

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

PROFIL ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE 1. st. ZŠ

THE PROFILE OF A NOVICE PRIMARY SCHOOL
TEACHER

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Autor diplomové práce: Tereza Šedivá

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2013

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne:

Podpis:

Poděkování

Děkuji svému školiteli PhDr. Ondřeji Hníkovi, Ph.D. za odborné vedení ve velmi přátelské atmosféře, podporovatelům, poradcům a všem svým kolegům, především PhDr. Veronice Krabsové a Mgr. Janu Rytíři, kteří mne obohatili o své zkušenosti z praxe a pomohli mi s administrací dotazníků.

Anotace

Diplomová práce nazvaná *Profil začínajícího učitele 1.st. ZŠ* se zabývá problematikou mladých učitelů nastupujících do pedagogické praxe. Úkolem práce je prozkoumat, jak současní začínající učitelé vykonávají své povolání, jak ho vnímají a do jaké míry jsou na ně studiem připraveni. Dalším cílem práce je sestavit profil začínajícího učitele, který odráží profesní standard učitele s absolutoriem na pedagogické fakultě a s praxí jednoho, dvou, nebo tří roků.

Annotation

The diploma thesis, entitled *The Profile of a Novice Primary School Teacher*, deals with the issue of young teachers starting their teaching practice. The aim of the thesis is to explore how contemporary novice teachers carry out their work, how they perceive it and to what extent they have been prepared for it by their studies. Another aim of the thesis is to compile a profile of a novice teacher which reflects the professional standard of a teacher with a diploma from a faculty of education and practice of one, two, or three years.

Klíčová slova

začínající učitel, profil začínajícího učitele, učitel prvního stupně základní školy, profesní připravenost

Key words

novice teacher, profile of a novice teacher, teacher of primary school pupils, professional teacher preparation

Obsah

I. Úvod a cíl práce	6
II. Teoretická část	8
1. Vymezení pojmů	9
1.1. Učitel	9
1.1.1. Učitelská profese	10
1.2. Začínající učitel	11
1.3. Profil začínajícího učitele	12
2. Začínající učitel versus zkušený učitel	13
3. Hledání ideálního učitele	15
4. Pedagogické dovednosti začínajícího učitele	18
4.1. Základní pedagogické dovednosti	19
4.2. Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností	21
4.3. Pedagogické kompetence učitele a jejich vztah k pedagogickým dovednostem	23
5. Komplikace spojené s nástupem do praxe	25
5.1 Kázeň	25
5.1.1. Jak předcházet nežádoucímu chování žáků	26
5.2. Komunikace s rodiči	27
5.3. Hodnocení žáků	28
5.4. Administrativa	28
5.5. Sociální postavení	29
5.6. Zdravotní zátěž	29
5.6.1. Psychická zátěž	30
5.6.2. Fyzická zátěž	31
6. Osobnost učitele	32
6.1 Typologie osobnosti učitele	33
III. Praktická část	37
7.0. Profil začínajícího učitele 1.st. ZŠ – analýza terénu	38
7.1. Východiska výzkumu a výzkumný problém	38
7.2. Cíle výzkumného šetření	39
7.3. Výzkumná metoda	39
7.3.1. Tvorba dotazníku	39
7.4. Charakteristika výzkumného vzorku a průběh výzkumu	40
7.5. Analýza výsledků výzkumu	41
7.5.1. Základní údaje o respondentech	41
7.5.2. Profesionální připravenost	43
7.5.3. Uvádějící učitel	49
7.5.4. Školní klima	50
7.5.5. Spolupráce s rodiči	55

7.5.6. Problémy v povolání.....	56
7.5.7. Výuka.....	58
7.5.8. Profesní rozvoj.....	61
7.5.9. Postoje začínajících učitelů.....	63
8.0. Profil začínajícího učitele 1. st. ZŠ.....	65
IV. Závěr.....	68
Seznam použité literatury	69
Přílohy.....	72

I. Úvod a cíl práce

V dnešní době jsou na děti kladeny vysoké požadavky již od předškolního věku. Rychle se měnící okolní prostředí, každý den nové a nové informace, to vše si od dítěte žádá nejen schopnost adaptace, ale také velkou míru učenlivosti. Se stoupajícími nároky na dítě stoupají také nároky na učitele, kteří se především na počátku školní docházky dětí velmi aktivně podílejí na jejich vzdělávání i výchově. Společnost očekává od učitelů profesionální a zároveň lidský přístup, odborné vědomosti i „selský rozum“, a očekává, že učitel si toto všechno s pomocí přírodních vzdělávacích institucí osvojí a dále bude umět při práci s dětmi využít. Naplnění těchto očekávání je výzvou pro každého učitele, který během svojí pedagogické činnosti disponuje již četnými zkušenostmi, výzvou o to větší je to pro ty, kteří do reálného pedagogického dění teprve vstupují a zkušenosti sbírají, pro začínající učitele.

O problematiku začínajících učitelů se v současné době velmi zajímám, protože se osobně nacházím v této etapě své pedagogické kariéry, učím třetím rokem na 1.st. ZŠ. To je také důvod, proč jsem si zvolila téma profil začínajícího učitele 1.st. ZŠ ke své diplomové práci. Jejím cílem je zjistit vysokoškolskou připravenost, postoj a odbornou úroveň začínajících učitelů, tedy sestavit profil učitelů od jednoho roku do tří let praxe. Jsem si vědoma, že rozdíl mezi čerstvě nastoupivšími a těmi, kteří mají tříletou zkušenost, existuje, sama ho na sobě pozoruji, nicméně pro účely mojí práce s podporou odborné literatury i mých kolegů nebudu tuto kategorii dále diferencovat.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část se skládá ze šesti kapitol. Úkolem první kapitoly je představit pedagogické pojmy, jejich význam a hierarchii. Druhá kapitola se věnuje srovnání začínajících a zkušených učitelů, postihuje rozdíly jejich dovedností a schopností. Cílem třetí kapitoly je vymezit vlastnosti, osobnostní i vědomostní, kterými by měl být učitel v ideálním případě vybaven. Následující, čtvrtá, kapitola pojednává o pedagogických dovednostech učitele, jeho kompetencích, vzájemném vztahu těchto složek, a vysvětluje jejich obsah. Pátá kapitola se zabývá těžkostmi provázejícími

začínající učitele, varuje před jejich možnými následky. A konečně šestá, kapitola uvádí osobnostní typologie učitelů a kritéria pro jejich dělení.

Praktická část obsahuje dva oddíly. První se věnuje průzkumu, který zjišťuje podmínky začínajících učitelů 1. st. ZŠ, zkoumá jejich osobní přístup, angažovanost a pohled na jejich povolání. Cílem druhé části je vytvořit profil začínajícího učitele 1. st. ZŠ.

II. Teoretická část

Teoretická část této diplomové práce obsahuje šest kapitol. První kapitola se věnuje vymezení pojmů, jež se v různých souvislostech objevují v dalších oddílech této práce. Druhá kapitola se zabývá základními rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Třetí kapitola přináší zamyšlení, jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl ideální učitel mít. Čtvrtá kapitola je zaměřena na pedagogické dovednosti a kompetence začínajícího učitele, na jejich utváření a vzájemný vztah. Pátá kapitola upozorňuje na nejčastější problémové oblasti učitelů na počátku jejich profesní kariéry a popisuje jejich průběh a dopad, který mohou na učitele mít. Poslední, šestá, kapitola vysvětluje, do jaké míry ovlivňuje kvalitu učitele jeho osobnost a seznamuje nás s kritérii určující osobnosti učitele.

1. Vymezení pojmů

Kdo je učitel, začínající učitel, a kdo pedagog? Co je skryto pod termínem profil učitele a co vše zahrnuje učitelská profese? Na základě svých získaných zkušeností si každý z nás, laik či odborník, představu udělá sám. Zdánlivě jednoznačně chápané pojmy ale často potřebují zpřesňující definice. Tyto definice, vztahy mezi nimi a jejich vzájemné ovlivňování budou obsahem následující kapitoly.

1.1. Učitel

Výraz *učitel* označuje osobu, která vyučuje ve škole. Všichni jsme se o tom přesvědčili během našich žákovských nebo studentských let a v běžném každodenním jazyce je tato záležitost zcela jasná. Je ale učitel také současně pedagogickým pracovníkem? Patří instruktor plavání nebo školitel zdravotnického kurzu mezi učitele stejně tak jako profesor prestižní univerzity? Z vědeckého a odborného pohledu už tato problematika přestává být tak jednoznačnou.

V pedagogickém slovníku (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 326) se dočteme, že učitel je „vzdělavatel, jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání, a dále že spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky.“

Mezinárodně uznávaná klasifikace expertů OECD¹ udává: „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků.“ (Průcha, J., 2002, s. 21). Toto pojetí učitele jako zprostředkovatele či předavatele poznatků žákům ve vyučování je ale některými našimi teoretiky v oboru pedagogiky zcela zavržováno.

¹ OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) - Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

Vzhledem k feminizaci učitelství, jež představuje celosvětový trend ve školství vyspělých zemí, převažují v učitelství ženy, jak uvádí Bendl (2002). Ačkoli čeština v tomto směru jazykové rozlišení umožňuje, a na základních školách pracuje až 85% učitelek, termín *učitelka* se v současnosti v legislativních dokumentech České republiky zpravidla nepoužívá, jak objasňuje (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009).

1.1.1. Učitelství profesí

V Pedagogickém slovníku (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 328) je učitelství profesí neboli také učitelství povolání vymezeno jako „sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.“ Z definice mimo jiné vyplývá, že tato profesí má své specifické požadavky, a tudíž není pro každého.

Průcha (2002) vysvětluje, že učitelství profesí nejlépe charakterizujeme objasněním a popisem toho, co vlastně učitel vykonává. Takové měření vykonávaných činností je bez pomoci exaktních metod výzkumu v podstatě neměřitelné. Dále podotýká, že obsah a náročnost práce učitelů veřejnost často podceňuje, vychází totiž pouze z normovaného počtu vyučovací hodiny, a ten se může zdát nižší než obvyklá pracovní doba jiných profesí. Veřejnost ani média však neznají široký repertoár všech učitelství činností, jejich náplň, mnohdy vysokou psychickou zátěž či časové zatížení.

Spíše poslání než povolání se může zdát určení, že „učitelství profesí je časově neomezenou angažovaností ve prospěch dítěte a mládeže, vyžadující od učitele plné ponoření do problematiky – do poznávání žáků a pedagogického působení, které by je oslovovalo a rozvíjelo.“ (Langová, M. a kol., 1992, s. 17-18). Sama ale dodává, že i učitel vedle oddanosti svojí profesí musí myslet na rozvoj vlastní osobnosti, svých zájmů a vztahů s jinými lidmi. Neměl by se nechat zcela pohltit problematikou pedagogického působení. Je velmi důležité, aby „byl schopen přesahu do širších souvislostí života a žáky tak obohatit.“

Podle Vašutové (1998, s. 172) jde o profesi, „která je klíčovou pro fungování vzdělávacích systémů a rozmanitých koncepcí vzdělávání a vyučování, o profesi, která je nezastupitelná v poli své působnosti, a která reprezentuje kulturní úroveň a pokrok společnosti.“

Učitelství je vztahová profese, jejímž předmětem je vztah s druhým člověkem. Taková profese je vystavena mnohým dilematům. Všechny výše uvedené charakteristiky uvažují o učitelství jako o profesi a o učitelích jako o profesionálech. Předpokladem professionalism je odborná, obsáhlá a dlouhodobá teoretická příprava, snoubící se s vyšším principem profese, její autonomií a následným vyšším přínosem společnosti. Mezi takové profese patří například lékaři či právníci, uvádí Štech (in Havlík, R. a kol., 1998). Pokračuje dále, že tato kritéria učitelství splňuje jen částečně nebo vůbec ne. Podotýká, že učitelé dodnes nemají ani vlastní stavovskou komoru nebo závazné kodexy, jak tomu u lékařů či právníků je. Z těchto všech důvodů mnozí sociologové označují učitelství za semi-profesi. Štech uvádí další kritéria, která brání učitelství zařadit se mezi zcela uznávané profese. Jedním z důvodů je ten, že povolání vykonává příliš mnoho lidí. Z nich je až příliš mnoho žen, což nabádá k tomu, že profese supluje spíše mateřskou roli. Protipólem vysoce specializovaných znalostí tradičních profesí jsou pak interdisciplinární znalosti učitelů. Dalšími ukazateli jsou hierarchizace podle stupňů a druhů škol, vymezené podmínky školního vyučování, a v neposlední řadě celkově nižší sociální původ oproti tradičním profesím apod. Toto všechno jsou faktory vedoucí některé odborníky k závěrům, že učitelství spíše než profesí je tzv. polo-profesí.

1.2. Začínající učitel

Začínajícím učitelem je ten, který stojí na začátku své profesní kariéry. Tato skutečnost je zcela zřejmá. Kdo ale těmto úzce vytyčeným podmínkám vyhovuje a koho můžeme považovat za učitelského odborníka či experta?

V odborných publikacích se setkáváme s celou řadou definic. Jednou z možností, která se nám nabízí, je pohled Podlahové (2004) popisující začínajícího učitele jako

jedince, který má příslušné vysokoškolské vzdělání, ale chybí mu pedagogická zkušenost.

Pojem začínající učitel lze vymezit také časově. Šimoník (1995) za začínajícího učitele označuje učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Stejně tak i Maciaszek charakterizuje první rok jako etapu začínajícího učitele. Jeho slova cituje Mazáčová (1998, s. 4): „Je to období nejintenzivnějšího procesu identifikace s životním povoláním. První rok zásadně uzavírá ceremoniál iniciace – zasvěcení do učitelského společenství.“

Mezi odborníky při vymezování tohoto období nepanuje úplná shoda. Autoři Kalhous a Horák (1996) vymezují toto období dobou jednoho roku až tří let od nástupu do zaměstnání.

V další odborné literatuře se dočítáme, že začínajícím učitelem je ten, „jenž má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je tedy na začátku své profesní dráhy, přičemž toto období se obvykle stanovuje na prvních pět let profesní praxe“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2009, s. 377). Uvádí se dále, že vymezení období začínajícího učitele je nejednoznačné, neboť důležitými kritérii v jeho určení jsou mimo jiné individuální zkušenosti, aprobace, nebo typ školy apod.

Vzhledem k délce svojí praxe, která se blíží třem rokům, se nejvíce ztotožňuji s časovým vymezením Kalhousa a Horáka (1996). Po téměř třech letech ve školství se stále cítím být začínajícím učitelem, přesto jsem již řadu dílčích povinností (např. práce s pedagogickou dokumentací, s rodiči apod.) již byla schopna zvládnout, z těchto důvodů bude pro mou práci vymezen časový horizont začínajícího učitele od jednoho roku do tří let.

1.3. Profil začínajícího učitele

Nejen profil učitele po letech praxe, ale právě i začínajícího učitele jsou velmi diskutovaná témata. Bezprostředně po nástupu do praxe je začínající učitel vystaven očekávání dětí, rodičů i zaměstnavatele. Nároky zaměstnavatele na začínajícího učitele jsou vysoké ihned po nástupu do praxe. Odborná, didaktická i metodická zdatnost jsou

nezbytnými předpoklady úspěšného vykonávání učitelské profese. Při nepřetržitém nárůstu rozsahu učiva a požadavků na děti je důležitou úlohou učitele to, aby se žáci dokázali v lavině informací a faktů orientovat, pronikli do jejich struktury, do jejich souvislostí a aktivně a samostatně svých nabytých vědomostí využili pro řešení pracovních a dále životních situací. S těmito požadavky jde ruku v ruce působení na děti v oblasti výchovné, sebevýchovné i občanské. Všechny výše uvedené aspekty, schopnosti a dovednosti učitele by měly být navzájem provázány a s ohledem na jeho individuální a osobnostní vlastnosti a další podmínky (jako je prostředí školy, atmosféra učitelského sboru nebo skladba dané třídy) by se měly promítnout v takzvaném učitelském standardu absolventa učitelství, respektive v profilu začínajícího učitele.

Dle přesvědčení Hausenblase (2002, s. 13) „však nemůžeme tento profil, neboli nějaký popis ideálního, ba ani optimálního kantora, stanovit ani napevno, ani bez rozporů.“ Proto navrhuje, abychom se více soustředili na to, jak o kvalitách učitele přemýšlíme a co je pro nás důležité. Dále zdůrazňuje, že profil učitele nestojí na konci studia jako ideál, ani na konci jako soubor otázek u státní zkoušky, ale měl by být přítomen v každodenní přípravě budoucích učitelů.

Ve své podstatě je profil začínajícího učitele považován za soubor vědomostí a dovedností, které si začínající učitel přináší do praxe a stanovuje kvality, jimiž by se měl vyznačovat.

2. Začínající učitel versus zkušený učitel

Následující kapitola rozkryje rozlišnou zátěž a rozdíly jak v práci začínajících a zkušených učitelů, tak v práci začínajících učitelů a začátečníků v jiných zaměstnáních, o kterých by se nezainteresovaná osoba mohla domnívat, že jsou zanedbatelné.

V porovnání s jinými profesemi jsou na začínajícího učitele kladeny stejné nároky jako na zkušené učitele již od počátku jeho profesní kariéry. Obvykle jsou začínající pracovníci postupně zapojováni do pracovního procesu, v tomto ohledu se tedy učitelská profese od ostatních profesních začátků liší, popisuje Šimoník (1994). Upozorňuje dále na to, že začínající učitelé hned od prvního dne ve škole plní všechny povinnosti, které učiteli přísluší. Velmi často musí okamžitě a samostatně řešit řadu více

či méně komplikovaných výchovně vzdělávacích situací, jejichž závažnost je umocněna plnou osobní odpovědností za dosažené výsledky. I toto může být jedním z důvodů, proč je činnost začínajících učitelů provázena řadou nedostatků. Ty se nejčastěji projevují při práci s neprospívajícími žáky, udržení jejich pozornosti a kázně při vyučování (Průcha, J., 2002). V takovém případě, podotýká Havlík (1998), začínající učitel čelí rozporu svých pedagogických představ s realitou školy, a navíc bývá zaskočen materiálními a sociálními podmínkami. I tato problematika bude předmětem mého zkoumání.

Začátek učitelského povolání je spjat s různými obtížemi. Ať už jsou to obtíže, které vyplývají z požadavků a nároků kladených na každého učitele, či z nové situace, ve které se ocitá začátečník v jakémkoli povolání. První rok bývá pro učitele nejtěžší, neboť podle Šimoníka (1994) se právě u této skupiny nejvíce projevují nedostatky v teoretické i praktické přípravě na fakultách, které jsou zesíleny špatnými nástupními podmínkami na pracoviště a nedostatečnou spoluprací ze strany školy, což bude také součástí výzkumného šetření. První léta vyučování jsou také proto tak náročná, shrnuje mimo jiné Kyriacou (2004), že si začínající učitel musí teprve vytvořit soubor znalostí o tom, co má v nečekané situaci dělat a musí získat schopnost to prakticky zrealizovat. Touto etapou si zkušený učitel již prošel, a tudíž může vybírat z širokého repertoáru způsobů chování a adekvátních reakcí, aniž by vynaložil nadměrné psychické vypětí.

Fakt, že učitelé v začátcích své kariéry ve většině případů chybují mnohem více než zkušení učitelé, je zřejmý. Existují problémy, které jsou ale pro zkušenější kolegy taktéž překážkou. Výhodou starších kolegů ovšem je, že tyto problémy dokážou řešit snáze a pohotověji, neboť mohou čerpat z dřívějších zkušeností podobného typu, mohou použít již osvědčenou metodu řešení, nebo jsou dokonce schopni samotnou problémovou situaci předvídat.

