metodické kompetence	**Skupina funkcí, které vyžadují specifické kurikulární kompetence**	**Skupina funkcí, které vyžadují specifické manažerské kompetence**
• Okresní metodik • správce kabinetu • předseda předmětové komise • uvádějící učitel • výchovný poradce • poradce pro prevenci sociálně-patologických jevů • diagnostik • romský poradce • protidrogový koordinátor • specialista pro práci s postiženými dětmi • správce počítačové sítě • knihovník – odborník na informatiku • zástupce vrchního mistra odborné výchovy pro jednotlivé oblasti OV • koordinátor OV a teoretického vyučování • koordinátor praxí • zástupce vedoucího vychovatele • specialista na programy pro některou výchovu • člen porot pro soutěže a olympiády • koordinátor mezinárodních projektů na škole	• Odborník na školní kurikulum • krajský metodik fakultní učitel • externí spolupracovník krajského PC • odborník na tvorbu preventivních programů • expert v celostátních pedagogických grémiích • autor celostátně užívaných učebnic • odborník na tvorbu a evaluaci maturitních otázek • ICT koordinátor • knihovník – odborník na informatiku (okresní / krajský metodik) • vrchní mistr OV • didaktik OV • vedoucí vychovatel • odborník na tvorbu programů a plánů zařízení • člen okresních /krajských pedagogických komisí pro koncipování a organizaci olympiád a soutěží • koordinátor mezinárodních projektů nad rámec školy	• Třídní učitel • ředitel • zástupce ředitele

Rozdělení funkcí do jednotlivých skupin je orientační, nelze zcela odlišit metodické a kurikulární kompetence.

Příloha č. 2 – dotazník

Dotazník pro ZAČÍNAJÍCÍ UČITELE a UČITELE EXPERTY

Vážené kolegyně a vážení kolegové. Jsem studentem posledního ročníku bakalářského studia na katedře Školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a pracuji jako zástupce ředitele na soukromé střední škole. Jako závěr tohoto studia vytvářím závěrečnou bakalářskou práci na téma: **FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KARIÉRNÍ START ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE NA STŘEDNÍ ŠKOLE.** Cílem praktické části této práce je „zmapovat“ nejčastější problémy, se kterými se potýká začínající učitel na střední škole a to jak z pohledu jeho samotného, tak z pohledu již zkušených pedagogů. Na základě těchto zjištění bych se rád pokusil vytvořit jakýsi „návod“, jak postupovat při uvádění začínajících učitelů, na jaké problémy se zaměřit a případně zjistit, v čem by se měla zlepšit příprava budoucích učitelů na vysokých školách. Věřím, že toto téma není mnohým z Vás cizí a věnujete přibližně deset minut svého času vyplnění tohoto anonymního dotazníku v dobré víře, že tím přispějete k usnadnění kariérního startu začínajícím učitelům.
Mnohokrát děkuji za Váš zájem a čas.
Pavel Pešek

Otázky obecného zaměření:							
1.	Počet let pedagogické praxe: (zakřížkujte jednu z možností)	1-3 roky	☐	4-15 let	☐	16 a více	☐
2.	Pracovní pozice:	Učitel	☐	Zástupce ředitele	☐	Ředitel	☐
3.	Přibližný počet studentů na škole:	Do 150	☐	Do 300	☐	Nad 300	☐
4.	Máte u Vás na škole vypracovaný plán uvádění začínajících učitelů?	Ano	☐	Ne	☐	Vytváří se	☐
5.	Měl/měla jste při svém profesním startu přiděleného uvádějícího učitele?	Ano	☐	Ne	☐	Ne oficiálně, ale pomáhal mi kolega/kolegyně	☐
Otázky z oblasti obecných pedagogických dovedností a návyků: **Myslíte si, že začínající učitel potřebuje pomoci v následujících věcech?**							
Informační dovednosti:							
6.	Didakticky přetvářet látku vědy v obsah učebního předmětu?	Ano	☐	Ne	☐		

7.	Uplatňovat a rozvíjet systém metod?	Ano	☐	Ne	☐		
8.	Zajišťovat objektivní zpětnou vazbu?	Ano	☐	Ne	☐		
9.	Využívat materiální didaktické prostředky?	Ano	☐	Ne	☐		
10.	Navazovat, udržovat a pěstovat vstřícnou komunikaci s žáky?	Ano	☐	Ne	☐		
Mobilizující dovednosti a návyky:							
11.	Upoutávat pozornost žáků, utvářet jejich učební zájmy?	Ano	☐	Ne	☐		
12.	Učit žáky aplikovat teoretické poznatky na praktické situace, tzn. vycházet z praxe?	Ano	☐	Ne	☐		
13.	Řídit společnou i skupinovou práci žáků tak, aby byla efektivní a vedla k rozvoji sociálních dovedností?	Ano	☐	Ne	☐		
14.	Projektovat, kontrolovat a hodnotit činnost žáků?	Ano	☐	Ne	☐		
Rozvíjející dovednosti a návyky:							
15.	Aplikovat metody výuky v souladu s poznatky z psychologie, pedagogiky, ekologie, školní hygieny?	Ano	☐	Ne	☐		
16.	Rozvíjet perspektivní orientaci v činnosti žáků, jejich schopnosti a sebevědomí?	Ano	☐	Ne	☐		
17.	Formulovat učební úlohy tak, aby vedly k aktivní činnosti, rozvíjet řeč a vyjadřovací schopnosti žáků, jejich schopnost argumentace, kritiky?	Ano	☐	Ne	☐		
Orientační dovednosti a návyky:							
18.	Na společenské zájmy, účast na spoluutváření společnosti, život člověka jako svébytné	Ano	☐	Ne	☐		

