

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

Problematika uvádění učitelů do praxe

Závěrečná bakalářská práce

Autor:	Jiří Hamáček
Obor:	Školský management
Forma studia:	kombinované
Vedoucí práce:	Ing. Helena Černíková
Datum odevzdání práce:	12. 4. 2007

Resumé v jazyce českém:

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

Resumé v jazyce anglickém:

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

Klíčová slova:

začínající učitelé

adaptace učitele

profesionální sebereflexe

uvádějící učitel

formální autorita učitele

neformální autorita učitele

profesní kompetence

Obsah:

	Strana
1. Úvod	5
2. Problematika uvádění učitelů do praxe	8
3. Požadavky na kvalitu vzdělávání učitelů v Evropské unii	10
3.1 Odras mezinárodních vzdělávacích souvislostí na profesi učitele u nás	11
3.2 Základní povědomí o profesi	12
3.3 Začínající učitel	13
4. Profese učitele v pedagogickém procesu	15
4.1 Autorita učitele	16
4.2 Profesní kompetence	18
5. Činitelé působící a ovlivňující začínajícího učitele v období adaptace	21
5.1 Metodika práce	21
5.2 Formulace hypotézy	22
5.3 Příprava a provedení dotazníkového šetření	23
5.4 Analýza údajů získaných od ředitelů škol	23
5.5 Analýza údajů získaných od začínajících učitelů	27
6. Interpretace výsledků výzkumu	33
7. Doporučení	35
8. Závěr	36
9. Seznam použité literatury	39
10. Seznam příloh	41
Přílohy	

1. Úvod

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

Pokusím se stručně vyjmenovat ty, které považuji za významné, ovlivňující a související s danou problematikou:

- **stárnutí pedagogického sboru** a jeho postupná obnova novými učiteli
- **nedostatečná kvalifikace** učitelského sboru
- **odchody kvalifikovaných učitelů** ze škol z důvodů vyššího finančního ohodnocení v jiných oborech
- **převažující feminizace** na školách, která se v mnohých případech odráží ve zvýšené agresivitě a šikaně
- **zavádění moderní výpočetní techniky** směřující k zlepšení informovanosti jak ze strany pedagogů, tak i žáků
- **transformace školské soustavy**, tj. cíleně provádět změny související se školskou soustavou

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

Do pedagogického procesu přicházejí žáci:

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

Je také důležité zabývat se problematikou začínajících pedagogů na různých stupních škol:

- mateřské školy
- základní školy
- střední školy (gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště)
- konzervatoře
- vyšší odborné školy
- základní umělecké školy
- jazykové školy (s právem státní jazykové zkoušky)
- církevní školy (státem uznané církve)

Na každou z těchto výše uvedených škol budou samozřejmě kladeny jiné nároky na začínající učitele a to jak po stránce aprobovanosti, vztahu učitele k žákům, tak i odborných znalostí získaných v studiu nebo v předcházejících zaměstnáních. Jedná se zejména o učitele vysokoškolsky vzdělané, kteří mají zkušenosti, ale nemají pedagogické vzdělání. Z praxe uvedu, že zcela jiný přístup zaujme vedení základních popřípadě středních škol k výuce předmětů všeobecně vzdělávacích a jiný na středních odborných školách, kde vyučují odborníci takového zaměření, jaké škola k vyučovanému předmětu potřebuje. Jako příklad uvádím výuku v předmětu elektronika- elektroinženýr s odbornými vědomostmi a zkušenostmi z praxe nebo chirurg z nemocnice vyučuje odborný předmět na střední zdravotnické škole.

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

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

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

Takovéto rozšíření oborů samozřejmě klade větší nároky na finanční prostředky potřebné k výuce a na platy pedagogickým pracovníkům.

Tato práce si klade za cíl zjistit některé problémy související s uváděním začínajících učitelů do praxe a nabídnout ředitelům škol postup, jak vést a podporovat své podřízené v období jejich pracovního působení ve školství.

2. Problematika uvádění učitelů do praxe

Domnívám se, že je často důležité, aby při adaptaci nového učitele ve školním prostředí byly realizovány následující postupy:

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

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

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

Všeobecně se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období pro jeho adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž bude vykonávat svoji profesi. Mnozí začínající učitelé se obávají, že nezvládnou každodenní náročnou práci a zda budou úspěšní ve vyučovacím procesu (11, 16, 21). To čeho se nejvíce obávají ve své profesi lze vyjádřit následovně:

- nebudou umět navázat kontakt a komunikovat s žáky
- nestihnou probrat látku v hodině
- nebudou se umět pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích

- nebudou správně provádět individuální ústní zkoušení a objektivně hodnotit výkon žáka
- nebudou umět ovládat základní metody vysvětlování
- nezvládnou práci s neprospívajícími žáky
- nebudou umět udržet kázeň ve třídě
- nebudou umět udržet pozornost v hodině

Z tohoto výčtu jsou poslední tři jmenované obtíže nejvíce frekventovány a jsou pocíťovány i zkušenými učiteli (11, 16, 21).