Čas hraje taktéž velmi důležitou roli. Začínající učitel musí na plnění běžných učitelských povinností vynakládat mnohem více úsilí a času než zkušený učitel. V tomto ohledu pak obvykle opět pocítuje, že vysoká škola jej pro praxi připravila spíše teoreticky. Pro mě je téma teoretické i praktické profesní připravenosti z VŠ velmi zajímavé, proto jsem do výzkumné části začlenila otázky 5 – 10, zjišťující jejich skutečný stav. Švec (2002) informuje, že začínající učitelé teorii samozřejmě neodmítají, avšak uvítali by teorii více využitelnou v praxi.

Sociálně komunikativní dovednosti a schopnosti jsou velmi důležitou součástí učitelovy profese, na tom se shodují autoři Švec (2002), Kyriacou (2004) i sami učitelé, jak uvádí literatura. Podle odborníků jsou tyto schopnosti a dovednosti u začínajících učitelů značně omezené, začínající učitelé mohou mít v komunikaci se žáky problém, a pokud se kupříkladu během vyučovací hodiny nechají pohltit komunikací s jednotlivými žáky, ztrácejí pak celkový přehled o tom, co se děje na jiných místech třídy. Těmto okamžikům zkušenější kolegové ve větší míře dokážou předejít, nebo je efektivně a elegantně vyřeší. Někteří začínající učitelé pociťují vedle absence komunikativních dovedností také absenci dovedností psychodidaktických.

Jesenská (in Šimoník, O., 1994) právem uvádí, že k překonání potíží na začátku profesní kariéry, ať už učitelské nebo jiné, je třeba aktivní zaujetí, snaha a vytvoření nezbytných životních a profesionálních podmínek, neboť počátek profesionální dráhy výrazně poznamená celý její následující vývoj.

3. Hledání ideálního učitele

Zatímco doteď jsme se zabývali fakty podloženými odbornou literaturou a studii, následující kapitola nás přiměje zamyslet se nad problematikou učitele z lidského hlediska a z hlediska zdravého lidského rozumu. Jaká očekávání by měl učitel naplňovat, je předmětem další kapitoly.

Ani sebe lepší vzdělání, studium pedagogiky, didaktiky, nebo psychologie, hodiny zkušeností nastřádané během praxe při studiu a nakonec absolutorium na pedagogické fakultě žádnému absolventovi nemůžou zcela zajistit, že se z něj stane *učitel*. Alespoň ne takový učitel, kterého žáci budou milovat, rodiče respektovat a nadřízení podporovat v každém jeho rozhodnutí. Komenský řekl, že didaktika je vlastně umění, a to konkrétně „umění umělého vyučování“. Z toho vyplývá, že učitel musí být jistou měrou umělec, aby toto povolání mohl vykonávat. Především musí být již od prvopočátku osobnost, jež se podle potřeby během výkonu povolání dále utváří a vyvíjí. Dnešní moderní doba se potýká se zoufalým nedostatkem zodpovědnosti, poctivosti a mravních hodnot. Tyto charakterové vlastnosti učitelů jsou moderní společností stále považovány za jedny z nejdůležitějších.

Učitelská osobnost dneška je termín, který lze jen těžko definovat v několika bodech. Odborné i umělecké texty předkládají seznam vlastností, které by měla splňovat. Učitel musí být vzdělaný, laskavý, spravedlivý, chápající a trpělivý, pracovitý, veselý apod. To jsou další obecně platné vlastnosti, které společnost u učitele hledá i dnes, uvádí Piťha (in Palouš, R., Piťha, P., Spilková, V. a kol, 1996). Konstatuje, že to má být tedy „mrvný, příkladně žijící člověk“ (s. 31), a že učitelství je spíše než zaměstnáním povoláním, a to jako takové je spjato s jakýmsi životním posláním. Jinými slovy „učitelství je stav, který nelze jen tak odložit, nýbrž učitel je učitelem vždy a za všech okolností“ (s. 29).

V souvislosti s hledáním učitele se Palouš (in Palouš, R., Piťha, P., Spilková, V. a kol, 1996, s. 10) k fenoménu dítěte vyjadřuje: „každý člověk je jedinečnou, neopakovatelnou bytostí s jediným zrozením, jedinečným osudem a jednou smrtí, a tudíž neexistuje zcela přiměřená šablona výchovy vzdělávání, která by mu padla jako ulitá.“ Z tohoto tvrzení vyplývá, že požadavky společnosti i jednotlivců – dětí jsou tak specifické, že hledat učitele, resp. ideálního učitele každému a zároveň všem, je takřka nemožné. Můžeme ale říct, že dobrý učitel je ten, který štěstí dětí staví nad vše ostatní. Je to ten, který se stane jejich průvodcem, ochráncem a v dnešním světě plném destruktivních vlivů dětem pomůže porozumět pojmu dobra a stane se jejich lidským vzorem i orientačním bodem. Věrnost svému povolání a poslání, vzdělávat a vychovávat je jednou z charakteristických vlastností dobrého učitele. Takový učitel děti doprovází a hledá pro ně cestu, takové učitele v dnešní překotné době hledáme my, uzavírá Piťha (in Palouš, R., Piťha, P., Spilková, V. a kol., 1996).

I Kořa (in Havlík, R. a kol., 1998) souhlasí, že žádný učitel se ve své podstatě nemůže stát zcela ideálním, přičemž tzv. „ideálními vlastnostmi“ se míní ty, které se blíží určitému stupni perfektnosti. Nicméně jde spíše o teoretickou stránku dokonalosti, jejíž struktura má být nápomocna především při přípravě budoucích učitelů. Na rozdíl od svých kolegů ale nabízí čtrnáct utříděných konkrétních charakteristických požadavků na ideálního učitele:

- mít rád děti a mládež a být schopen s nimi relevantně komunikovat – být sám sebou (autentickou osobností), otevřený, vyrovnaný a akceptovat žáky takové, jací jsou,

- být dobře informovaný – dbát na svůj osobní růst, disponovat vědomostmi z různých oborů a být tak vždy připraven poradit a pomoci,
- být flexibilní – být schopen se přirozeně a nenásilně přizpůsobit náhlým měnícím se podmínkám, atmosféře ve třídě apod.,
- být optimistický – mít potěšení z učení a komunikace se žáky,
- být modelem rolového chování – stát se modelem, zastat roli, která pro děti bude reálným příkladem do života,
- být schopen uvádět teoretické poznání do praxe – využít všechny dostupné možnosti a převést své teoretické vědomosti do praktické podoby, akceptovatelné žáky,
- být důsledný – důsledně kontrolovat, zda žák pracuje dle předem jasně stanovených požadavků, dbát na dodržování nastavených pravidel,
- být jasný a stručný – vyjadřovat se jasně a stručně ústně i písemně,
- být otevřený vůči druhým a světu – angažovat se ve všech situacích, snažit se pochopit žáky a využitím svých dosavadních zkušeností jim pomoci,
- být trpělivý – vytrvat a dělat pokroky malými krůčky, počkat si na úspěch dětí i sebe sama,
- být vtipný – schopnost některé situace odlehčit, udělat si legraci sám ze sebe, být pozitivně naladěný,
- být dostatečně sebejistý – disponovat zdravou mírou sebedůvěry, nikoli nadřazené arogance,
- projít pestrou přípravou na profesní dráhu – získat doplňující vědomosti z různých oborů a zájmů využitelné k rozšíření zájmové činnosti žáků, vyhnout se určité jednostrannosti,
- být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny.

Výše uvedené požadavky na učitele jsou obecně ceněné a platné charakterové vlastnosti, které v dnešním světě společnost obzvlášť vyhledává, neboť si je vědoma jejich nedostatku a momentální bezmoci zjednat nápravu. Štech (in Havlík, R. a kol., 1998) ale v této souvislosti velmi trefně připomíná, že pedagogický vztah a dítě („dítě je třeba milovat“) se často idealizuje a přeceňuje a právě v dnešním světě děti milovat, provázet je na jejich cestě za vzděláním a výchovou, je složitá a trnitá cesta více než

dřív. Společnost ovšem nerada přijímá negativní postoje a pocity vůči dětem, nechce je vidět ani o nich mluvit, a proto jde ruku v ruce s ideálním učitelem také další fenomén a tím je v současné době „cenzura a cenzurování“ učitelových pedagogických postupů a negativních stránek jeho vztahu k dětem.

Pedagogické dovednosti, pedagogické kompetence a jejich vzájemná provázanost i rozlišnost je popsána v následující části. K rozlišení těchto pojmů se s podporou odborné literatury přikláním i já, následující kapitola vysvětlí, co v tomto přístupu utvrzuje.

4. Pedagogické dovednosti začínajícího učitele

Pedagogické dovednosti, jejichž základy si budoucí učitelé osvojují jak na fakultách při vysokoškolském studiu, tak zejména v začátcích své školské praxe, jsou ve velké míře měřítkem profesní kvality začínajícího učitele. Takovou dovednost lze chápat jako komplexní způsobilost k řešení určité skupiny pedagogických situací a také činnost, při níž by měl učitel dosahovat úspěchu (Švec, V., 1998).

Kyriacou (2004, s. 8) charakterizuje „dovednosti učitele jako účelné a cílově orientované činnosti, zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů.“ Rozlišuje tři základní prvky těchto dovedností: vědomosti, rozhodování a činnost. Všechny tyto prvky jsou ovlivňovány různými a rozdílnými dovednostmi každého učitele. Cílem pedagogických dovedností je efektivně dosáhnout daného výukového cíle.

Pedagogické dovednosti musejí být tedy zaměřeny na dosažení určitého cíle, zohledňují konkrétní prostředí, vyžadují přesné provedení a citlivou přizpůsobivost, jejich průběh je hladký a získávány jsou cestou nejrůznějších zkušeností. I tímto souborem charakteristických rysů lze pedagogické dovednosti definovat (Kyriacou, Ch., 2004).

Mnoho autorů upozorňuje na interaktivní povahu, která je dalším specifickým charakteristickým rysem dovedností učitele. V průběhu hodiny učitel bez přestání reaguje na měnící se okolnosti a podmínky, jež v převážné míře nelze předpokládat. Pro

začínajícího učitele s nedostatkem zkušeností to znamená věnovat zvýšenou pozornost podstatně vyššímu počtu situací, ve kterých je potřeba uplatnit své rozhodovací dovednosti. Pro zkušené učitele s dostatkem zkušeností se mnohá interaktivní rozhodnutí stávají rutinou, vědomě jsou prováděna jen zčásti, tudíž je zde možnost svou pozornost zaměřit pouze na obtížněji zvládnutelné a předvídatelné situace.

Můžeme shrnout, že pedagogické dovednosti začínajících učitelů lze tedy chápat jako otevřenou strukturu již získaných dovedností, která se dotváří na základě jejich jednání v různých pedagogických situacích. Tyto zkušenosti se nevytvářejí pouhým hromaděním stále nových a nových zkušeností, nýbrž také velmi důležitou sebereflexí.

4.1. Základní pedagogické dovednosti

Kyriacou, Ch. (2004) rozděluje pedagogické dovednosti do sedmi skupin. Při jejich výběru se nechal inspirovat mnohými výzkumy z této oblasti, praktickými zkušenostmi jiných učitelů, ale také svými vlastními poznatky. Příprava, realizace a hodnocení výuky, to byly hlavní faktory, které zohledňoval při vymezení těchto skupin pedagogických dovedností učitele:

- plánování a příprava – dovednosti podílející se na vytyčení cílů vyučovací hodiny a výběru nejlepších prostředků pro jejich dosažení,
- realizace vyučovací jednotky – dovednosti, které úspěšně zapojí žáka do učebního procesu a nenaruší kvalitu vyučování,
- řízení vyučovací jednotky – takové řídicí a organizační dovednosti, aby žáci neztratili pozornost, zájem ani aktivitu během vyučovací hodiny,
- klima třídy – dovednosti vytvářející pozitivní přístup žáků ve vyučování,
- kázeň – dovednosti řešící projevy nežádoucího chování žáků,
- hodnocení prospěchu žáků – dovednosti k formativnímu a sumativnímu hodnocení výsledků žáků,
- reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení) – dovednosti hodnotící vlastní pedagogickou práci.

Všech sedm skupin spolu vzájemně souvisí a vzájemně se ovlivňuje. Přesto je nezbytnou součástí těchto dovedností to, aby učitel průběžně systematicky a cíleně sledoval chování a práci žáků, adekvátně reagoval na nejrůznější situace a přizpůsoboval svoje činnosti aktuálním potřebám žáků. Pro úspěšné vyučování, a to nejen u začínajícího učitele, je nutné rozvíjet dovednosti rozhodovací a výkonné. Jinými slovy jsou to takové dovednosti, kdy je učitel schopen správně se rozhodnout, jak žákům v učení pomoci, a navíc je schopen tuto pomoc ve vyučovacím procesu zrealizovat (Kyriacou, Ch., 2004).

Různé druhy pedagogických dovedností můžeme rozlišovat dle různých hledisek. K dispozici máme široké množství. Jiné dělení pedagogických dovedností se nabízí u začínajícího a zkušeného učitele, další členění může záviset na kontextu jednotlivých pedagogických situací apod. V této souvislosti se uvádí, že pedagogické dovednosti jsou do značné míry především dovednostmi kontextovými, a právě schopnost porozumět kontextu pedagogických situací je pro rozvoj odpovídajících dovedností mnohdy klíčová (Švec, V. a kol., 2002).

Dovednosti psychodidaktické a dovednosti výchovného působení, dělíme dle charakteru pedagogického působení, přičemž musíme zohlednit fakt, že pedagogické vlastnosti začínajícího a zkušeného učitele se nachází na různé úrovni.

Švec (1998) jako základní dovednosti začínajícího učitele určuje právě didaktické dovednosti. Dále výčet rozšiřuje o:

- dovednost analyzovat pedagogickou situaci,
- dovednost oprostit se od antipatie vůči žákům,
- dovednost hodnotit žáka podle individuální vztahové normy,
- dovednost soustavně studovat,
- dovednosti sociálního chování, aj.

S dalším členěním pokračuje z hlediska etap učitelovy pedagogické činnosti. Také rozlišuje dovednosti projekční, dovednosti komunikační a diagnostické.

4.2. Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností

K utváření prvních pedagogických dovedností začínajícího učitele dochází již v průběhu studia na univerzitě. Na jejich dalším utváření a následném rozvíjení v začátcích učitelské profese, jak říká Švec a kol. (2002), se podílí mnoho důležitých i méně důležitých faktorů.

U celé řady učitelů jsou v prvopočátku utváření jejich pedagogických dovedností vlastní zkušenosti v roli žáka ty, které jim slouží jako orientační bod pro řešení každodenních situací, zejména pak těch komunikačních.

Uvádí se, že pedagogické dovednosti mají dvě složky. Explicitní složka, která zahrnuje učitelovo pozorovatelné chování pro jeho okolí, je ve velké míře závislá na složce implicitní, která naproti tomu označuje dosavadní znalosti, zkušenosti, flexibilitu apod. Proto je patrné, že proces utváření pedagogických dovedností začínajícího učitele má individuální povahu a jeho výchozím zdrojem, prvopočátkem jsou elementární pedagogické zkušenosti vědomosti nabyté během studia.

Odborná literatura, didaktická, popřípadě i psychologická, může být jednou z opor v procesu utváření pedagogických dovedností. Pro některé učitele je sice literatura až posledním zdrojem, raději hledají inspiraci v sobě nebo u kolegů, celá řada učitelů považuje literaturu za nedílnou součást sebezdokonalování.

Vedle teoretické pomoci v podobě publikací lze při utváření pedagogických dovedností využít také pomoci zvnějšku sledované odezvy žáků a kolegů. Hledání sebe sama může začínajícím učitelům velmi usnadnit pozorování zkušenějších učitelů nebo spolupráce s uvádějícím učitelem, což v dnešní době na školách bývá časté. Zde ovšem záleží také na úrovni profesních kompetencí uvádějícího učitele a jeho schopnosti podpořit utváření pedagogických dovedností učitele začínajícího. Absence uvádějících učitelů způsobuje často to, že začínající učitel pak postupuje metodou pokus – omyl.

Dalším významným spouštěcím impulsem procesu utváření a rozvíjení pedagogických dovedností jsou problémové situace, do nichž se začínající učitelé mohou dostat. Zde Švec a kol. (2002) zdůrazňuje, jak je důležité, aby si učitelé tuto situaci dokázali uvědomit a pojmenovat a podniknout tak patřičné kroky k jejímu řešení, nebo nápravě. A to požádáním o pomoc svého kolegy, nebo experimentováním, čili hledáním nové vhodnější metody či postupu.

Sebereflexe může na proces utváření pedagogických dovedností začínajícího učitele působit jako urychlující prvek. Umožňuje zpětně se ohlédnout na svou práci a promyslet další kroky. Její prospěšnost se zvyšuje, může-li si o ní učitel promluvit s dalším kolegou se sboru a získat tak hlubší pohled na svou pedagogickou činnost.

Z předcházejících textů je zřejmé, že základem utváření pedagogických dovedností začínajících učitelů jsou jejich reflektované pedagogické zkušenosti, získávané nejen při výuce, ale i při dalších formách pedagogické komunikace s žáky, rodiči a kolegy, a dále experimenty učitelů s novými vyučovacími postupy, podloženými odbornou literaturou. Pedagogické zkušenosti chápeme jako jakousi zásobárnu poznatků, jejímž rozvíjením za pomoci sebereflexe a přehodnocení, se následně zdokonalují také učitelovy pedagogické dovednosti.

Rozvoj pedagogických dovedností je proces závisející na vnitřních i vnějších podmínkách tohoto procesu. Informuje o tom Švec a kol. (2002). Podobně jako proces utváření pedagogických dovedností začínajícího učitele je podmíněn nejen osobností a dispozicemi učitele (schopnosti, osvojené dovednosti, zkušenosti, flexibilita, empatie, motivace apod.), ale také okolním prostředím a podmínkami, kde k tomuto rozvoji dochází.

Kyriacou (2004) dodává, že je to proces, „který probíhá neustále a jehož intenzita se mění v závislosti na situaci a kontextu, v nichž se učitel právě nachází.“

Jak již bylo zmiňováno dříve, velmi důležitým aspektem tohoto dlouhodobého a náročného procesu je sebereflexe. Je to proces, během kterého učitel popisuje, analyzuje a hodnotí vlastní zkušenosti z řešených pedagogických problémů a situací, čímž z podstatné části napomáhá nejen rozvoji, ale i případné změně stávajících dovedností učitele.

Dalším důležitým ukazatelem dovednostního rozvoje je mezi jinými vlastní motivace, míra nasazení, energie a času a dostatečná ochota učitele věnovat se sebereflexi a zlepšování svých pedagogických dovedností. Absence motivace hrozí především zkušeným učitelům v okamžiku, kdy získají takový dovednostní rozsah, aby dosáhli uspokojivé úrovně své výuky. V té chvíli se pro ně vyučování může stát jen každodenní rutinní záležitostí. Jak informuje Kyriacou (2004), drtivá většina učitelů, začínajících i zkušených má smysl pro zodpovědnost, poněvadž průběžně investuje

mnoho úsilí a času do trvalého dovednostního rozvoje, osvojuje si a využívá nové metody a postupy ve výuce. Pro udržení správného tempa, svěžesti a pružnosti vyučování je nepřetržitý rozvoj pedagogických dovedností nezbytný, nesmí se nechat ustrnout na dosažené úrovni příliš dlouho.