	osobnosti i jako občana, na charakter současného světa a jeho problémy?						
Organizační dovednosti **:**							
19.	Organizovat činnosti na základě promyšlené strategie, sledovat výukové cíle i cíle emotivní, hodnotové...?	Ano	☐	Ne	☐		
Komunikační dovednosti:							
20.	Ovládat jazykové a výrazové prostředky srozumitelného projevu?	Ano	☐	Ne	☐		
21.	Navozovat kontakt na základě učební látky, ale i kontakt osobní, umožnit kontakt žák-žák?	Ano	☐	Ne	☐		
Klíčové dovednosti:							
22.	S plánováním, a přípravou (s cíli, obsahem, prostředky a kterými dovednostmi mají žáci vládnout na konci učební jednotky)?	Ano	☐	Ne	☐		
23.	S realizací vyučovací jednotky?	Ano	☐	Ne	☐		
24.	S řízením vyučovací jednotky (s reakcemi na situace, s udržením pozornosti, aktivity žáků)?	Ano	☐	Ne	☐		
25.	S klimatem třídy (dovednosti učitele, které jsou nutné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování, a jejich motivace k účasti na probíhajících procesech)?	Ano	☐	Ne	☐		
26.	S kázní (dovednosti potřebné k udržení pořádku, řešení projevů nežádoucího chování)?	Ano	☐	Ne	☐		
27.	S hodnocením prospěchu žáků (jak formativní, které napomáhá jejich rozvoji, tak sumativní, které zachycuje výsledky)?	Ano	☐	Ne	☐		

28.	S reflexí vlastní práce a evaluací (kritická, s cílem zlepšit)?	Ano	☐	Ne	☐		
29.	S administrativními činnostmi?	Ano	☐	Ne	☐		
30.	Zažili jste při svém profesním startu tzv. „šok z reality“?	Ano	☐	Ne	☐		

Příloha č. 3 – Písemná odpověď na téma problematiky profesního startu začínajícího učitele na střední škole:

Začínající učitel
[redacted]

Být začínajícím učitelem znamená učit se mnoho věcí takříkajíc od "píky". Po stránce znalosti daného předmětu to obvykle není problém, naopak, mnohé záležitosti - např. v jazyce složitá morfologie - učitel de facto nevyužije. Existuje na druhou stranu poměrně velké část učitelovy práce v podobě neoblíbeného "papírování", t.j. vyřizování administrativy, archivace prací žáků, apod., která časem ještě "nabobtná" o povinnosti třídního učitele, které bohužel později tvoří minimálně polovinu jeho celé práce. Na tyto povinnosti však učitel obvykle není nikterak odborně připraven a musí se vše učit "za pochodu", kdy se pochopitelně tu a tam dopustí nějakého omylu, nějaké chyby. I ze strany dodatečné odborné přípravy, školení, není zcela - podle mého názoru - tato oblast pedagogiky dostatečně pokryta.
Samostatnou kapitolou je však práce s dětmi po stránce udržení pozornosti směrem k výuce a dodržování - někdy zcela bazálních - zásad slušného chování ve společnosti. Pokud učitel začíná, je obvykle mladý. Žáci mají k takovému učiteli věkově blízko, což se projevuje pochopitelně i v jejich chování. Učitel má k žákům tímto způsobem blízko, obvykle zná některé jejich hudební idoly, chápe jejich životní styl, občasný nihilismus, neboť tomu není zase tak dávno, když sám(a) procházel něčím podobným. Takové věci mohou sbližovat, zároveň však student v učiteli nevidí ten klasický archetyp kantora, na který je zvyklý z médií. Autorita se pak v takových podmínkách buduje těžko.
Být začínajícím učitelem přináší tedy mnohé obtíže. Většina z nich vyplývá z poměrně logického vývoje věcí, nicméně existují i takové, které by současný český systém vzdělávání mohl eliminovat.