Je tedy zřejmé, že rozvoj a vývoj pedagogických dovedností je potřebný v celém průběhu učitelské kariéry, neboť je nedílnou součástí vyučovacího stylu, který se s rozvíjením a osvojováním nových dovedností stále mění a zdokonaluje. Rozhodně se tedy tento proces netýká pouze začínajících učitelů. To, co činí tuto profesi tolik zajímavou, ale neméně náročnou, je fakt, že učitel musí neustále čelit novým požadavkům a stále zlepšovat své pedagogické umění.

V procesu rozvíjení pedagogických dovedností jsou uváděny tři základní etapy:

- orientace v pedagogické situaci,
- praktické „vyzkoušení“ dovednosti s využitím sebereflexe,
- asimilace dovednosti do vyučovacího stylu učitele.

Za osvojením a rozvojem pedagogických dovedností nestojí jen snaha a touha po sebezdokonalení učitele samotného. Jeho odborný růst a kvalitu podporují mimo jiné částečně školy nebo další vzdělávací instituce, dále nadřízení a inspekce, pomáhající s evaluací a zpětnou vazbou. Neméně důležité je příjemné školní prostředí, kde panuje dobrá atmosféra podporující trvalý rozvoj pedagogických dovedností.

Pro shrnutí lze obecně říci, že rozvíjení pedagogických dovedností nastává při každém řešení nové pedagogické situace nebo problému. Tento rozvoj je však přímo úměrný osobnosti učitele, jeho schopnostem, dalším osobnostním vlastnostem a motivaci k rozvoji své učitelské osobnosti (Kyriacou, Ch., 2004).

4.3. Pedagogické kompetence učitele a jejich vztah k pedagogickým dovednostem

Pedagogické kompetence učitele je pojem, který se především v posledních několika letech v souvislosti s učitelskou profesí velmi často používá. Co to pro nás, pro učitele, znamená?

Vašutová (2002, s. 25) hovoří obecně o profesních kompetencích jako o „souboru odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese.“ Určitou výbavu takovýchto předpokladů, si začínající učitel přináší již při vstupu do profese. S tím souhlasí i Průcha (2002), který dodává, že všechny tyto profesní kvality jsou dále rozvojeschopné a formují se. Ve vztahu k učitelské profesi, vyučování a výchově, vzdělávacím cílům a funkcím školy pak získávají konkrétní podobu a tvoří tzv. profesní standard, nezbytné kvalifikační požadavky, jež vymezují kompetence učitele, aby byl způsobilý k výkonu své profese.

Existuje celá škála možností, hledisek a návrhů, jak kompetence učitele pojmenovat a definovat to, co všechno by měly zahrnovat. Ačkoli výzkumy dokazují, že sama struktura přípravného vzdělávání učitele nepokrývá požadovaný soubor kompetencí, kterými by měl být učitel, především ten začínající, vybaven, přesto je postavena tak, podotýká Vašutová (2002), aby obsáhla základní komponenty tvořící kompetence učitele. Mezi ně patří osobnostní kompetence učitele ovlivňující osobnost a hodnoty žáka z hlediska morálního, oborová kompetence vyznačující se kvalitou a kvantitou znalostí učitele, a dále profesně pedagogická kompetence vztahující se k výchovné a vzdělávací činnosti učitele.

Pedagogický slovník definuje kompetence učitele jako „soubor vědomostí, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 129).

Tato definice nabízí pohled na kompetence učitele jako na komplex získaných i vrozených dovedností a dispozic učitele a konkuruje tak užším pojetím, která vnímají kompetence učitele pouze jako cosi naučeného během přípravy na učitelské povolání.

Další pohled na tuto problematiku nabízí Spilková (in Spilková, V., Tomková, A. a kol., 1998), která rozděluje kompetence na psychodidaktickou (schopnost motivovat žáky, vytvářet příjemné pracovní i emocionální prostředí apod.), sociální a komunikativní (umět se vyjadřovat a to ve vztahu ke kolegům, žákům i jejich rodičům), organizační a řídicí (schopnost plánovat a korigovat učitelskou činnost), diagnostickou a intervenční (schopnost posoudit daný stav, situaci a nalézt vhodné řešení) a sebereflexní (schopnost analyzovat vlastní práci za účelem sebezdokonalení).

Je tedy zcela evidentní, že nároky na učitele z hlediska kompetencí jsou velmi rozsáhlé a náročné v teoretické i praktické rovině.

Jaký je ale vzájemný vztah pedagogických kompetencí a pedagogických dovedností? Obecně se o kompetencích hovoří, jako o základním předpokladu pro učitelské povolání. Velmi často se stává, že v běžném hovoru bývají tyto pojmy zaměňovány. Většina odborníků se ale shoduje, že pedagogické dovednosti tvoří užší kategorii, jednotlivé složky pedagogické kompetence (Průcha, J., 2002), a že tedy pedagogické kompetence představují určitou míru a úroveň jednotlivých specifických dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně, a které je učitel schopen aplikovat a využít ve své profesi.

5. Komplikace spojené s nástupem do praxe

S nástupem do praxe na mladé nezkušené učitele čekají mnohá úskalí a nástrahy, kterým musí čelit. Mezi řadu problematických oblastí dané především nedostatkem zkušeností patří komunikace s žáky, jímž často vévodí kázeňské problémy, ale také komunikace s rodiči, z jejichž strany se začínající učitelé potýkají s nepochopením, nízkou podporou, nebo dokonce s despektem. Dále jsou to těžkosti s hodnocením, kdy někteří učitelé mohou bojovat s objektivitou či časovou náročností, nebo jim jejich zaměstnání může komplikovat postoj pocit nedocenění ze stran společnosti a v neposlední řadě administrativa a tzv. „papírování“, na které se v současné době obzvlášť klade velký důraz a které je u učitelů tolik nepopulární. Všechna tato hlediska mohou v učiteli vzbuzovat stres a úzkost a bude jim věnována následující kapitola.

5.1 Kázeň

Kázeň, nebo spíše nekázeň je jedním z největších strašáků začínajících učitelů. Aby výuka dětí byla efektivní, prvořadým úkolem každého učitele je nastolit vhodné klima ve třídě a zajistit její kázeň. Ta představuje jakýsi řád, bez něhož jsou třída i učitel

dlouhodobě ztraceni. V tomto případě je důležité si uvědomit, že příčiny porušení kázně obvykle souvisí s dovednostmi efektivně vyučovat. Pokud jsou hodiny dobře plánovány, jsou zvoleny vhodné metody a učební činnosti, které vzbuzují pozornost dětí, jsou vzrušující a poskytují dětem reálnou šanci uspět a pokud jsou jasně nastavena a důsledně dodržována pravidla chování, pak je riziko problému s kázní minimální. Jak uvádí Kyriacou (2004), míra kázně je tedy většinou důsledkem kvalitního vyučování a je chybou domnívat se, že nevhodné chování odstraníme vyvoláním strachu či získáním nadvlády. Na druhou stranu, ne všechny kázeňské přestupky jsou samozřejmě způsobeny nedostatkem zájmu ze strany dětí. Dobrý učitel by měl umět takové odchylky od normy rozpoznat a pátrat po příčině. Neboť jak je obecně známo, každá příčina má svůj důsledek. Kyriacou (2004) člení příčiny nevhodného chování žáků (např.: mluvení, vykřikování a hluchost bez dovolení, nevěnování pozornosti učiteli a probírané látce, nebo neplnění zadaných úkolů) následovně:

- nuda,
- dlouhotrvající duševní námaha,
- neschopnost splnit zadaný úkol,
- projevy sociálního chování (projevy sociálních vztahů ve třídě),
- nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci,
- problémy v emoční oblasti (vyrušováním na sebe obrací pozornost učitele i dětí),
- špatné postoje (negativní až agresivní postoj k práci, učiteli),
- nepřítomnost negativních důsledků (pokud učitel nereaguje na nevhodné, chování okamžitě, riskuje jeho zesílení a zvýšenou četnost).

5.1.1. Jak předcházet nežádoucímu chování žáků

Předcházení neboli prevence je jedním z klíčů k zavedení dobré kázně ve třídě. Pokud se tato prevence snoubí s budováním autority učitele, šance na úspěch, tedy zlepšení chování žáků, je na dosah. Zkušení pedagogové, odborníci i učitelé na začátku své kariéry se shodují na tom, že základem všeho je, aby žáci přijali postavení učitele a

respektovali jej jako osobnost řídící jejich chování i průběh učení, zdůrazňuje Kyriacou (2004). Aby učitel uspěl, je nezbytné neustále monitorovat všechny žáky ve třídě a procházet celou učebnou, fyzická blízkost a individuální kontakt je podstatně účinnější nežli křik přes celou třídu. Velmi důležitý a efektivní je také oční kontakt, ten řekne podstatně víc než desítky kritických slov. Někteří žáci ocení pomoc s jejich prací, jejich povzbuzování je taktéž osvědčenou prevencí nežádoucího chování. Podstatou je projevy neúcty a nevhodného chování řešit hned v prvopočátku, to je jediná možnost, jak se vyhnout vyhoceným a později těžko řešitelným situacím.

Každý učitel musí mít stále na paměti, že vedle vzdělávací role má i roli výchovnou. Vedle prospěchu dítěte mu musí záležet i na jeho osobnostním rozvoji, chování, obecném postoji a v neposlední řadě na jeho individuálních potřebách, které by měl jako dospělý, osobnost a autorita zohledňovat. Občas je však i pro vzdělaného dospělého člověka nadlidským úkolem dojít alespoň ke kompromisu a přesvědčit to malé, bránící se stvoření, že vše, co dělá, je vlastně pro jeho dobro.

5.2. Komunikace s rodiči

Komunikace s rodiči budí strach nebo přinejmenším respekt u velkého počtu začínajících učitelů, jak uvádí Šimoník (1994) ve svém výzkumném šetření. Z jeho výsledků vyplývá, že začínající učitelé cítí tlak a značnou míru nejistoty, jak při individuální konzultaci s rodiči, tak při vedení třídních schůzek. Jejich obavy jsou umocněny trendem současného školství, a to sice velmi otevřeným přístupem vedení školy právě směrem k rodičům. Více než dřív tak rodiče mají možnost zasahovat do výuky dětí a ovlivňovat přístup učitele. Učitelům na začátku jejich kariéry tak mohou konfliktní situace s rodiči působit nemalé komplikace, ztrpčovat jim jejich profesní život, nebo je v krajnosti odradit od dalšího působení ve školství.

5.3. Hodnocení žáků

Hodnocení bývá výzvou nejen pro začínající učitele, ale mnohdy činí problémy i těm zkušeným. Získat si nezaujatý postoj, zůstat objektivní a spravedlivý může být někdy skutečně obtížné. Ať se učitel snaží sebevíc a řídí se svým nejlepším vědomím a svědomím, stále zůstává jen lidskou bytostí, jež se občas nechá strhnout lavinou emocí. Začátečníci se nejčastěji potýkají s formami hodnocení. Neumějí klást správné otázky při daném zkoušení, mají tendenci vědomosti a výkon žáků přeceňovat nebo naopak podceňovat. Postupy pro hodnocení jsou často časově příliš náročné pro učitele, ale i žáky. Správnou diferenciaci žáků si osvojí až na základě zkušeností v praxi, a proto je tu riziko toho, že pokud je žák ze strany učitele vystaven pocitu, že neplní očekávaný standard, může dojít k demotivaci a k postupnému znechucení problémového předmětu, a dokonce zhoršení prospěchu, říká Kyriacou (2004). Jak mimo jiné zdůrazňuje Vašutová (2002), v současné době se velké požadavky na učitele kladou v individuálním přístupu k dětem se speciálními potřebami, s tím jde ruku v ruce i individuální způsob hodnocení, což především začínajícím učitelům situaci velice ztěžuje.

5.4. Administrativa

Nemalé potíže čekají na začínající učitele při nástupu do praxe v oblasti administrativy. S vzrůstajícími požadavky na diferenciaci žáků, respektování jejich individualit rostou také požadavky na učitele. Začínající učitelé přicházejí do praxe zcela bez nezbytných organizačních dovedností (vedení pedagogické dokumentace - třídní knihy, katalogových listů atd.). Nejsou jasně obeznámeni s povinnostmi a funkcemi třídního učitele, což je pro učitele 1. stupně základní školy podstatný nedostatek, a mnozí z nich mají velké rezervy v práci s dětmi se specifickými poruchami, s dětmi s individuálním vzdělávacím plánem apod., sděluje redakce pedagogického časopisu (1998, s. 7).

5.5. Sociální postavení

Havlík (in Havlík, R. a kol., 1998) informuje, že dle výzkumů je pocit společenského nedocenění veřejností jednou z hlavních příčin toho, proč mnozí absolventi pedagogických fakult do školství nenastupují vůbec, nebo velmi záhy ze školství zase odcházejí. Již v první kapitole bylo zmíněno, že někteří odborníci považují učitelství za semi-profesi. Havlík na základě sociologických výzkumů potvrzuje, že v prestiži tohoto povolání i v sebehodnocení samotných učitelů hraje roli mnoho faktorů: absence stavovských organizací, na rozdíl od lékařů učitelé pracují „pouze“ s dětmi, velká míra feminizace, kratší a méně náročné studium v porovnání s jinými obory, snazší přístup ke vzdělání a jiné. Všechna tato četná hlediska zdánlivě snižují kvalitu a standard učitelství a v dnešní široké veřejnosti budí nedůvěru.

Podle Švecové (in Havlík, R. a kol., 1998) je postavení učitelů ve společnosti patrné také z platových podmínek, jež jsou ve srovnání s jinými sektory nižší. Úroveň odměňování odráží skutečnost, jak jsou učitelé v porovnání s dalšími profesemi v dnešní společnosti oceňováni, ale bohužel také kvalitu vzdělávání.

Uvedené faktory v různé míře a intenzitě postihují začínající učitele nejen z profesního hlediska, ale při delším trvání mohou vyvolat závažnější problémy a afektovat přímo zdraví učitele, ať už fyzické nebo psychické.

5.6. Zdravotní zátěž

Učitelství je náročná v mnoha ohledech. Zvládání každodenních zátěžových situací s sebou mimo jiné přináší i možnost výskytu různých zdravotních obtíží a rizik. Fyzická i psychická zátěž je u jednotlivců zvládána či nezvládána různým způsobem. Vašutová (2002) upozorňuje začínající učitele, aby nepodléhali případnému zklamání a stresu z náročného školního prostředí, jež může u jednotlivců dosáhnout rozměrů a forem vyvolávající tzv. vyhasínání.

5.6.1. Psychická zátěž

Únava a stres, to jsou hlavní ukazatele náročnosti učitelského povolání. Pravda je taková, že dnešní populace pohybující se mimo pedagogickou oblast závistivě poukazuje na časté prázdniny, především pak letní dvouměsíční volno, nebo na údajně krátkou pracovní dobu. Většina laiků však také dodává, že ani za těchto okolností by ve školství pracovat nechtěla. Uvědomují si, jak mimořádně namáhavá tato profese může být, a jaké důsledky může zanechat na zdravotním stavu učitelů. Řehulka společně s Řehulkovou (1998, s. 100) ve svém sborníku popisují *zátěž* jako „nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expozice), a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispozice).“

Vzhledem ke svému silnému negativnímu dopadu je psychická zátěž podstatně významnější nežli fyzická. Z empirického šetření z druhé poloviny devadesátých let vyplývá, že každá mladší učitelská generace v porovnání se starší je paradoxně méně a méně schopna se úspěšně adaptovat na náročnou profesi a stres s ní spojený, jehož neustále přibývá. Podle Řehulky a Řehulkové (1998) můžeme dělit tři složky zátěže.

▪ **Senzorická zátěž**

Na učitele je hned od počátku jejich učitelské profese kladen velký tlak na zrak, sluch apod. Senzorická zátěž zastupuje značné procento celkových psychických problémů, poněvadž učitelé pracují neustále při plném, až vyostřeném vědomí.

▪ **Mentální zátěž**

Mentální zátěž je zapříčiněna psychologickými problémy. Ty se objevují především ve spojení s organizací a řízením třídy, s formováním osobnosti žáků, jejich negativním přístupem k učení, ke škole a špatnému chování.

▪ **Emocionální zátěž**

Vzniká především proto, že učitel se často a nadmíru emocionálně angažuje v sociálních vztazích, jež během jeho práce vznikají. Nejvíce se projevuje u učitelů základních škol, kde je blízký kontakt s dětmi či jejich rodiči v podstatě

nevyhnutelný. Učitel by měl být schopen potlačit např. sympatie či antipatie vůči žákům i rodičům, což je velmi nelehké a vyčerpávající, někdy nemožné – na začátku kariéry i po létech práce.

Dalším faktorem ovlivňující míru psychické zátěže je také prostředí, ve kterém učitel během své praxe působí. Jak dokazují mnohá šetření a výzkumy, učitelé velkoměstských primárních škol čelí podstatně těžší situaci než učitelé venkovských škol a jsou průběžně vystavováni o poznání vyšší míře každodenního stresu. Tento fakt je následkem značného rozvolnění vztahu žáků k učitelům právě ve velkoměstských školách, ke kterému došlo po roce 1989. Nezměnil se pouze přístup žáků k učitelům, ale také jednání rodičů, často podkopávající učitelskou autoritu a jejich profesní kvalitu (Průcha, J., 2002).

Specifickou oblastí, která propojuje jak psychickou, tak fyzickou stránku je *konfliktnost a nejistota role* učitele. Průcha (2002) se zmiňuje, že tato oblast dříve zohledňována vůbec nebyla. Konfliktnost role pramení z protichůdných požadavků, jež jsou na učitele kladeny. Očekává se, že učitel bude na jedné straně ochranným patronem a laskavým průvodcem žáků během jejich školních let, na straně druhé musí být schopen žáky ukáznit, být tvrdý a důsledný a v případě potřeby je umět i trestat. Tyto protipóly mohou mít za následek nejen pocity úzkosti a napětí, ale také mohou vyvolat fyziologické komplikace (zvýšení krevního tlaku apod.). Nejistota, nebo také nejasnost role učitele není samozřejmě všudypřítomná. Někteří učitelé oplývají nadměrným sebevědomím a sebejistotou. Nicméně bylo prokázáno, že nejvyšší úroveň role nejistoty je spojena s učitelskou profesí a to zejména u začínajících učitelů. Musejí se vypořádat s nejasným vymezením míry a přesnosti pracovních povinností, tedy toho, co se od nich očekává. Jak kupříkladu objektivně hodnotit žáky, když učitel nemá pro toto hodnocení přesná kritéria ani zkušenosti? Opět se pak posiluje napětí vedoucí až k fyziologickým problémům.

5.6.2. Fyzická zátěž

Pokud jde o fyzickou zátěž jako takovou, ve většině případů se sami učitelé shodují, že tato profese v tomto směru tolik náročná není. Pravdou je, že většinu své

pracovní doby učitel stojí, mluví a neustále se pohybuje v prostředí, v němž je ohrožován infekcemi horních či dolních cest dýchacích. Přese všechno obvyklými průvodními projevy bývají nanejvýš bolest hlavy, bolest a otékání nohou a pocit fyzické vyčerpanosti (Langová, M. a kol., 1992).

Při vypjatých situacích během vyučování si učitelé často pomáhají nadměrným zvyšováním síly hlasu, překřikují žáky a dožadují se tak vyšší pozornosti a jejich lepšího pracovního tempa. To vede k přetěžování hlasivek. Následkem nedostatečné hlasové hygieny a hlasové výchovy, učitelé mnohdy hledají pomoc u hlasových specialistů. Z hlediska fyzické zátěže je tedy toto považováno za nejvýznamnější problém v učitelské profesi.

Je nutno si přiznat, že ne každý učitel je fyzicky a psychicky natolik vybaven, aby úspěšně zvládal všechny zátěžové situace, kterým musí denně čelit. Velkou roli při zvládnutí zátěže hraje osobnost učitele a s ní spojená jeho odolnost a houževnatost. Vlastní profesní neúspěch nebo pocit vlastního profesního neúspěchu může ve výsledku poškozovat samotné děti. Proto by měl každý učitel sám sobě zodpovědět otázku, je-li toto povolání pro něj vhodné (Průcha, J., 2002). A dále se přiklání k názoru, aby uchazeči o studium na pedagogické fakultě byli diagnostikováni nejen z hlediska fyzického (vyjádření lékařů ke zdravotní způsobilosti), ale také z hlediska osobnostních vlastností a charakteristik umožňujících nebo naopak znemožňujících vykonávat tuto profesi.

Kapitola představila širokou škálu zátěžových situací, se kterými se musí začínající učitel vypořádat a jež mohou v menší nebo větší míře ovlivnit nejen jeho další působení ve školství, ale také mohou podstatně ovlivnit jeho zdravotní způsobilost, především z dlouhodobého hlediska. Soubor jeho osobnostních vlastností a kvalit mu přitom může být velkou oporou.

6. Osobnost učitele

Jak bylo zmiňováno již v dřívějších kapitolách, osobnost učitele z velké části ovlivňuje jeho profesionální kariéru a vztah k jeho žákům. Samozřejmě, že kvalita výuky a úroveň profesionality učitele je dána také věkem, pohlavím, znalostmi z oblasti

kultury, pedagogiky, psychologie, sociologie, psychickými i fyzickými stavy apod., nicméně, jak uvádí Langová a kol. (1992), existuje celá řada výzkumů, která dosvědčuje, že osobnost učitele velmi významnou měrou určuje kvalitu jeho pedagogického působení a následně jeho celkovou profesionální úspěšnost. Vlastnosti osobnosti učitele prostupují do atmosféry každé pedagogické situace a ovlivňují nejen chování učitele k žákovi a naopak, ale také žáků mezi sebou navzájem, určují jejich charakter ať už v pozitivním nebo negativním slova smyslu.

Výkon učitelského povolání klade vysoké požadavky na řadu dílčích schopností a dovedností učitele, jako jsou rychlost, pohotovost, flexibilita v rozhodování, entuziasmus, přizpůsobivost nebo řídicí schopnosti, ale především na „odolnost, sílu a energii učitelovy osobnosti“ (Langová, M. a kol., 1992, s. 17). Dále informuje o tom, jaké jsou dle dostupných studií tři základní dimenze osobnosti učitele zvyšující účinnost jeho pedagogického působení. Patří mezi ně „inteligence, stabilita a schopnost vytvářet dobré lidské vztahy“ (s. 19). V kombinaci s vyšší mírou objektivity, přátelskosti, citlivosti v jednání s dětmi a jejich vzájemnou funkční spoluprací dále studie mluví o úspěšných učitelích.

Z výše uvedeného vyplývá, že vedle nabytých vědomostí a zkušeností, učitelova osobnost z velmi podstatné části dokresluje jeho pedagogickou činnost, mohli bychom i říct pedagogický um. Dále se budeme osobností učitele zabývat podrobněji.

6.1 Typologie osobnosti učitele

Na základě poznatků z pedagogické psychologie můžeme shrnout, že osobnost učitele je vedle ostatního tedy význačným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně – vzdělávacího procesu. Je výsledkem nejen vlastní snahy stát se učitelem, je formována již během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností. Pedagogická teorie pracuje s typologiemi učitelů, které jsou sestavovány podle různých hledisek

Je nutno podotknout, že typologie neslouží k pouhému škatulkování učitelů, jejím smyslem je schematizovat profesní stránky osobnosti učitele pro porozumění individuálním rozdílům a ovlivnit je. Je jednou z nejzajímavějších cest hledání

optimálního modelu profilu osobnosti učitele. Typ sice určitou charakteristiku označuje, ale jedna osobnost může náležet i k několika typům a nemusí být typologicky jednoznačně vymezena.

Typy osobností učitele můžeme formulovat z hlediska různých členění a dle různých kritérií. Mezi typické aspekty dosud stávajících typologizací patří zejména vztah učitele k žákům, výchovný i vzdělávací, jeho pojetí vyučování a postoje. Dalším kritériem může být způsob prezentace učiva, styl práce učitele, nebo jen jeho temperament z čistě psychologického hlediska.

O prvotní typizaci, jež do značné míry determinuje vyučovací styl učitele, se pokusil W. O. Döring, který vymezil šest typů osobnosti učitele: *teoretický typ* (smysl práce vidí v zprostředkování nových poznatků), *ekonomický typ* (snaží se dosáhnout optimálních výsledků ve výuce), *estetický typ* (vzdělává žáka pro radost, kterou mu přináší samotný proces formování žáka), *sociální typ* (zaměřuje se na třídu jako celek), *mocenský typ* (žákovu osobnost formuje jen podle vlastních představ, je velmi přísný, žáky často trestá), *náboženský typ* (na vše nahlíží ve spojitosti s vyšší bytostí, učitel je do sebe uzavřený a vážný).

Langová a kol. (1992) pokračuje s dalším typologickým členěním, tentokrát podle kritérií E. Luka. Ten vzhledem k jednání učitele, buď okamžitému, zkratovému, nebo naopak promyšlenému, rozvážnému, rozlišil typ bezprostřední a typ reflexivní. Z hlediska míry tvořivosti typ reproduktivní, ten získané informace pouze předává dál a typ produktivní, který získané informace modifikuje. Na základě kombinace těchto čtyř typů vymezuje:

- *typ bezprostředně reproduktivní* - nečekané situace řeší bez přemýšlení, instinktivně, ale správně a pohotově, jeho rozhodnutí však postrádají teoretickou úroveň,
- *typ bezprostředně produktivní* - pohotový, jistější v rozhodování, úspěšný, rozhoduje se na základě správně osvojené pedagogické teorii,
- *typ reflexivně reproduktivní* - těžkopádný, nejistý v nových situacích, špatně se rozhoduje, nebývá oblíben, pedagogická činnost jej obtěžuje,
- *typ reflexivně produktivní* - žákům nerozumí, nechápe jejich problémy, nedosahuje pozitivních výsledků, reaguje neadekvátně.

Čáp (1993) nabízí typologii švýcarského psychologa Ch. Caselmana, který zachází psychologicky hlouběji a jehož typologie je velmi rozšířená. Podle ní je učitel determinovaný buď učivem, nebo osobností žáka. V rámci toho vyčleňuje dva základní typy:

- *logotrop* – zaměřený obsah vyučovacího předmětu, na vzdělávací stránku svého působení,
- *paidotrop* – zaměřený na žáka, jeho vedení a formování ve výuce.

Oba tyto typy dělí dále podle jejich odborné a sociální orientace. Pro naše účely, kdy se snažíme pouze zorientovat v mnohých možnostech při určování typu osobnosti učitele, není však detailnější dělení až tak podstatné. Tato typologie se kříží s určováním typů z hlediska stylu vedení učitele, které Caselmann dělí:

- *Autoritativní typ* - řídí výchovně vzdělávací proces do detailů, nedává prostor žákům, používá tresty, častěji u logotropů,
- *Sociální typ* - probouzí samostatnost žáků, podporuje proces samostatného rozhodování a iniciativy žáka, je spíše přítelem než nadřízeným, častěji u paidotropů.

Caselmann neanalyzoval typy učitelů jen na základě jejich vztahu k žákům, ale i na základě uplatňování jejich didaktických postupů. Podle tohoto kritéria určil *typ vědecko – systematický* (postupující racionálně a systematicky), *typ umělecký* (rozvíjející představivost žáka, používající názorné ukázky) a *typ praktický* (rozvíjející organizační schopnosti žáka).

Ačkoli Caselmann u každého typu počítá s modifikací vzhledem k věku a pohlaví, v dnešní době v některých ohledech se považuje jeho tradiční typologie za překonanou, a to kvůli změnám učitelských rolí, které v současnosti nastaly, podotýkají Dytrytová, Krhutová (2009).

Jedním z dalších kritérií zmiňovaných výše je členění temperamentu učitele. Taková typizace odpovídá typologii osobnosti obecně a zahrnuje čtyři velmi dobře známé Hippokratovy typy: *cholera*, *flegmatika*, *sangvinika* a *melancholika*.

Žádný z výše uvedených typů není a nemůže být ve své čisté podobě dokonalý, ideálem osobnosti učitele je syntéza pozitivních prvků jednotlivých typů. Protože typologie mají pouze funkci schémat, jsou použitelné jen s určitou mírou rezervovanosti a kritičnosti. S přihlédnutím k měnícímu se kontextu a k novým charakteristikám učitelské profese je potřeba vytvářet další nová schémata. Je v podstatě nemyslitelné vytvářet komplexní typologie postihující celé pedagogické pole působnosti učitelů. Typologie postavené na jednotlivých aspektech učitelovy profese, např. postoje, angažovanost, učitelovo pojetí kurikula, utváření klimatu ve třídě, učitelovo pojetí žáka apod. budou vznikat nejnázem. Teprve jejich kombinací můžeme vytvářet obrazy učitelů, které budou zohledňovat jedinečnost učitelovy osobnosti a zároveň profesní proměnu.

III. Praktická část

Praktická část této diplomové práce se skládá ze dvou částí. První část zkoumá, názory, postoje, schopnosti a dovednosti učitele v profesním období, které odborníci označují jako začínající období učitele. Zjišťuje, jak začínající učitelé reflektují svou profesní připravenost na své učitelské povolání, jak hodnotí spolupráci s dětmi s rodiči i kolegy ve škole nebo jak nahlíží začínající učitelé na problémy při vstupu do praxe. Druhá část sestavuje profil začínajícího učitele na základě dostupných informací a dat nashromážděných v průběhu průzkumného šetření.

7.0. Profil začínajícího učitele 1.st. ZŠ – analýza terénu

Tato kapitola se bude věnovat výzkumu, který má charakter průzkumu. Jde o výzkum kvantitativní a částečně i kvalitativní. V následujícím textu budou vymezeny cíle výzkumu, prezentována použitá metoda, představen výzkumný vzorek a popsán průběh a výsledky výzkumného šetření.

7.1. Východiska výzkumu a výzkumný problém

Motivem pro vykonání tohoto výzkumu je snaha zjistit, jak jsou začínající učitelé připraveni na výkon svého povolání na 1.st. ZŠ, zda na počátku své kariéry zvládají pracovní náplň i tempo, spolupráci s dětmi i administrativu s tímto povoláním spojenou.

Výzkumný problém je deskriptivní a jeho snahou je postihnout výši profesního standardu začínajících učitelů 1. st. ZŠ a na základě zvolených oblastí sestavit profil začínajícího učitele.

Na základě dosavadních empirických zjištění Šimoníka (1994), a také na základě svých osobních zkušeností předpokládám, že začínající učitelé, absolventi PedF popřípadě jiných fakult připravujících učitele, jsou na výkon svého povolání připraveni v teoretické oblasti, disponují především teoretickými znalostmi obsahu a metodologie tedy tzv. didaktickou znalostí obsahu. Dále, že jejich přístup k tomuto povolání, dětem i jejich rodičům je kladný. Dalším předpokladem z vlastní zkušenosti je, že se učitelé během svého začínajícího pracovního období potýkají s problémy s administrativou a školní dokumentací.

7.2. Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumu je ve zvolených oblastech zmapovat pedagogické působení začínajících učitelů na 1.st. ZŠ, dále jejich připravenost získanou vysokoškolským studiem a na základě tohoto šetření pak sestavit profil začínajícího učitele 1. st. ZŠ.

Dílními cíli výzkumného šetření mezi učiteli je:

- vymežit vztah začínajících učitelů k jejich povolání a žákům, jejich dojmy a pocity,
- zjistit úroveň profesní připravenosti z vysoké školy,
- zjistit jaké je školní klima na jejich pracovišti,
- prozkoumat pedagogickou činnost z hlediska výuky a jejího plánování, hodnocení žáků a problémů s pedagogickou činností spojenými.

7.3. Výzkumná metoda

Ke zjišťování informací pro tento průzkum používám dotazník, což je metoda pro hromadné shromažďování dat pomocí písemně zadaných položek (otázek) dotazování, přičemž získané údaje mají posloužit ke kvantifikaci (Gavora, P., 2000).

7.3.1. Tvorba dotazníku

Dotazník této diplomové práce kromě hlavičky a závěrečného poděkování obsahuje 28 položek. Skládá se z otázek uzavřených dichotomických nebo s výběrem odpovědi, polouzavřených, otevřených otázek a obsahuje také škálové otázky. Zjišťuje faktografické údaje o pohlaví respondenta, délce jeho učitelské praxe a místo, kde ji vykonává.

Protože neexistuje žádný standardizovaný dotazník, který by byl pro tento účel již dříve vytvořen, pro vznik dotazníku byla zvolena vlastní konstrukce. Ta byla pečlivě vytvořena na základě evaluačního nástroje *Rámeček profesních kvalit* učitele, jenž vznikl v rámci národního projektu MŠMT ČR Cesta ke kvalitě a je určen mimo jiné pro

sebehodnocení i hodnocení kvality práce začínajícího učitele především všeobecně vzdělávacích předmětů v základních a středních školách. Na realizaci tohoto projektu se partnersky podílel Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Koncepce i obsah dotazníku byla dále konzultována s odborníkem PedF UK z Ústavu profesního rozvoje pracovníků ve školství.

Předvýzkum proběhl za pomoci 10 kolegyň z blízkého okruhu, kterým byla zaslána prvotní forma dotazníku (viz příloha A), na základě jejich zpětné vazby a jejich doporučení byl dotazník přepracován a upraven do definitivní podoby, teprve poté využit pro účely výzkumného šetření (viz příloha B).

7.4. Charakteristika výzkumného vzorku a průběh výzkumu

Výzkumný vzorek tvoří učitelé, kteří odpovídají požadovanému kritériu, jsou začínajícími učiteli 1.st. ZŠ. Mezi takto vymezenou skupinu se řadí učitelé s maximálně třemi roky praxe, a to od ukončení denního studia PedF, resp. nastoupení k výkonu učitelského povolání. Výzkum byl proveden s časovým předstihem v průběhu listopadu a prosince roku 2012 proto, že byla brána v úvahu časová náročnost sběru dat, jejich vyhodnocení a také riziko nízké návratnosti vyplněných dotazníků.

Elektronickou poštou bylo osloveno 323 základních škol ve čtrnácti krajích ČR, velkoměstského, maloměstského i vesnického typu. Z tohoto počtu 15 základních škol odpovědělo, že začínající učitel 1.st. ZŠ na jejich škole v současné době nepracuje. Ředitelé 2 základních škol ochotně předali dotazník svým kolegům a 307 základních škol na mou prosbu vůbec nereagovalo. Přijato zpět bylo 8 dotazníků (5%).

Další část respondentů, ať už byla oslovena elektronickou nebo osobní formou, byli kolegové z řad mých spolužáků na VŠ, současných kolegů z praxe a jejich kolegů. Z 68 předaných dotazníků se navrátilo 59 (87%).

Celkově tedy bylo rozdáno nebo rozesláno 391 dotazníků a vyplněných zpět přišlo 67 (17%).

Z návratnosti jednotlivých forem distribuce vyplývá, že osobní kontakt s respondenty či dokonce osobní angažovanost (kolegové z okruhu známých) má na její

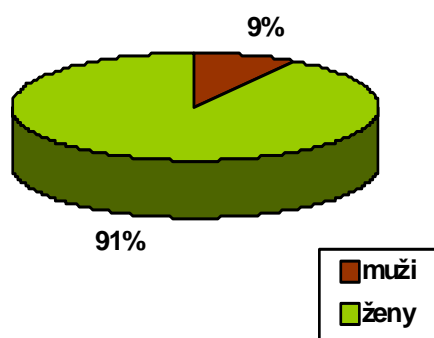
úspěšnost značný vliv. Oslovení anonymních kolegů z 323 škol všech krajů přineslo nad očekávání velmi malý výsledek.

7.5. Analýza výsledků výzkumu

Nyní se budu věnovat zpracování dat získaných prostřednictvím dotazníků.

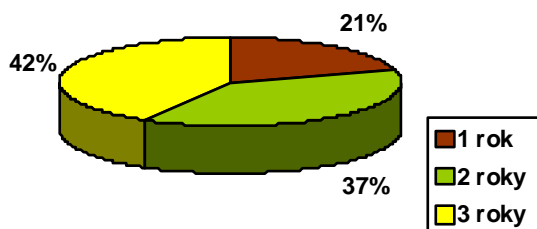
7.5.1. Základní údaje o respondentech

Graf 1 pohlaví



Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 67 respondentů - začínajících učitelů 1.st. ZŠ, z toho bylo 61 žen (91%) a 6 mužů (9%). Vezmeme-li v úvahu, že se jedná o začínající učitele 1.st. ZŠ, přestože jednoznačně převažují ženy, jsou v našem vzorku dotazovaných poměrně vysokým procentem zastoupeni muži. Nicméně získané hodnoty korespondují s faktem, že současné české školství je výrazně feminizováno. Viz graf 1.

Graf 2 délka praxe



Jedním z hlavních předpokladů k účasti na tomto výzkumu byla délka praxe ve školství. Již v teoretické části bylo uvedeno, že do kategorie začínajícího učitele jsou zahrnuti učitelé vykonávající svá povolání od jednoho roku do tří let.

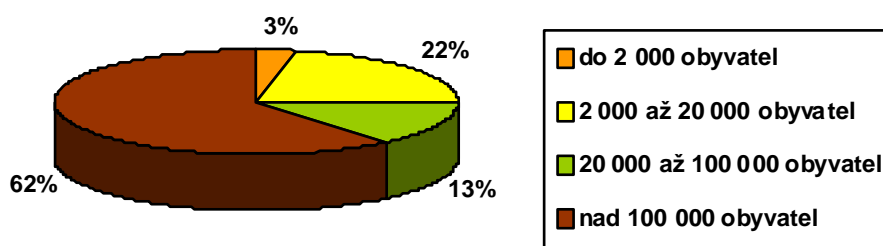
Z dotazovaných respondentů toto kritérium splnili všichni, z toho prvním rokem učí 14

dotazovaných (21%), druhým rokem 25 dotazovaných (37%) a třetím rokem působí ve školství 28 dotazovaných (42%). Viz graf 2.

Další faktografickou průzkumnou oblastí bylo místo působení učitelů. Z hlediska validní profilace začínajícího učitele, byly do průzkumu zahrnuty všechny územní oblasti v ČR. Jejich velikost, pro jednodušší kategorizaci členěna dále na obce a města, byla rozlišena na základě počtu obyvatel. Jak bylo zjištěno, většina dotazovaných začínajících učitelů pracuje ve městě s počtem obyvatel nad 100 000, a to sice 41 učitelů (62%). Příkladem takového města je Praha, Plzeň nebo Olomouc. 9 učitelů (13%) působí ve městech s počtem obyvatel od 20 000 do 100 000, jako je Hradec Králové či Chomutov. Ve městech s počtem obyvatel od 2 000 do 20 000 učí 15 učitelů - respondentů (22%) a velikost obcí a měst s počtem obyvatel do 2000 jako je Potštát nebo Železná Ruda uvedli 2 respondenti (3%).

Výsledek tohoto dílčího průzkumného šetření jen potvrzuje, že s vyšší koncentrací základních škol velkých měst se zvyšuje potřeba učitelů a tudíž i jejich samotná fluktuace. Malá města či obce mohou bojovat s nedostatkem mladých aprobovaných učitelů, což spolupráce oslovených škol jen podtrhuje. Odpovědi, že na škole nejsou začínající učitelé, byly nejčastěji právě od vedení škol z této kategorie. Viz graf 3.