Příloha č. 4 – Písemná odpověď na téma problematiky profesního startu začínajícího učitele na střední škole

Práce začínajícího učitele

Letos to bude třetí rok, co pracuji v XXXXXXXXXXX. Netvrdím, že jsem již odhalila tajemství úspěšného učitele, ale určité zkušenosti jsem již nasbírala, což mi v podstatě tato praxe umožnila. Na Pedagogické fakultě v Hradci Králové, kde jsem 5 let studovala, mi byly poskytnuty bezpochyby znalosti po odborné stránce předmětů své aprobace (dějepis – občanská nauka) na téměř špičkové úrovni, nicméně s praxí ve škole to mělo stále jen málo společného. Předmět Didaktika byla často monologem staršího vyučujícího, který sice o počet titulů před jménem i za jménem neměl nouzi, ale bylo znát již po několika málo setkání, že neučil na ZŠ či SŠ zřejmě nějakou dobu a tudíž by byl asi docela překvapen, jak se taková hodina v praxi může lišit od podrobných či dokonce ideálních příprav na papíře na fakultě. Tím bych samozřejmě nechtěla říct, že učitel by měl chodit do výuky nepřipraven, ale potvrzuje se mi, že aktvizační metody jsou důležitější než samotný obsah. Alespoň na typu škol jako učiliště, protože pozornost studentů je stále něčím rozptylována a i když je, z mého pohledu učivo zajímavé, tak student to tak pociťovat nemusí. Je proto dobré stále měnit styl výuky a motivovat žáky k větší aktivitě a výkonům, což může být pro učitele někdy náročné. Mně osobně pasivita a nepřipravenost studentů často tak unavila a otrávila, že jsem si kladla otázku, jestli má vůbec cenu učit? Po výměně zkušeností se svými spolužáky, kteří toto povolání rovněž vykonávají, jsme se většinou ujistili v podobném názoru, ale taky se shodli na tom, že přes určité výhrady to prostě cenu má! Každá práce má svoje pro a proti a „učitel idealista“ je sice krásný pojem, ale syndromu vyhoření se zkrátka nevyhne (dříve či později) nikdo. A ono skutečně někdy platí, že méně znamená více a proto je lepší i některé poučky, definice či jinou teorii vynechat a zaměřit se hlavně na to, co si žák bude po hodině pamatovat a odnese tak s sebou do praxe. A kromě slovíček v cizích jazycích (které je potřeba do hlavy skutečně nějak „napasovat“) je biflování málo platné a učitel tak může být akorát zklamaný, když by od studenta očekával encyklopedické znalosti. Chtěla bych se vyhnout srovnání studia svojí generace a studentů současnosti, i když náš věkový rozdíl tak velký není. Možnost stáhnout si dnes všechno z internetu a překliknout kdykoliv ze stránky na stránku či vypisovat každičký svůj pocit na facebooku se určitě těžko vyrovná době, kdy jsem si někdy před maturitou mailovou stránku teprve zakládala. A tak se mi stále dere do popředí otázka, jestli ta dnešní doba průměrného středoškoláka trochu nerozmazluje a nečiní pohodlným, což dává větší zápřah učiteli, který se snaží děti všemožným způsobem zaujmout a je pak zdrcený z toho, když mu to hned nejde. Učitel musí být prostě osobnost a tady někdy dochází k rozporu, jelikož osobnosti z pedagogických fakult prostě nevychází. Je tudíž logické, že osobností se člověk stává až později, tudíž mu začínající léta ve škole

mohou přinést problém s autoritou, kterou by nejradši chápal jako samozřejmost. Chybami se učí každý a teprve nyní si sama uvědomuji, co změnit můžu a co již není v mých silách. Sebeobětování je sice hrdinský čin, ale ne všichni by to mohli ocenit, proto je potřeba mít určitý nadhled. Brát věci jaké jsou, snažit se žáky nasměrovat, ale nepředělávat podle svých představ, protože to oni stejně nikdy nebudou. Kdybych měla být pomocnou rukou začínajícího učitele, tak by mi zřejmě nejvíce času zabralo vysvětlování, jak vyplňovat třídní knihu, katalogové listy, jaké jsou úkoly třídního učitele a proč je dobré mít všechno papírování v pořádku. Dávat zasvěcené rady, jak vést výuku by mi přišlo možná trochu zbytečné, protože toto si musí zkusit každý učitel sám na vlastní kůži. „Skoč do vody a plav!“ Je to sice kruté, ale mnohdy i poučné. Určité formování je jistě potřeba, ale na to se již učitel připraví nebo zeptá časem sám zkušenějších kolegů. Nikdy jsem neměla problémy, že by mě někdo kvůli hloupému dotazu odbyl nebo se díval nedůvěřivě. Dokonce jsem se nesetkala ani s tím, že by mě vedení vyloženě káralo, že něco dělám „blbě“. Oceňuji, že mi je v práci dávána docela volná ruka a to i co se týče návštěvy různých školení, zvaní si hosta do výuky nebo možnosti dálkově studovat. Myslím, že je nejhorší brát práci jako určitý stereotyp, s čímž (zatím) problém nemám, protože každý den je pro mě jiný a různě obohacující. Je sice pravda, že všelijaké papírování či kritika vedení může být chápána nevhodně, ale na druhou stranu to nutí člověka uvažovat, co by ještě mohl zlepšit, aby nezapadl do zajetých kolejí, které by se mohly stát oním stereotypem. Jsem přesvědčena, že upřímnost není nikdy na škodu a pokud vznikne v práci nějaký problém, tak je nutné si ho včas pojmenovat a pokusit se o řešení. Není přece nikde psáno, že pokud člověka práce neuspokojuje, tak u ní musí za každou cenu zůstat. Možností je vždycky plno a u práce učitele to platí dvojnásob.