Graf 3 velikost obce/města podle počtu obyvatel



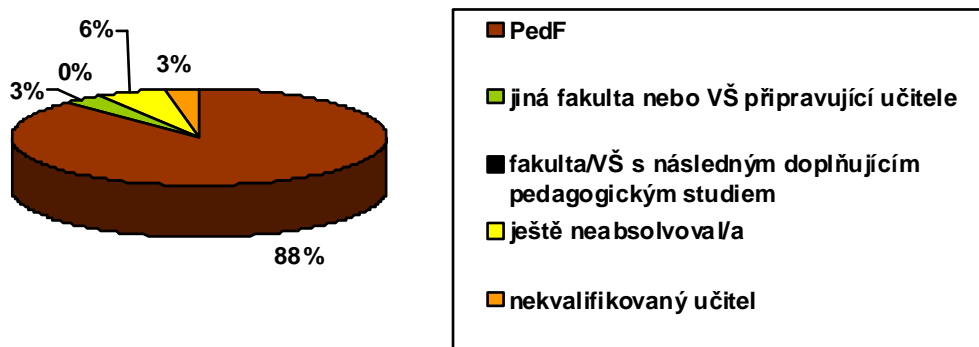
7.5.2. Profesní připravenost

Ačkoli byl výzkumný vzorek cíleně zaměřen na vysokoškolsky vzdělané učitele, absolventy PedF magisterského studia, z celkového počtu 67 učitelů jich absolvovalo na PedF 58 (88%), další 2 učitelé (3%) absolvovali jinou fakultu nebo vysokou školu připravující učitele. Žádný z respondentů neabsolvoval fakultu nebo jinou vysokou školu neučitelského směru s následným doplňujícím pedagogickým studiem, 4 učitelé (6%) jsou v současné době stále studenty – dosud neabsolvovali a za nekvalifikované se označili 2 učitelé (3%). Viz graf 4.

Pro účely výzkumného šetření učitelé, kteří v této otázce uvedli jinou možnost, než že jsou absolventy PedF, neodpovídali na otázky z dotazníku 5, 6 a 7.

Z uvedeného vyplývá, že současní mladí začínající učitelé se na své povolání skutečně systematicky profesně připravovali, nejsou to tedy jen „přeběhlíci“ z jiných specializovaných oborů, pro které by učitelství bylo „menším profesním zlem“ nebo pohodlnější formou obživy.

Graf 4 profesní připravenost



U začínajících učitelů - absolventů PedF průzkum dále zjišťoval informaci, jak tyto učitelé vidí svou celkovou připravenost z PedF. K dispozici jim byla sedmimístná škála². Z celkového počtu 58 vyhovujících těmto podmínkám se 1 učitel (2%) cítí naprosto nedostatečně připraven, 4 učitelé (7%) svou celkovou připravenost označili za

² *naprosto nedostačující – nedostačující – spíše nedostačující – nemám vyhraněný názor – spíše dostačující – dostačující – naprosto dostačující*

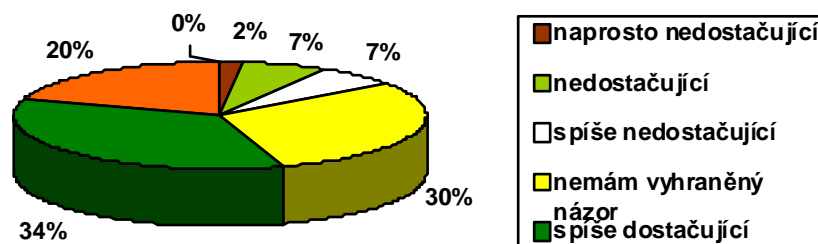
nedostačující a 4 (7%) učitelé za spíše nedostačující. Z dotazovaných potom 18 respondentů (30%) na svou profesní připravenost nemá vyhraněný názor, 21 (34%) z nich ji považuje za spíše dostačující a za dostačující ji označilo 12 respondentů (20%). Žádný ze zúčastněných 58 začínajících učitelů svou vysokoškolskou připravenost nezhodnotil jako naprosto dostačující. Viz graf 5.

Předmětem šetření byla také připravenost absolventů z hlediska obsahu. K průzkumu byla využita stejná sedmimístná škála². Z 58 respondentů absolvovaných na PedF si 1 (2%) myslí, že jeho obsahová příprava je naprosto dostačující. Za dostačující svou připravenost považuje 18 respondentů (30%) a jako o spíše dostačující obsahové přípravě uvažuje 14 respondentů (23%). Vyhraněný názor nemá 12 dotazovaných (20%) dalších 6 (10) a 7 (12%) si o své přípravě v oblasti obsahu myslí, že je spíše nedostačující resp. nedostačující a 2 začínající učitelé (3%) ji označili za nedostačující naprosto. Viz graf 6.

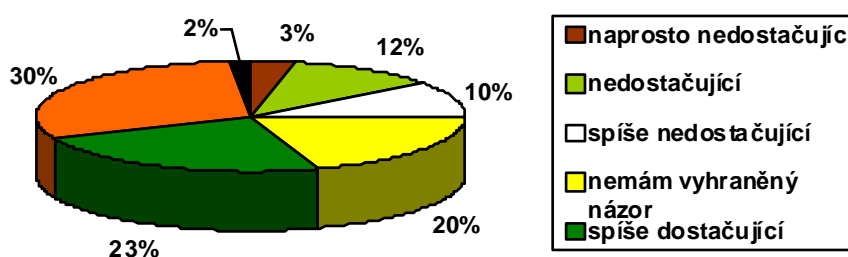
Nepostradatelnou vzdělávací oblastí pro budoucí učitele je metodologická příprava. Obzvláště na 1.st. ZŠ je nezbytné střídat metody učení tak, aby žáci zůstávali motivovaní a chtiví práce. Zda jsou či nejsou začínající učitelé metodologicky připraveni z PedF, bylo zjišťováno v této dílčí části šetření. 58 začínajících učitelů volilo svou odpověď na sedmimístné škále². Z dotazovaných 58 absolventů PedF 13 uvedlo, že po metodologické stránce se cítí naprosto nedostatečně, nedostatečně, resp. spíše nedostatečně připraveni (5%, 7% a 10%). Ze zúčastněných 18 (30%) považuje své metodologické dovednosti získané na PedF spíše za dostačující, 12 dotazovaných (20%) za dostačující a 2 začínající učitelé (3%) z celkového počtu jsou metodologicky připraveni naprosto dostatečně. Nevyhraněný názor má na svou přípravu z hlediska metod 15 začínajících učitelů (25%). Viz graf 7.

² *naprosto nedostačující – nedostačující – spíše nedostačující – nemám vyhraněný názor – spíše dostačující – dostačující – naprosto dostačující*

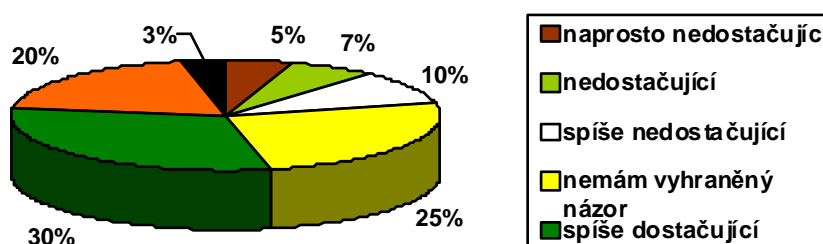
Graf 5 celková připravenost



Graf 6 obsahová připravenost



Graf 7 metodologická připravenost



Výsledky průzkumné části zkoumající připravenost začínajících učitelů z PedF směřují k tomu, že zhruba polovina dotazovaných označila svou připravenost celkovou, obsahovou i metodologickou za spíše dostačující nebo dostačující. Výsledky vypovídají o rezervách začínajících učitelů v odbornosti a vzdělanosti vycházejících z nedostatků v koncepci profesní přípravy učitelů na pedagogických fakultách. Jisté je, že v konfrontaci se skutečným pracovním životem si třetina dotazovaných myslí, že na své povolání z PedF není dostatečně připravena, metodologicky, obsahově a z celkového pohledu už teprve ne.

Profesní připravenost je nepochybně klíčovým předpokladem pro úspěšné zahájení pracovní kariéry. Vždyť kromě svých instinktů, empatie a právě profesní připravenosti ze studií si učitel prakticky při vstupu do zaměstnání nic jiného nepřináší. Úkolem dalšího šetření této oblasti bylo zjistit, v čem začínající učitele fakulta/vysoká škola pedagogického zaměření na výkon učitelského povolání nejvíce připravila. Dva začínající učitelé (3%) z celkového počtu 67 respondentů nejsou kvalifikovanými učiteli, jak sami uvedli. Jejich odpovědi proto nebyly zahrnuty do vyhodnocení této otázky.

V teoretické rovině se cítí 8 z dotazovaných (12%) připraveno nejvíce („teoretické vědomosti“, „teoretické znalosti“, „teoretická příprava“ atd.). Další učitelé byli ve svých odpovědích více konkrétní, 13 učitelů (20%) uvedlo, že z teoretického hlediska jsou nejvíce připraveni v metodologii a didaktice („v metodologii a formách výuky“, „metodické postupy v předmětech“, „jsem vybavena velkým počtem metod jak učit“, „didaktika jednotlivých předmětů“ apod.) a 4 dotazovaní (6%) jsou nejvíce připraveni z hlediska obsahu jednotlivých předmětů. Za svou nejsilnější stránku považuje 7 začínajících učitelů (10%) plánování výuky a přípravu na vyučování („tvorba příprav a učebních materiálů“, „plánování hodin podle E-U-R“, „plánování materiálně“ atd.).

Konkrétní předměty, na které jsou díky studiu nejvíce připraveni, vyjmenovalo 5 respondentů (7%). Patří mezi ně matematika, tělesná výchova, hudební výchova, dramatická výchova, a dokonce celá 1. třída.

V porovnání s teoretickými znalostmi ale někteří dotazovaní naopak uvedli, že nejvíce připraveni při vstupu do školství jsou právě díky absolvovaným praxím během studia („Měli jsme poměrně dost praxe, díky které jsem získala dost zkušeností a hlavně se připravila na to, stát před skupinou dětí a vzdělávat je.“, „Měli jsme celkem dost praxe.“, „absolvování povinné praxe“ apod.). Toto tvrzení uvedlo 7 respondentů (10%).

Pro další 4 z dotazované (6%) měl největší přínos vliv vyučujících právě na VŠ („Někteří vyučující mi nabídli pohled na učitelskou profesi jako na povolání, poslání. Tím se k tomuto povolání snažím přistupovat zodpovědně a věnovat dětem maximum.“, „Většina učitelů mě vedla k otevřenosti a flexibilitě v přístupu k práci učitele.“, „Někteří učitelé mi předali spoustu zkušeností a nápadů a cenné poznatky.“).

Zajímavé byly odpovědi 2 začínajících učitelů (3%), uvedli, že jsou připraveni prakticky ve všem („*Jak po obsahové stránce, tak po metodické. Jak teoreticky, tak prakticky.*“) a jiní 2 respondenti (3%) naopak uvedli, že fakulta je nepřipravila „*ničem*“, a to doslova.

Pět respondentů (7%), kteří se průzkumu účastnili, pociťuje největší přínos přímo na své osobě a na rozvoji svých osobnostních dovedností, svých profesních kvalit („*individuální přístup k žákovi*“, „*ve vytrvalosti, důslednosti, věci hned nevzdat*“, „*lepší orientace v odborné literatuře, užitečné kontakty*“, „*hledání spojitostí a vztahů mezi jednotlivými informacemi*“).

Na otázku, v čem jsou nejvíce ze studií připraveni, 2 respondenti (3%) odpověděli: „*v sepisování elaborátů*“; *v hledání smyslu toho, proč se učit něco, co nebudu v životě potřebovat*“, „*zvládat bordel – to myslím zcela vážně*“). Tyto odpovědi jsou provokativní s nádechem cynismu, nicméně autentické, a je potřeba, dle mého názoru, brát je jako plnohodnotnou odpověď.

Pět osob (7%) se k této otázce v dotazníku nevyjádřilo vůbec.

Šetření v tomto směru přineslo výsledek, že nejvíce jsou začínající učitelé z pedagogického studia připraveni v teoretické oblasti, ať už se týká metodologie, obsahu výuky, didaktiky, či plánování vyučování a jednotlivých vyučovacích jednotek – z 67 dotazovaných toto uvedlo 32 respondentů (47%). Jen zanedbatelná část dotazovaných začínajících učitelů (10%) uvedla, že nejvíce připraveni se cítí z praktického hlediska. Z tohoto pohledu je zřejmé, že pedagogické fakulty a vysoké školy připravující učitele by se u svých studentů měly více zaměřit na propojení teoretických vědomostí nabytých při studiu a schopností využít těchto vědomostí v praxi při výkonu učitelského povolání. Potěšující je fakt, že jsou na vysokých školách připravující učitele takoví vyučující, kteří ovlivnili další profesní i osobnostní růst nejednoho začínajícího učitele a dotazovaní na tyto vyučující rádi vzpomínají a inspirují se jimi. Domnívám se ale, že se jedná o vzácné výjimky, kdy se vyučující vtiskl do paměti svého studenta především díky vzájemným sympatiím. Takové vztahy jsou subjektivní a nemůžeme zde hovořit o celoplošné kvalitní vysokoškolské přípravě.

Průzkum týkající se profesní připravenosti pokračoval zjišťováním, v čem se dotazovaní začínající učitelé cítí na vstup do praxe připraveni nejméně. Stejně jako

v předchozím dotazu, i v tomto případě odpověď 2 respondentů (3%) z 67 je irelevantní, neboť jsou nekvalifikovanými začínajícími učiteli a neabsolvovali žádnou vysokou školu, ani fakultu s pedagogickým zaměřením. Pět dotazovaných (7%) na otázku nereagovalo vůbec.

Nejméně připravení se dotazovaní cítí z praktického hlediska a to v 16 případech (25%) (*„nejvíce postrádám praktické zkušenosti“, zbytečně jsem ztratil čas na nedůležitých předmětech, více času mělo být věnováno praxím.“*, *„nejméně mě fakulta připravila do praxe a na realitu“*, *„nemohla jsem si teoreticky nabyté zkušenosti dostatečně odzkoušet v praxi dřív, než jsem do ní nastoupila“* apod.)

Další problémovou oblastí, ve které své schopnosti a dovednosti začínající učitelé považují za nejméně dostatečné, jsou teoretické znalosti. Dva respondenti (3%) uvedli, že nejméně připravení se cítí z hlediska obsahu, další 2 (3%) mají největší problémy s didaktikou a v metodologii se cítí nejméně zdatných 6 začínajících učitelů (9%).

Komunikace je dalším z kritických míst vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Osm dotazovaných (12%) není připraveno na komunikaci se žáky, kteří mají speciální požadavky, potřeby, specifické poruchy učení, jsou integrováni nebo nadaní nebo jsou to cizinci v početné třídě. (*„jak si získat autoritu u žáků“*, *„poznatky z této oblasti byly jen teoretické hodně povrchní“*). Na nekázeň a problematické, agresivní chování si připadá nepřipraveno 5 začínajících učitelů (7%) (*„nejsem připravena na naprosto negativní přístup dětí a nekázeň“*, *„řešení konfliktních situací“* atd.). Na konfliktní a problematickou komunikaci s rodiči je podle svých slov nejméně připraveno 7 dotazovaných (10%).

Jednomu učiteli (1%) největším problémem, na který nebyl připraven z VŠ, bylo hodnocení žáků (*„vůbec jsem neuměla hodnotit výkony žáků, nevěděla jsem, jak mám hodnotit, abych nebyla příliš mírná nebo přísná“*).

Na administrativu a veškerou pedagogickou dokumentaci jako je vyplňování třídních knih, katalogových listů apod. bylo ze všeho nejméně připraveno 8 respondentů (12%).

O legislativě a pracovních možnostech a povinnostech nebyli na fakultě vůbec informováni 4 dotazovaní (6%). Jeden učitel (1%) si připadal nejméně připraven „ve

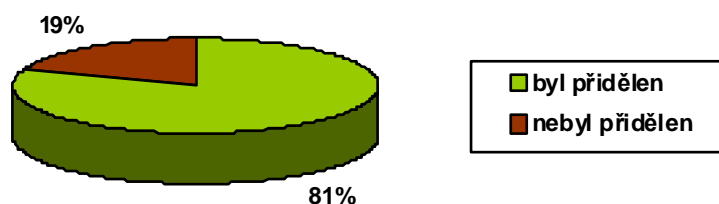
všem“. A 1 respondent (1%) se cítil nejméně připraven z hlediska „přehledu o různých učebnicích a používání jich“.

Podle dosažených dat se začínající učitelé nejméně připraveni cítí v oblasti praktických dovedností a také v oblasti komunikace a řešení konfliktních situací, ať už s dětmi nebo s jejich rodiči. Toto by mělo být alarmující informací pro pedagogické fakulty, popř. jiné fakulty či vysoké školy připravující učitele, aby se alespoň pokusily přizpůsobit studijní model potřebám budoucích učitelů.

7.5.3. Uvádějíci učitel

Jedna z nejdůležitějších osob při vstupu do zaměstnání je ta, která začátečníkovi poradí a pomůže překonat prvotní nejistotu, ostych i momenty, kdy si člověk vůbec neví rady. Ne jinak je tomu u začínajících učitelů. Se svým uvádějícím učitelem se radím ještě dnes, po dvou letech vlastní praxe, co víc, stali se z nás skvělí přátelé. Podle sebe mohu zhodnotit, jak je důležité takovou oporu a podporu mít. Dle mého názoru by to ve školství mělo být zcela běžné, nicméně výsledky průzkumu ukázaly, že tomu tak v dnešní době na školách není. Z celkového počtu 67 respondentů totiž 13 (19%) prohlásilo, že jim žádný uvádějíci učitel při nástupu do praxe přidělen nebyl. Ostatních 54 respondentů (81%) se v tomto směru vyjádřilo kladně, uvádějícího učitele tedy v případě nutnosti oslovit mohli. Viz graf 8.

Graf 8 uvádějíci učitel



Tuto možnost ale skutečně reálně využilo a využívá pouze 37 respondentů (69%). Oproti tomu 17 respondentům (31%) byl uvádějíci učitel přidělen jen formálně a žádné pracovní záležitosti s ním nekonzultují.

Zjištěné informace z vlastní zkušenosti hodnotím jako překvapivé a především neuspokojivé. Pracovní náraz pro začínající učitele je tak veliký, že by skutečně měli mít možnost kdykoli se obrátit na zkušenějšího kolegu s prosbou o pomoc nebo o radu. Z volných výpovědí svých starších kolegyň, které vzpomínali na svůj vstup do praxe před třiceti, čtyřiceti lety vím, že v tehdejších dobách byli uvádějící učitelé naprostou samozřejmostí. Toto hodnotím jako velký nedostatek současného školství.

7.5.4. Školní klima

Dotazník věnuje poměrně velkou pozornost školnímu klimatu. Je to velmi obsáhlé téma, proto je rozděleno do několika otázek. První z nich zjišťovala, jestli začínající učitelé vnímají své pracovní prostředí, celkové klima školy, jako „otevřené, podporující a příjemné“. Učitelé vybírali ze sedmistupňové škály³. Z 67 respondentů s tvrzením naprosto nesouhlasili 2 (3%), nesouhlasili 3 respondenti (4%) a spíše nesouhlasilo respondentů 5 (7%). 8 (12%) dotazovaných nemělo vyhraněný názor. S tvrzením, že jsou na svém pracovišti obklopeni „příjemnou a otevřenou atmosférou“ spíše souhlasilo 15 respondentů (22%), 19 respondentů (29%) souhlasilo a dalších 15 respondentů (23%) souhlasilo naprosto. Viz graf 9.

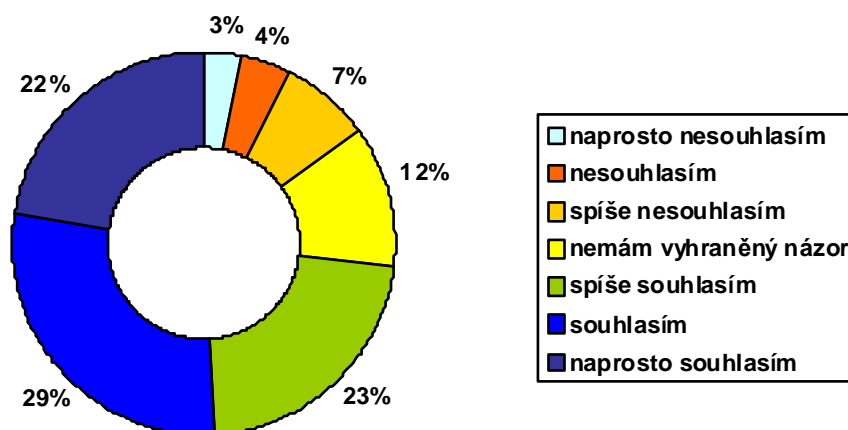
Jestliže se předešlá otázka dotazovala na klima školy celkově, zaměříme se teď pouze na atmosféru pedagogického sboru, což je pro výkon práce začínajícího učitele také velmi důležitý ukazatel. S výkonem povolání v příjemném a srdečném prostředí z celkového počtu 67 naprosto souhlasilo 15 učitelů (23%), souhlasilo 21 (32%) a spíše souhlasilo 11 učitelů (17%). Neutrální názor zastávalo 9 učitelů (13%). S výrokem spíše nesouhlasilo 7 dotazovaných (10%), 3 dotazovaní (4%) nesouhlasili a 1 učitel (1%) nesouhlasil vůbec. Viz graf 10.

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, jak je vzájemná podpora mezi kolegy v učitelském kolektivu jedním z nezbytných předpokladů ke zvládnutí stresu, kterému začínající učitelé musí čelit. Pokud učitel nepocítuje podporu ostatních kolegů, nemá se na koho obrátit s prosbou o pomoc, tíha zodpovědnosti, nebo pocit bezmoci dolehne

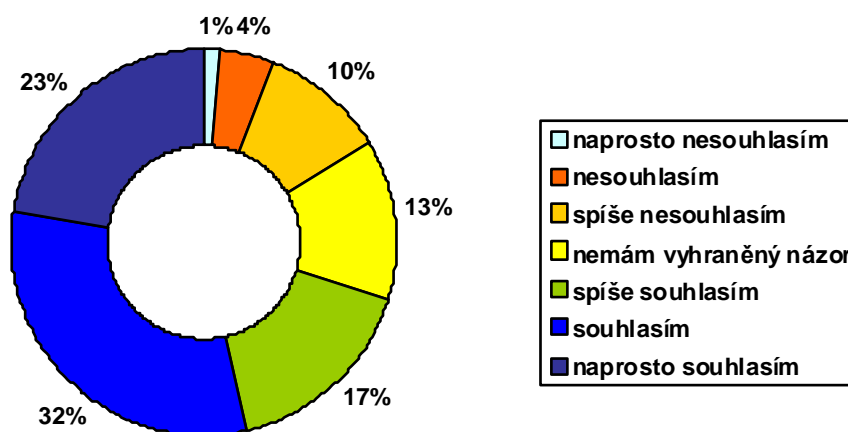
³ naprosto nesouhlasím – nesouhlasím – spíše nesouhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše souhlasím – souhlasím – naprosto souhlasím

v plné míře. Pocit naprostého vzájemného respektu a úcty, soudržnosti a partnerství z 67 dotazovaných mělo 10 (15%), souhlasilo 24 dotazovaných (36%) a 12 dotazovaných (18%) se k tomuto tvrzení spíše přiklonilo. Neutrální postoj vyjádřilo 8 dotazovaných (12%), spíše nesouhlasilo 9 (13%) dotazovaných, 4 dotazovaní (6%) nesouhlasili, ale učitel, který by naprosto nesouhlasil a necítil podporu, nebo zájem svých kolegů vůbec, nebyl žádný. Viz graf 11.

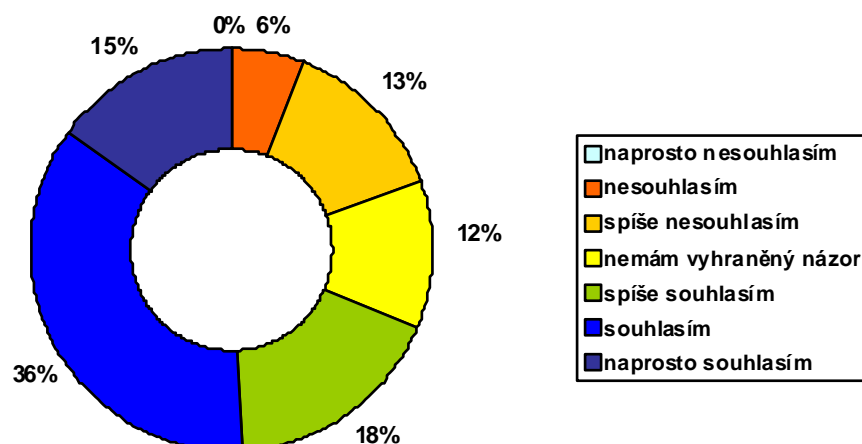
Graf 9



Graf 10



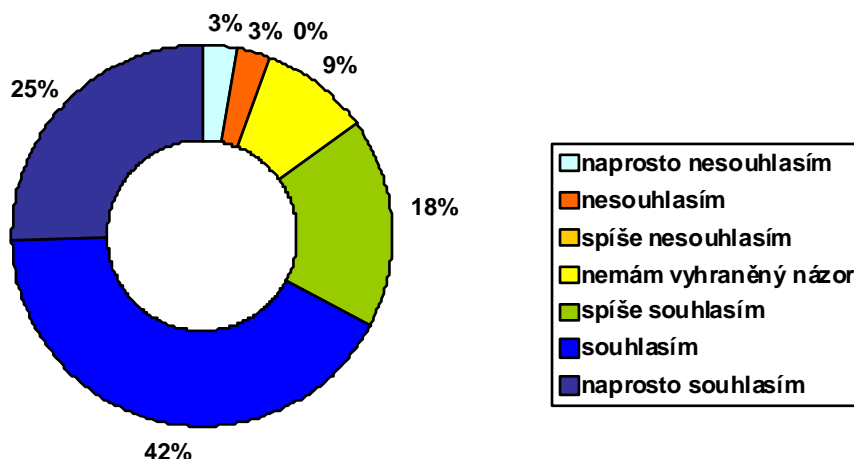
Graf 11



Z těchto výsledků šetření plyne, že nadpoloviční většina dotazovaných začínajících učitelů je ve svém novém kolektivu spokojená se svou pozicí, s přístupem svých kolegů v práci a nepocituje žádnou nepřátelskou atmosféru. Je potěšující, že v období, které je v profesní kariéře nejnáročnější, mají mladí perspektivní učitelé podporu u svých zkušenějších kolegů i vedení školy a cítí se v zaměstnání dobře. Toto zjištění hodnotím kladně a předpokládám, že potíže dotazovaných hodnotících klima školy negativně jsou spíše individuálního charakteru.

Ještě důležitějším faktorem, vedle pracovního prostředí tvořeného pedagogy, je klima třídy a její pracovní prostředí během přímé pedagogické činnosti, tedy během vyučování. Tuto zodpovědnost nese každý začínající učitel sám, je vystaven tlaku stále nových a měnících se situací, okamžiků, se kterými musí být schopen v hodině pracovat tak, aby jeho výchovná a vzdělávací činnost byla efektivní. Podstatou je vytvořit prostředí, v němž se žáci vzájemně respektují, cítí se uvolněně, dobře, a tím pádem dokážou pracovat s vysokým nasazením. S tím, že takové prostředí žákům skutečně vytváří, z 67 začínajících učitelů spíše souhlasí 12 (18%), souhlasí 28 (42%) a naprosto je o tom přesvědčeno 17 učitelů (25%). Šest dotazovaných (9%) nemá vyhraněný názor a žádný učitel ne zvolil možnost spíše nesouhlasím. Je ale překvapivé, že 2 dotazovaní učitelé (3%) s tímto předpokladem nesouhlasili a další 2 (3%) nesouhlasili naprosto. Viz graf 12.

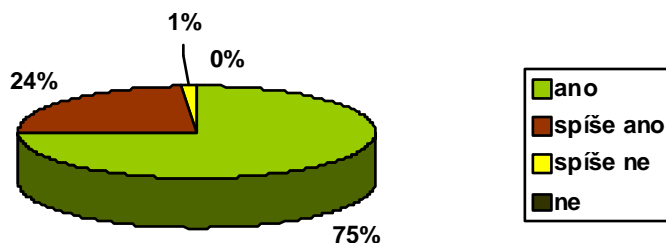
Graf 12



Z daných čísel vyplývá, že 4 učitelé mají se svým třídním prostředím problém, což poukazuje na specifické problémy, se kterými se tito pedagogové musejí na počátku své kariéry vyrovnat.

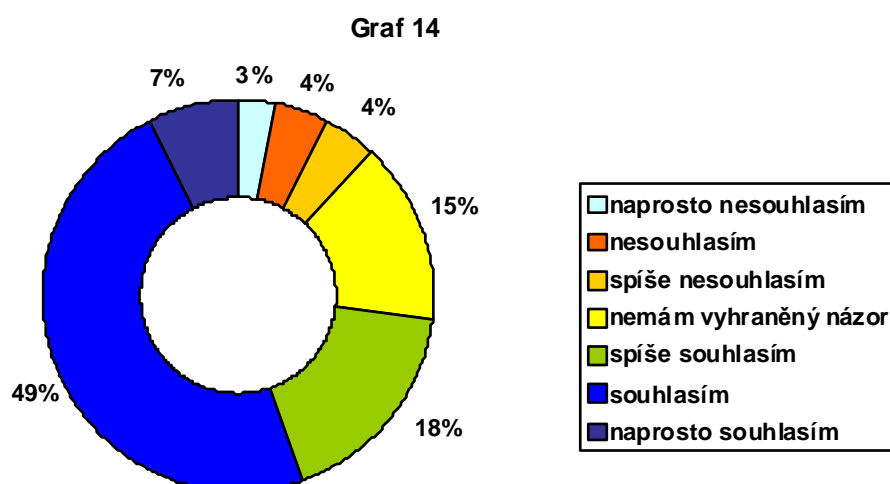
Nejen výkon a pracovní nasazení žáků v hodině, ale také jejich vzájemné vztahy mezi sebou a vzájemná pomoc, je-li potřeba, jsou hlediska odrážející kvality a schopnosti začínajícího učitele. S faktem, že podporují spolupráci a soudržnost mezi dětmi navzájem z celkového počtu 67 souhlasilo 50 respondentů (75%) a spíše ano uvedlo respondentů 16 (24%). Jeden respondent (1%) spíše nesouhlasil a nikdo z dotazovaných nevedl, že by nesouhlasil vůbec. Viz graf 13.

Graf 13 podpora soudržnosti třídy a spolupráce mezi žáky



Výzkum v tomto směru podpořil předpoklad, že učitelé jsou si i na počátku své kariéry dobře vědomi, jak důležitá je nejen obsahová stránka působení na žáky, ale také jejich vliv na sociální citění a vzájemnou toleranci žáků k sobě navzájem.

Velkou výzvou nejen začínajících učitelů je udržení kázně žáků. Ačkoli já osobně teď během třetího roku svojí pedagogické praxe s kázní, resp. nekázní žáků ve značné míře bojuji, průzkum dokazuje, že většina začínajících učitelů s kázní ve své třídě nemá problém. S tvrzením, že kázeň zvládá, z 67 zúčastněných spíše souhlasilo 12 (18%), souhlasilo 32 zúčastněných (49%) a naprosto souhlasilo 5 zúčastněných (7%). S nevyhraněným názorem se ztotožnilo 10 dotazovaných (15%) a pouze 3 učitelé (4%) se svou schopností udržet kázeň ve třídě spíše nesouhlasili, další 3 (4%) nesouhlasili a naprosto nesouhlasili 2 začínající učitelé (3%). Viz graf 14.

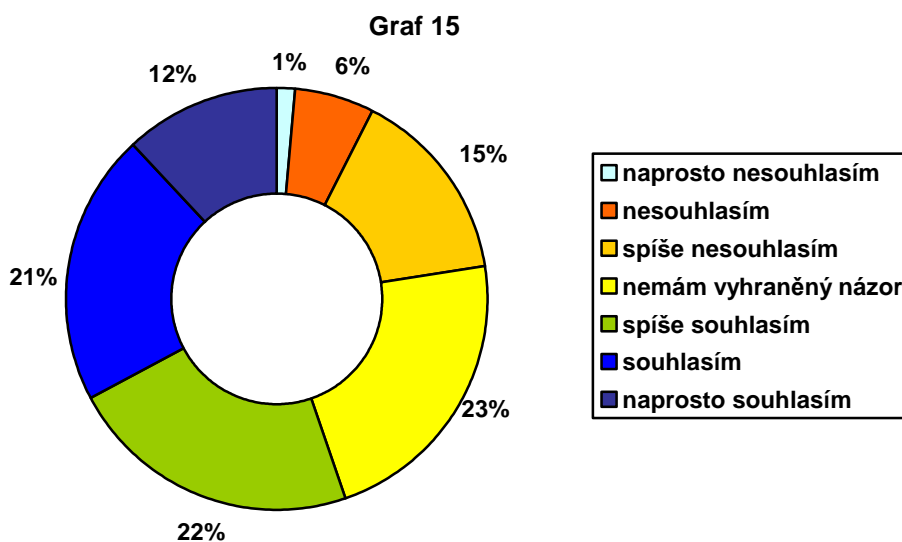


Jako učitelka angličtiny na 1. st. ZŠ vyučuji velký počet dětí v několika skupinách. V porovnání s loňským rokem, kdy jsem vyučovala v jiných skupinách, mám během letošního roku problémy kázeň a pozornost žáků udržet, ačkoli loni ani předloni jsem se s těmito problémy nesetkala. Proto vím, že na udržení kázně ve třídě má vliv celá řada faktorů, ať už je to složení třídy, počet žáků, osobnost učitele, jeho autorita a osobní přístup, nebo jestli jsou to žáci velkých měst či malé obce. Vzhledem k našemu průzkumnému vzorku, který zahrnuje čtyři různé kategorie velikosti měst,

můžeme říci, že až na individuální výjimky začínající učitelé zvládají nekázeň svých žáků, ač nezkušení, dokážou si s komplikacemi tohoto typu profesionálně poradit.

7.5.5. Spolupráce s rodiči

Komunikace s kolegy a žáky je pilířem komunikace ve škole a utváří školní klima. Neméně důležitou je ale také komunikace s rodiči, i když se přímo nepodílí na školním prostředí a jeho atmosféře. V této souvislosti průzkum zjišťoval, do jaké míry je podle začínajících učitelů spolupráce a komunikace s rodiči „optimální“. Zdali jsou rodiče přístupní a ochotní v případě problémů učiteli naslouchat a pomoci řešit nastalou situaci, jestli se o prospěch a úspěchy svého dítěte ve škole zajímají, dochází pravidelně na konzultace a třídní schůzky a zdali dohlížejí na domácí přípravu dítěte a respektují učitelovu osobnost a jeho rady a doporučení. Dotazovaní učitelé, kterých bylo 67, vybírali ze sedmimístné škály³. S blíže nevyhraněným názorem se ztotožnilo 15 respondentů (23%), spíše souhlasilo také 15 respondentů (22%), souhlasilo 14 (21%) a naprosto souhlasilo respondentů 8 (12%). Respondent, který naprosto nesouhlasil s tím, že jeho komunikace a spolupráce s rodiči je optimální, byl 1 (1%), nesouhlasili 4 respondenti (6%) a spíše nesouhlasilo 10 respondentů (15%). Viz graf 15.

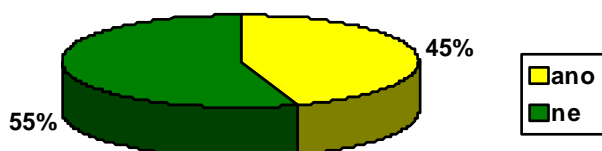


Tento výsledek nám ukázal, že komunikovat s rodiči a spolupracovat s nimi není pro začínající učitele nijak zvlášť jednoduché. Téměř polovina zúčastněných tohoto průzkumu přiznala, že domluva s rodiči příliš optimální není a je co zlepšovat. Podstatnou roli tady samozřejmě hraje nezkušenost, možná špatně zvolená strategie ze stran učitele, nebo také nezájem ze strany rodičů. Všechny tyto faktory jsou individuální a učitel se zde může spoléhat jen na svou osobnost a schopnost komunikace. V těchto momentech by měl být začínajícím učitelům připraven pomoci jejich uvádějící učitel a poradit jim, jakým způsobem se s rodiči domluvit tak, aby ke kompromisu ku prospěchu dítěte došly všechny zúčastněné strany.

7.5.6. Problémy v povolání

Další část průzkumného šetření se týkala začínajících učitelů a jejich problémů při vstupu do praxe, které nadále přetrvávají. Při dotazování z celkového počtu 67 dotazovaných 37 (55%) uvedlo, že se s problémy během své začínající kariéry doposud nesešlo, naproti tomu 30 dotazovaných (45%) sdělilo, že problémy se během jejich působení ve školství objevily a přetrvávají stále. Viz graf 16.

Graf 16 problémy při vstupu do praxe



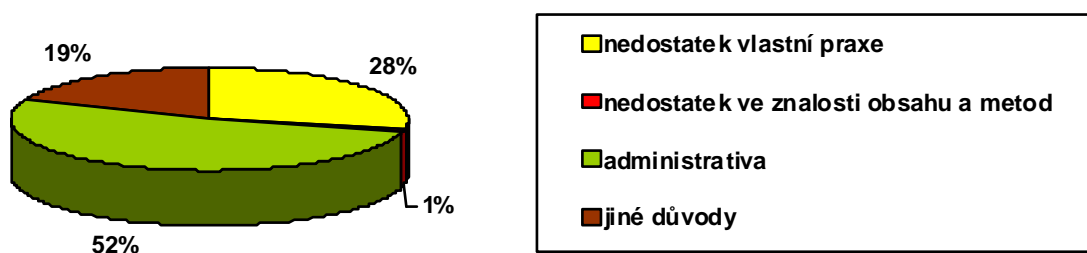
Mezi nejčastější problémy uvedli dotazovaní kázeň, komunikaci s žáky a řešení kázeňských přestupků (8 respondentů) a dále problematickou či nepřiměřenou komunikaci s rodiči svých žáků (6 respondentů). Další časté komplikace podle dotazovaných souvisí s výukou samotnou. Učitelé špatně plánují hodiny, mají špatný časový odhad, didaktické problémy (6 respondentů), bojují s hodnocením písemným, ústním i sebehodnocením žáků (6 respondentů), ale také se potýkají s nedostatkem

nápadů, s nedostatkem kreativity při plánování aktivit pro žáky (3 respondenti), nebo čelí zahlcení v pedagogické administrativě a naprosté dezorientaci v pedagogické dokumentaci (2 respondenti).

Podle zjištěných dat přibližně polovina z dotazovaných učitelů nemá problémy při vstupu do praxe. Pokud problémy nastanou, týkají se nejčastěji oblasti komunikace s žáky nebo rodiči. Dále, podle očekávání v důsledku malých zkušeností, jsou to chyby a nedostatky v plánování výuky a hodnocení výkonu žáků.

Co vůbec považují dotazovaní začínající učitelé za největší překážky dosavadního povolání, bylo také předmětem šetření. Ačkoli v zadání dotazníku bylo jasně určeno, aby respondenti zvolili pouze jednu možnost, v několika případech respondenti volili možnosti dvě, což bylo samozřejmě zahrnuto do výsledků šetření. Bylo zjištěno, že z celkového počtu 67 začínajících učitelů za největší dosavadní překážky ve svém zaměstnání 24 z nich (28%) považuje nedostatek vlastní praxe. Pouze 1 z učitelů (1%) chybí znalosti obsahu a metodologie. Oproti tomu 45 učitelů (52%) nad všechny ostatní problémy staví nepřiměřené množství administrativních záležitostí, jako jsou výkazy, třídní kniha, katalogové listy, tvorba individuálních vzdělávacích plánů apod. 16 učitelů (19%) uvedlo jiné překážky dosavadního povolání, uvedené níže. Viz graf 17.

Graf 17 největší překážky dosavadního povolání



Samotná složitá pedagogická práce s žáky, jejich vysoký počet, velké zastoupení integrovaných žáků ve třídě bez pomoci asistentek, práce s dětmi s SPU a tím pádem obrovská zátěž pro přípravu výuky, tyto důvody učitelé nejčastěji zmínili jako další zásadní překážky jejich dosavadního povolání (7 respondentů). Také se zde objevily stížnosti na spolupráci s vedením školy. Vedení školy nedoceňuje práci učitelů, je nepřístupné otevřené komunikaci a návrhům ze stran učitelů, pozdě informuje učitele o

zásadních změnách a učitel pak „vypadá před rodiči jako blbec“ atd. (4 respondenti). Dále nízké finanční ohodnocení (4 respondenti), problematická komunikace s rodiči (1 respondent) a nekázeň ve třídě (1 respondent).

Je poněkud zvláštní, že uvedené problémy při vstupu do praxe přetrvávají i nadále se neshodují s největšími překážkami dosavadního povolání dotazovaných začínajících učitelů. V prvním případě – při vstupu do praxe svoje největší problémy učitelé viděli v komunikaci se žáky a rodiči, v tom druhém zase v dokumentaci a administrativě, kterými byli najednou zahrnuti. Tento rozpor ale přisuzují tomu, že v druhém případě začínajícím učitelům byla poskytnuta nabídka, ze které mohli vybírat, a díky tomu se mohli na výkon svého povolání podívat z širšího úhlu pohledu, a zahrnout tak všechny aspekty, které jsou součástí učitelského povolání, nejen samotnou výuku nebo vztah k dětem.

7.5.7. Výuka

Výuka je nepochybně stěžejní součástí vyučovacího procesu. Zájem výzkumného šetření se zaměřil také na to, jak začínající učitelé výuku plánují, jak hodnotí své žáky, jakým úskalím musejí při hodnocení čelit a také zdali se začínající učitelé při výkonu svého povolání ve výuce zaměřují spíše na obsah učiva, který potřebují zvládnout, nebo spíše na žáka, jeho potřeby a požadavky.

7.5.7.1. Plánování výuky

Začínající učitelé účastníci se průzkumu vybírali ze šesti různých možností, které zohledňují a pomáhají jim při plánování výuky. Učitelé mohli vybrat více možností a v mnoha případech tak učinili, řada z nich dokonce zvolila všechny možnosti v uvedené nabídce. Z celkového počtu 67 dotazovaných jich výuku systematicky plánuje 39 (58%). 43 (64%) dotazovaných zohledňuje při plánování výuky kurikulární dokumenty, zejména RVP a ŠVP. Dotazovaných, kteří zohledňují individuální možnosti svých žáků, je rovných 50 (75%). Snahu za všech okolností vybírat smysluplný obsah, promýšlet návaznosti, komplexnost a provázanost učiva

z hlediska dlouhodobých cílů má 40 dotazovaných (60%). Učitelů, kteří při plánování výuky vycházejí z reflexe a výsledků předchozí výuky a učení žáků, je 44 (67%) z celkového počtu dotazovaných a 31 dotazovaných (46%) se pokouší v menší i větší míře předvídat situace, které při učení mohou nastat.

Z četností, s jakou dotazovaní začínající učitelé vybírali všechny možnosti, se potvrdilo, že pokud je učitel zodpovědný a chce dosahovat dobrých výsledků ve své práci, pak to nejde jinak, než všechny dílčí aspekty provázat a při plánování výuky zohlednit. Pro všechny začínající učitele platí stejná pravidla, musí se držet závazných dokumentů, jako jsou RVP, resp. ŠVP, vycházet z nich, a také to dělají. Bez předem promyšlené přípravy se smysluplným obsahem, založené na sebereflexi a reflexi žáků a bez návazností na předešlou látku lze efektivně učit jen těžko. Začínající učitelé jsou si dále vědomi toho, že každý žák má jiné pracovní tempo, individuální potřeby, což se do plánování výuky také snaží ve většině případů promítnout. A jako profesionálové nahlízejí na své povolání v širších souvislostech a na základě svých schopností a zkušeností se snaží předvídat možné situace, které mohou během výuky nastat, a připravit se na ně. Ráda bych připojila slova jedné z dotazovaných kolegyně, jež řekla: *„Pokud bych výše zmíněné znaky profesionality nedodržovala, nemohla bych výuku označit ani jako kvalitní, ani jako smysluplnou. Vycházím jednak ze závazných dokumentů, ale i z prostředí třídy, úrovně žáků a také ze zásad vyučování, které jsou pro mě důležité. Co se týká posledního výroku, předvídám ze zkušeností, neplánuji všechny možné situace a reakce.“*

7.5.7.2. Hodnocení žáků

Předmětem tohoto zkoumání bylo zjistit, jaké formy hodnocení učitelé nejčastěji a nejraději využívají ve svých hodinách. Zúčastnění měli opět možnost zvolit více nabízených variant a všichni bez výjimky této nabídky využili. Vzhledem ke svým zkušenostem s hodnocením a k velmi široké škále hodnocení, kterou při své praxi využívám já, jsem očekávala podobný výsledek i u svých kolegů a kolegyně. Z 67 zúčastněných využívá 52 (78%) formativního hodnocení, tedy takového hodnocení, které napomáhá odhalit chyby a nedostatky žáka a poskytuje mu užitečnou zpětnou vazbu. Hodnocení sumativní (hodnocení výsledků) využívá ve své praxi 49 učitelů

(73%). Porovnání výkonu žáka s výkony ostatních spolužáků ve třídě, normativní hodnocení, považuje za užitečné 22 dotazovaných (33%). Kriteriaální hodnocení neboli hodnocení na základě předem stanovených kritérií zařazuje 40 dotazovaných začínajících učitelů (60%). Oblíbené a nejdostupnější formy hodnocení verbální i neverbální shodně využívá 53 učitelů (79%). Šest respondentů (9%) uvedlo jiné způsoby jak žákovi poskytnout zpětnou vazbu za jeho výkon či chování a současně ho motivovat. Používají k tomu razítka, hodnotící karty chování, pochvaly, samolepky a v neposlední řadě podporují žáky v sebehodnocení vlastní práce referátů, projektů apod.

Průzkum v tomto směru potvrdil, že mladí začínající učitelé jsou plni nápadů a především ochoty se přizpůsobit dětem nejen ve výuce, ale také v hodnocení jejich práce tak, aby zpětná vazba byla efektivní a zároveň motivací pro děti. Učitelé zohledňují individuální schopnosti žáků a vzhledem k široké škále hodnotících prvků jsou schopni zvolit správný způsob hodnocení. Z četnosti je zřejmé, že to dělají rádi, ochotně a z vlastní iniciativy.

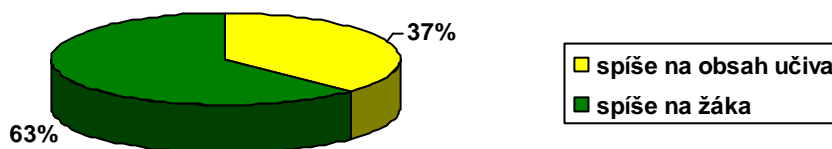
S hodnocením jsou samozřejmě spjaty problémy, které každý začínající učitel musí řešit na základě svých schopností, dovedností, osobních přesvědčení a získaných zkušeností, které má k dispozici. Dotazovaní učitelé znovu měli možnost vybrat více problémových faktorů z nabídky. Na otázku, co začínajícím učitelům činí největší problémy, z 67 dotazovaných, odpovědělo 18 z nich (27%) objektivita, 13 učitelů (19%) přiznalo, že největší problémy mají s tím, aby byli spravedliví. Časovou náročnost za největší překážku označilo 33 dotazovaných (49%) a dalších 19 respondentů (28%) si neví rady s tvorbou kritérií hodnocení. Pouze 4 učitelé (6%) uvedli jiné komplikace, se kterými se v souvislosti s hodnocením potýkají. Ty jsou ale individuálního charakteru, velmi specifické a pro výsledky našeho výzkumu nejsou relevantní.

Že největším nepřítelem učitelů je čas, se ukázalo i v tomto ohledu. Vůbec největšími a nejčastějšími problémy, které v pojetí začínajících učitelů komplikují hodnocení žáků a stěžují tak učitelům práci, jak téměř polovina z nich uvedla, je nedostatek času. Jako začínající učitel mohu jen potvrdit, že pokud máte plnou třídu dětí, je prakticky nemožné najít si dostatek času spravedlivě přistupovat především ústní formou ke všem žákům, dát všem prostor k ústnímu zkoušení a následně jej objektivně zhodnotit, nebo poskytnout všem žákům příležitost k sebehodnocení svých výkonů apod.

7.5.7.3. Sebepojetí učitele

Důležitým ukazatelem kvalit učitele je jeho pojetí učitelské profese, můžeme říct orientace učitele. Dříve bylo na prvním místě učivo a jeho obsah. Nejdůležitějším kritériem učitelského úspěchu bylo dodržení učebních osnov a časové dotace tak, aby se látka odučila a učitel měl splněno. Školství ale prochází neustálými proměnami a to v tom smyslu, že ve středu vyučovacího procesu stojí žák častěji než dříve. Dvacet pět dotazovaných (37%) z celkového počtu 67 uvedlo, že je učitelem orientovaným spíše na obsah nežli na žáka, nicméně 42 dotazovaných (63%) má jasno v tom, že na prvním místě ve vyučovacím procesu je vždy žák, jeho potřeby a jeho dobro. Viz graf 18.

Graf 18 orientace učitele



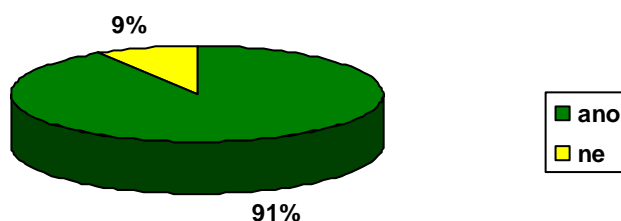
S takovýmto výsledkem v době integrace, zohledňování individuálních potřeb a problémů žáků a jejich individualit můžeme být spokojeni, přesto doufám, že počet začínajících učitelů, kteří budou do centra dění stavět především své žáky a nebudou svazováni a stresováni plněním kvót a časových lhůt, bude narůstat.

7.5.8. Profesní rozvoj

Pokud chce jít učitel svým žákům příkladem, nebo se dokonce stát jejich vzorem, jedním z předpokladů je jeho další sebevzdělávání a profesní růst. Učitelství je povolání velmi proměnlivé a učitelé jednoduše „musí jít s dobou“. Ať už jde o neustálé rozšiřování repertoáru používaných aktivit v hodině, osvojování nových a lepších metod v práci s dětmi s poruchami učení nebo jde o používání interaktivních tabulí a dalších technických vymožeností, které usnadňují a zároveň zpestřují výuku. Další profesní

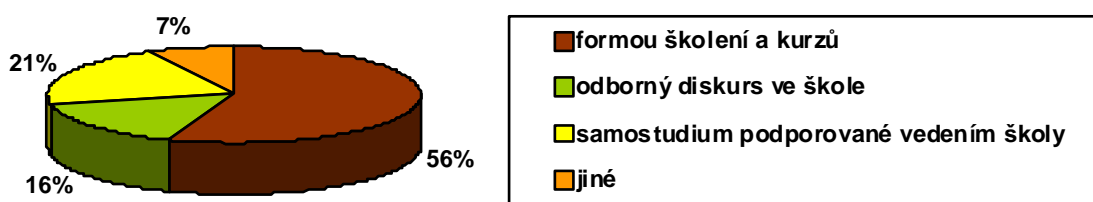
rozvoj začínajících učitelů je samozřejmě také v zájmu vedení školy. Z 67 respondentů jich 61 (91%) prohlásilo, že se i během svého začínajícího profesního období, tedy období adaptace na své povolání, dále profesně rozvíjí. Jen 6 respondentů (9%) odpovědělo záporně. Viz graf 19.

Graf 19 profesně se dále rozvíjím



Respondenti, kteří odpověděli kladně, měli dále konkretizovat, jakou formou se profesně rozvíjí. Z počtu 61 dále se vzdělávajících začínajících učitelů více než polovina, přesně 38 dotazovaných (56%), absolvovala vzdělávací školení nebo kurz s podporou vedení školy. Jedenáct dotazovaných (16%) absolvovalo odborný diskurs ve škole. Formou rozšiřujícího samostudia, jež podporuje vedení školy, se pochlubilo 14 dotazovaných učitelů (21%) a dalších 5 (7%) uvedlo jiné zdroje svého profesního rozvoje. Viz graf 20.

Graf 20 formy dalšího profesního rozvoje



Mezi jinými možnostmi sebevzdělávání respondenti uvedli vzájemné konzultace a hospitace s kolegy, samostudium ovšem bez podpory školy, účast na různých projektech a dalších vzdělávacích kurzech pedagogických pracovníků (DVPP), ovšem bez podpory vedení také, protože na finanční podporu nemá škola peníze.

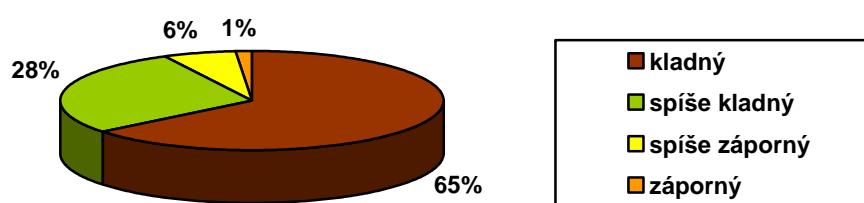
Z těchto výsledků plyne, že začínající učitelé mají touhu dále na sobě pracovat a zlepšovat své výkony, ačkoli jsou vystaveni velkému tlaku, bojují s nečekanými překážkami a musí se vyrovnat často i s pocitem neúspěchu. Jsou si vědomi svých nedostatků, mají zájem o problematiku jejich profese, mají snahu stát se lepšími pedagogy a v krajních případech se obejdou i bez pomoci vedení školy.

7.5.9. Postoje začínajících učitelů

Poslední snahou výzkumu bylo zjistit, jaký je současný postoj začínajících učitelů k žákům, k obsahu předmětu či předmětů, které učí, a také postoj k učitelskému povolání celkově.

Na otázku, jaký je současný vztah začínajících učitelů k učitelskému povolání z celkového počtu 67 odpověděl 1 (1%) začínající učitel záporně, tedy jeho vztah k jeho povolání je v této době záporný. Za spíše záporný svůj vztah k učitelství označili respondenti 4 (6%). Spíše jako kladný svůj vztah popsal 19 začínajících učitelů (28%) a kladný vztah k učitelství má v současné době 43 dotazovaných (65%). Viz graf 21.

Graf 21 současný vztah k učitelskému povolání



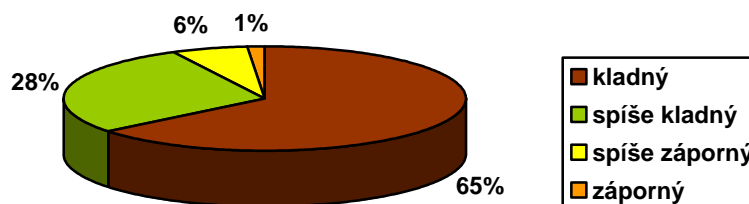
Jaký je současný vztah k obsahu školního předmětu či předmětů, které začínající učitelé vyučují, bylo další položkou v dotazníku. Na tuto otázku z 67 oslovených začínajících učitelů 12 (18%) vůbec neodpovědělo. Třicet dva oslovených učitelů (49%) se shodlo na tom, že jejich vztah k obsahu toho, co učí, je kladný, pozitivní, nebo dokonce velmi kladný a velmi pozitivní („všechny předměty učím ráda“, „učím všechny předměty a jsem spokojená“, „baví mě to“, „můj vztah k tomu, co učím, je kladný“ atd.). Osm z uvedených (12%) se k učení obsahu vyjádřilo kladně, ale vždy

uvedlo jednu nebo i více konkrétních výjimek či konkrétních neoblíbených předmětů, které jim brání ztotožnit se zcela s obsahem výuky („veskrze kladný, jen mi připadá, že je na všechno hrozně málo času“, „v zásadě kladný, i když v některých předmětech narážím na horší vybavenost pomůckami“, „mám výhrady pouze k pár detailům v prvouce“, „nemám větší výhrady, ale neztotožňuji se s náplní prvouky – obsah dán učebnicí“, některé předměty učím ráda, jiné ne“, „v češtině je motivace mnohem těžší“ apod.). Dva učitelé (3%) označili svůj vztah k obsahu předmětů za spíše kladný a 3 (4%) za uspokojivý. Jeden (1%) dotazovaný se svěřil s tím, že obsah pro něj není prioritou („Zatím příliš obsah předmětů neřeším. Pokud něco chybí, doplním z jiných učebnic, než které mají děti k dispozici.“). O tom, že obsah je někdy příliš rozsáhlý, obtížný, nebo se děti dokonce učí zbytečnou látku, je přesvědčeno 7 začínajících učitelů (10%) („Přijde mi, že je toho celkem dost, co se musí děti naučit. Bylo by potřeba dvojnásobek hodin, abychom naplnili veškeré očekávané výstupy, průřezová témata a kompetence.“, „Nejsem spokojen s obsahem vinou některých učebnic.“, „Někdy mám pocit, že je látka pro děti těžká.“, „Obsah všech předmětů, které vyučuji, je velmi obsáhlý, a tak se často stává, že některá látka je probírána podrobněji a některé méně podrobně.“etc.). Dva respondenti (3%) ke svému vztahu k obsahu předmětu uvedli zcela jiný postoj („Respektuji ho, protože i kdyby se mi něco nelíbilo, nemůžu to změnit.“, „Učím jen anglický jazyk, ale ráda bych zkusila i další předměty, zajímá mě vše.“).

V oblasti vztahů začínajících učitelů ke svému povolání a obsahu, který vyučují, byla většina reakcí velmi pozitivních. I přes počáteční peripetie mají své povolání učitelé rádi, baví je obsah práce a rádi ji vykonávají. Vypovídá to o skutečném odhodlání a houževnosti mladých lidí, o jejich lásce k dětem a práci s nimi.

Největším předpokladem k výkonu učitelského povolání a k tomu, aby učitel mohl být v tomto povolání úspěšným, je láska a kladný vztah k dětem. Jaký je ale skutečný vztah začínajících učitelů k jejich žákům, to zjišťovala následující otázka. Z 67 zúčastněných 1 začínající učitel (1%) odpověděl, že jeho současný vztah k žákům je záporný a 4 začínající učitelé (6%) považují svůj vztah k žákům za spíše záporný. Dalších 19 dotazovaných (28%) má k žákům spíše kladný vztah a 43 respondentů (65%) shledává svůj postoj k žákům jako kladný. Viz graf 21.

Graf 21 současný vztah k žákům



Výsledky přinesly potěšující zprávy. Absolutní většina z uvedených začínajících učitelů je ve svém povolání skutečně vedena láskou a otevřeným přístupem k dětem. 86 (93%) z dotazovaných uvedlo, že jejich vztah k žákům je spíše kladný, resp. kladný. Jelikož učím na pražské škole, kde se velmi často musím vyrovnávat s výchovnými problémy žáků i nespokojeností rodičů, jsem z tohoto jednoznačného výsledku překvapená, ale jsem za něj ráda. Ačkoli otázky zjišťující postoje začínajících učitelů k žákům, k náplni jejich práce a k jejich povolání celkově, byly v dotazníku na pořadí jako první, v analýze výsledků průzkumného šetření jsou záměrně uvedeny na jejím samotném konci jako optimistická tečka a příslib pro další generace začínajících učitelů.

8.0. Profil začínajícího učitele 1. st. ZŠ

Průzkumné šetření a jeho následná analýza se staly základem pro sestavení profilu současného začínajícího učitele 1. st. ZŠ. Toto šetření proběhlo na základě výpovědí, dotazníků a vlastních mínění dotazovaných začínajících učitelů 1. st. ZŠ. Poslední kapitola tento profil představuje.

Dnešní začínající učitel 1. st. ZŠ je na svou profesi z pedagogické fakulty či fakulty připravující učitele připraven především teoreticky. Má odborné teoretické znalosti v oblasti didaktiky, metodologie i obsahu předmětů, které vyučuje. Postrádá ale dostatečnou odbornou praxi, která by začínajícímu učiteli dopomohla k plynulému přechodu ze studia do reálného pracovního života, postrádá provázanost teorie s praxí. Nástup do zaměstnání obvykle znamená zbytečný „náraz“, který by mohl být odstraněn změnou vzdělávací koncepce vysokých pedagogických škol.

První pomoc při nástupu do učitelského povolání – uvádějící učitel, je v dnešní době do určité míry raritou, a pokud je nováčkoví přidělen, jeho pomoc a rady jsou obvykle plytké a jeho uvádějící funkce je spíše formálním gestem vedení školy nežli upřímnou touhou pomoci a zlehčit tak obtížnou situaci.

Prostředí školy, atmosféra ve škole, mezi kolegy i ve třídě mezi dětmi bývá obvykle otevřená, příjemná a podporuje výkon učitele nejen ve třídě při vyučování a mimo něj, ale také napomáhá utužování vztahů mezi učiteli samotnými a jejich vzájemnému porozumění. Začínající učitel se v novém pracovním prostředí cítí dobře nebo velmi dobře.

Přestože kázeňské přestupky žáků jsou nedílnou součástí tohoto povolání od nepaměti a jejich závažnost s novými trendy moderní společnosti roste, začínající učitel 1. st. ZŠ kázeň ve své třídě zvládá a jeho žáci dodržují stanovený řád a pravidla chování.

Nástup do zaměstnání je zřídka bezproblémový. Současný začínající učitel svůj největší problém spatřuje v nedostatku praxe, který ústí ve špatné a nepřesné plánování vyučovacích hodin nebo se též odráží např. na hodnocení samotných žáků. Obsáhlá pedagogická dokumentace v podobě katalogových listů, složitého vypisování třídních knih, výkazů apod. je pro začínajícího učitele neznámým prostředím, na který ho pedagogická fakulta podle jeho vlastního tvrzení nepřipravuje. Použití, účel a zpracování této dokumentace se učí až během učitelského procesu, což znamená stres a především obrovskou ztrátu času, který by mohl být efektivně využit jinak - ve prospěch žáků a jejich vzdělávání.

Začínající učitel 1. st. ZŠ při plánování výuky zahrnuje široké spektrum hledisek, na jejichž základě sestavuje plán podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Výuku systematicky plánuje s ohledem na RVP, resp. ŠVP, promýšlí návaznost a komplexnost i z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů. Bere v úvahu individuální potřeby a možnosti žáků, vychází z reflexe a výsledků předchozí výuky a snaží se předvídat pedagogické situace, jež mohou během učení nastat.

Při hodnocení žáků je začínající učitel pokud možno objektivní, spravedlivý a využívá celou škálu hodnotících forem tak, aby vedle podání zpětné vazby své žáky také motivoval do další práce. Pro administrativní a organizační záležitosti má ale na

správnou volbu hodnotících prvků a jejich realizaci málo času, což je samozřejmě na úkor dětí.

Spolupráce s rodiči a komunikace s nimi se jeví začínajícímu učiteli jako optimální. V případě komplikace si ale nápravu sjedná ve většině případů sám – s podporou vedení školy.

Sebevzdělávání je nedílnou součástí životní i profesní náplně začínajícího učitele 1. st. ZŠ, ať už s podporou vedení školy nebo bez ní. Pociťuje-li nedostatek ve svém dosavadním vzdělání, zvláště pokud se jedná o klíčovou pedagogickou situaci, jeho největším hnacím motorem je jeho vlastní iniciativa „přijít věci na kloub“.

Největší podstata učitelského řemesla se nemění. Začínající učitel 1. st. ZŠ učí rád, učí rád děti, má je rád a ve svém povolání nachází své životní poslání.

IV. Závěr

Diplomová práce *Profil začínajícího učitele 1. st. ZŠ* si kladla za cíl prozkoumat podstatu učitelství a úroveň učitelů na počátku jejich učitelství a vytvořit profil začínajícího učitele 1. st. ZŠ vykonávajícího tuto profesi.

Domnívám se, že průzkum naplnil svůj cíl a přinesl zásadní informace o tom, v jakých podmínkách dnes začínající učitelé ve školství pracují.

Sestavený profil začínajícího učitele 1. st. ZŠ je bez výhrad zcela reprezentativním a byl vytvořen na základě kvantitativních šetření. Přes nízkou návratnost dotazníků se domnívám, že jeho validita je nezpochybnitelná a vytvořený profil skutečně vypovídá o učitelství a hodnotách začínajícího učitele.

Diplomová práce pro mě byla velkým přínosem. Nebyly to jen informace z odborné literatury, které mě obohatily, ale především poznatky a postřehy dalších začínajících učitelů. Jako začínající učitel jsem mohla porovnat své začátky se svými kolegy a zjistit, na kolik se mé dosavadní dojmy a zkušenosti s těmi jejich shodují nebo naopak rozcházejí.

Rozhodujícím momentem této diplomové práce ovšem pro mě bylo zjištění, že ani současná generace začínajících učitelů 1. st. ZŠ přes všechny peripetie spojené s tímto povoláním nedá na děti dopustit stejně tak, jako její předchůdci.

Seznam použité literatury

BENDL, S. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 4, s. 19-35. ISSN 1211-4669.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

DYTRYTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel – Příprava na profesi*. Praha : GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

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

HAUSENBLAS, O. Profil učitele. *Učitelství listy*, 2002, č. 3, s. 13-14. ISSN 1210-6313.

HAVLÍK, R. a kol. *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2.

HOLOUŠOVÁ, D. a kol. *Jak psát diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: PedF UP, 1999. ISBN 80-7067-841-0.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelstvího vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

KALHOUS, Z., HORÁK, F. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 245-255. ISSN 3330-3815.

KOMENSKÝ, J.A., *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: PedF UK, Katedra pedagogické a školní psychologie, 1992. ISBN 80-7066-613-7.

MAZÁČOVÁ, N. Začínající učitel. *Moderní vyučování*, 1998, č. 5, s. 4-6. ISSN 1211-6858.

PALOUŠ, R., PÍTHA, P., SPILKOVÁ, V. a kol. *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: PedF UK, 1996. ISBN 80-96039-09-9.

PÍŠOVÁ, M. *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice – Ústav jazyků a humanitních studií, 1999. ISBN 80-7194-2057.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, J. *Učitel*. 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.

REDAKCE. Ještě jednou na téma začínající učitel. *Moderní vyučování*, 1998, č. 7, s. 12. ISSN 1211-6858.

SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 978-80-7290-496-9.

ŠTŘELEČ, S. Předpoklady utváření dovedností učitele kooperovat s rodiči žáků. In: *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a ve výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

Přílohy

Příloha A – dotazník zadávaný v rámci předvýzkumu

Profil začínajícího učitele 1.st. ZŠ

Vážená kolegyně, vážený kolego,
věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku, přispějete tím ke zlepšení podmínek začínajících učitelů. Pokud není určeno jinak, u každé otázky zaškrtněte pouze jednu zvolenou odpověď nebo svou odpověď napište. DOTAZNÍK JE ANONYMNÍ.

1. Jaký je Váš současný vztah k učitelskému povolání?

kladný spíše kladný spíše záporný záporný

2. Jaký je Váš současný vztah k obsahu školního předmětu/předmětů, který/které vyučujete?

ZDE klikněte a napište svou odpověď.

3. Jaký je Váš současný vztah k žákům?

kladný spíše kladný spíše záporný záporný

Profesní připravenost

4. Absolvoval/a jsem:

- PedF
 jinou fakultu nebo vysokou školu připravující učitele
 nejprve fakultu nebo vysokou školu neučitelského směru, poté doplňující pedagogické studium
 ještě jsem neabsolvoval/a
 jsem nekvalifikovaný učitel

5. Svoji připravenost z vysoké školy vnímám celkově jako¹:

naprosto nedostačující naprosto dostačující
1 2 3 4 5 6 7

6. Svoji obsahovou připravenost z vysoké školy vnímám jako¹:

naprosto nedostačující naprosto dostačující
1 2 3 4 5 6 7

7. Svoji metodologickou připravenost z vysoké školy vnímám jako¹:

naprosto nedostačující naprosto dostačující
1 2 3 4 5 6

¹ Vyplňte v případě, že jste absolventem PedF.

8. V čem se domníváte, že Vás fakulta / VŠ na výkon učitelského povolání nejvíce připravila?

ZDE klikněte a napište svou odpověď.

9. V čem se domníváte, že Vás fakulta / VŠ na výkon učitelského povolání nejméně připravila?

ZDE klikněte a napište svou odpověď.

10. Jak by měla podle Vás vypadat dnešní kvalitní vysokoškolská příprava budoucích učitelů?

ZDE klikněte a napište svou odpověď.

Uvádějící učitel

11. Uvádějící učitel mi:

- byl přidělen konzultuji s ním (skutečně mě uvádí do praxe)
 nebyl přidělen nekonzultuji s ním (byl mi přidělen jen formálně)

Školní klima

12. Celkové klima školy vnímám jako otevřené, podporující a příjemné:

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

13. Klima pedagogického sboru vnímám jako otevřené, podporující a příjemné:

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

14. Mezi kolegy panuje vzájemný respekt a úcta, soudržnost a přátelská atmosféra.

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

15. Předpokládám, že vytvářím prostředí vzájemné úcty a respektu, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením.

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

16. Podporuji soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky.

- ano spíše ano spíše ne ne

17. Zvládám kázeň ve třídě. Žáci dodržují dohodnutý řád a pravidla chování.

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

Pedagogická komunikace

18. Při komunikaci s žáky mi činí největší problémy:

- mluvit spisovně
- mluvit dostatečně nahlas
- volit vhodnou neverbální komunikaci
- udržovat zrakový kontakt s žáky
- improvizovat
- zachytit projevy žáků a reagovat na ně

Problémy při vstupu do praxe

19. Při vstupu do praxe jsem se potýkal/a s problémy, které přetrvávají.

- ano: Zde klikněte a uveďte jaké.
- ne

20. Za největší překážky dosavadního povolání považuji:

- nedostatek vlastní praxe
- nedostatek ve znalosti obsahu a metod
- administrativa (dokumentace, výkazy, třídní kniha, katalogové listy, apod.)
- jiné důvody: Zde klikněte a uveďte jaké.

Plánování výuky

21. Při plánování výuky²:

- výuku systematicky plánuji
- zohledňuji kurikulární dokumenty (zejména RVP a ŠVP)
- zohledňuji individuální možnosti
- vybírám smysluplný obsah, promýšlím návaznosti, komplexnost a provázanost učiva z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů
- vycházím z reflexe a výsledků předchozí výuky a učení žáků
- předvídám situace, které při učení mohou nastat

Vybrané možnosti, prosím, zdůvodněte.
ZDE klikněte a napište své zdůvodnění:

² U této otázky můžete vybrat více možností.

Hodnocení žáků

22. Jaké druhy hodnocení využíváte ve svých hodinách²?

- formativní (odhalení chyb a nedostatků žáka, poskytuje užitečnou zpětnou vazbu)
- sumativní (hodnocení výsledků)
- normativní (porovnání výkonu žáka s výkony ostatních žáků ve třídě)
- kriteriální (na základě stanovených kritérií)
- slovní
- neverbální (úsměv, gesta apod.)
- jiné: Zde klikněte a uveďte jaké.

23. Co Vám činí největší potíže v oblasti hodnocení žáků?

- objektivita
- být spravedlivý
- časová náročnost
- tvorba kritérií
- jiné: Zde klikněte a uveďte jaké.

Spolupráce s rodiči

24. Spolupráce a komunikace s rodiči je optimální.

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

ZDE klikněte a blíže popište svou spolupráci s rodiči.

Sebepojetí

25. Sám/a sebe považuji za učitele orientovaného:

- na obsah učiva
- spíše na obsah učiva
- spíše na žáka

26. Mám možnost se profesně rozvíjet.

- ano
 - formou absolvování různých školení a kurzů
 - odborný diskurs ve škole
 - samostudium podporované vedením školy
 - jiné: Zde klikněte a uveďte jaké.
- ne

27. Pohlaví

- muž
- žena

² U této otázky můžete vybrat více možností.

28. Kolikátým rokem učíte?

prvním druhým třetím

29. Velikost města/obce, kde učím:

do 2000 obyvatel

2000 – 20 000 obyvatel

20 000 – 100 000 obyvatel

nad 100 000 obyvatel

Děkuji za Vaši pozornost a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku, Tereza Šedivá.

Profil začínajícího učitele 1.st. ZŠ

Vážená kolegyně, vážený kolego,
věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku, přispějete tím ke zlepšení podmínek začínajících učitelů. Pokud není určeno jinak, u každé otázky zaškrtněte pouze jednu zvolenou odpověď nebo svou odpověď napište. DOTAZNÍK JE ANONYMNÍ.

1. Jaký je Váš současný vztah k učitelskému povolání?

kladný spíše kladný spíše záporný záporný

2. Jaký je Váš současný vztah k obsahu školního předmětu/předmětů, který/které vyučujete?

ZDE klikněte a napište svou odpověď.

3. Jaký je Váš současný vztah k žákům?

kladný spíše kladný spíše záporný záporný

Profesní připravenost

4. Absolvoval/a jsem:

- PedF
 jinou fakultu nebo vysokou školu připravující učitele
 nejprve fakultu nebo vysokou školu nečitelského směru, poté doplňující pedagogické studium
 ještě jsem neabsolvoval/a
 jsem nekvalifikovaný učitel

5. Svoji připravenost z vysoké školy vnímám celkově jako¹:

naprosto nedostačující naprosto dostačující
1 2 3 4 5 6 7

6. Svoji obsahovou připravenost z vysoké školy vnímám jako¹:

naprosto nedostačující naprosto dostačující
1 2 3 4 5 6 7

7. Svoji metodologickou připravenost z vysoké školy vnímám jako¹:

naprosto nedostačující naprosto dostačující
1 2 3 4 5 6 7

¹ Vyplňte v případě, že jste absolventem PedF.

8. V čem se domníváte, že Vás fakulta / VŠ na výkon učitelského povolání nejvíce připravila?

ZDE klikněte a napište svou odpověď.

9. V čem se domníváte, že Vás fakulta / VŠ na výkon učitelského povolání nejméně připravila?

ZDE klikněte a napište svou odpověď.

Uvádějící učitel

10. Uvádějící učitel mi:

- byl přidělen konzultuji s ním (skutečně mě uvádí do praxe)
 nebyl přidělen nekonzultuji s ním (byl mi přidělen jen formálně)

Školní klima

11. Celkové klima školy vnímám jako otevřené, podporující a příjemné:

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

12. Klima pedagogického sboru vnímám jako otevřené, podporující a příjemné:

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

13. Mezi kolegy panuje vzájemný respekt a úcta, soudržnost a přátelská atmosféra.

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

14. Předpokládám, že vytvářím prostředí vzájemné úcty a respektu, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením.

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

15. Podporuji soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky.

ano spíše ano spíše ne ne

16. Zvládám kázeň ve třídě. Žáci dodržují dohodnutý řád a pravidla chování.

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

Problémy při vstupu do praxe

17. Při vstupu do praxe jsem se potýkal/a s problémy, které přetrvávají.

- ano: Zde klikněte a uveďte jaké.
 ne

18. Za největší překážky dosavadního povolání považuji:

- nedostatek vlastní praxe
 nedostatek ve znalosti obsahu a metod
 administrativa (dokumentace, výkazy, třídní kniha, katalogové listy, apod.)
 jiné důvody: Zde klikněte a uveďte jaké.

Plánování výuky

19. Při plánování výuky²:

- výuku systematicky plánuji
 zohledňuji kurikulární dokumenty (zejména RVP a ŠVP)
 zohledňuji individuální možnosti
 vybírám smysluplný obsah, promýšlím návaznosti, komplexnost a provázanost učiva z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů
 vycházím z reflexe a výsledků předchozí výuky a učení žáků
 předvídám situace, které při učení mohou nastat

Hodnocení žáků

20. Jaké druhy hodnocení využíváte ve svých hodinách²?

- formativní (odhalení chyb a nedostatků žáka, poskytuje užitečnou zpětnou vazbu)
 sumativní (hodnocení výsledků)
 normativní (porovnání výkonu žáka s výkony ostatních žáků ve třídě)
 kriteriální (na základě stanovených kritérií)
 slovní
 neverbální (úsměv, gesta apod.)
 jiné: Zde klikněte a uveďte jaké.

21. Co Vám činí největší potíže v oblasti hodnocení žáků²?

- objektivita
 být spravedlivý
 časová náročnost
 tvorba kritérií
 jiné: Zde klikněte a uveďte jaké.

² U této otázky můžete vybrat více možností.

Spolupráce s rodiči

22. Spolupráce a komunikace s rodiči je optimální.

naprosto nesouhlasím naprosto souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

Sebepojetí

23. Sám/a sebe považuji za učitele orientovaného:

spíše na obsah učiva spíše na žáka

24. Profesně se dále rozvíjím:

ano formou absolvování různých školení a kurzů
 odborný diskurs ve škole
 samostudium podporované vedením školy
 jiné: Zde klikněte a uveďte jaké.

ne

25. Pohlaví

muž žena

26. Kolikátým rokem učíte?

prvním druhým třetím

27. Velikost města/obce, kde učím:

do 2000 obyvatel
 2000 – 20 000 obyvatel
 20 000 – 100 000 obyvatel
 nad 100 000 obyvatel

Děkuji za Vaši pozornost a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku, Tereza Šedivá.

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

podpis žadatele

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				