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

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

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

3. Požadavky na kvalitu vzdělávání učitelů v Evropské unii

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

1. **Vědomostní**, zahrnuté v obsahu příslušného předmětu
2. **Vyučovací dovednosti**
3. **Schopnosti sebekritiky**, sebezpozorování jako projev své odbornosti
4. **Vcítění a aktivní účast k druhým lidem**, jejich uznání a úcta k nim
5. **Řídící způsobilosti** a odpovědnosti ve třídě a mimo ni

Tyto požadavky by měly být chápány v širším slova smyslu, jako propojený soubor kvalit, který se ztotožňuje se základními vzdělávacími potřebami (7, s.108-116).

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

a) **Způsobilost řídící:**

- plánování výuky
- úspěšnost výuky
- sledování výuky
- vyhodnocení výuky

b) **Způsobilost sebeřídící:**

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

c) **Způsobilost odbornou:**

- ovládnutí předmětů své aprobace

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

Dovednosti podle norem EU:

- vědomosti
- výuka - plánování a realizace
- sledování a hodnocení výuky
- jiné požadavky kladené na toto povolání jako je použití základních právních norem ve své práci, dále se sebevzdělávat, být si vědom své odborné odpovědnosti vzhledem k svým žákům i ostatním společenským partnerům včetně role učitele ve školní i společenské souvislosti (7, s. 117-121).

3.1. Odras mezinárodních vzdělávacích souvislostí na profesi učitele u nás

Mezinárodní směr ovlivňuje rozvoj vzdělávacích systémů a působí na vytváření nového přípravného plánu pro profesi učitele. Vzdělávání je postaveno na „čtyřech pilířích“:

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

Tyto cíle jsou určující pro proměnu školy i učitele (19, s. 34-36).

Vzdělávací politika země souvisí s požadavky společnosti a trhu práce na vzdělávání. Vzdělávací politika ovlivňuje profesi učitele v chování učitelů a hlavně ředitelů škol. Systém řízení a správy školy vyžaduje změny v kompetenci

ředitele v oblasti školského managementu, které jsou spojené s vysokou mírou zodpovědnosti a dalších znalostí a dovedností pro vedení, jednání a komunikaci.

V profesi učitele se očekává větší zodpovědnost za vzdělávací výsledky svěřených žáků a školy, ale též způsobilost založená na znalostech, dovednostech a postojích. Mnohdy se s touto profesní kvalitou učitelé těžko vypořádávají a působí jim to problémy. To, co byli donedávna zvyklí plnit automaticky, jako:

- předepsané obsahy
- plně se podřizovat stanoveným pravidlům

se od nich dnes neočekává.

Dnes umožňují nové vzdělávací podmínky tvůrčí charakter práce učitele. K tomu je třeba chovat se a rozhodovat přiměřeně samostatně, být pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikovanou osobností s patričním sebevědomím, které je založeno na odrazu změn profesního prostředí. Též je důležité ovládnutí sociálních dovedností a umět se sám nad sebou zamyslet (21 s.14).

3.2. Základní povědomí o profesi

V zájmu každého vyučujícího by mělo být, aby co nejlépe znal svoji profesi. Jedině tak může být jejím dobrým představitelem v očích všech, kteří s ním přijdou do kontaktu. Mnohdy to však není úplně pravda, což je na škodu tomuto náročnému povolání a má to i dopad na vážnost tohoto povolání. Veřejnost si utváří zkreslený obraz o této profesi. V dnešní době musí být kvalitní učitel především silnou osobností, která je i vysoce odborně způsobilá v oblastech svého povolání (1,s. 43, 114, 166).

Prvořadou snahou dnešního učitele by mělo být to, aby vystupoval jako dokonalý profesionál. Nachází se zde i srovnání s jinými náročnými profesemi, jejichž obraz vyznívá ve společnosti mnohem příznivěji a výrazněji. Mnohdy je to způsobeno samotnými učiteli, kteří často hovoří o své profesi jako o poslání a zapomínají argumentovat důležitými vlastnostmi nezbytnými k výkonu této náročné profese. Výrazně se zde promítá i absence **dobře fungující profesní komory** tak, jak je to u podobně srovnatelných profesí. Do takto ustanovené komory příslušníci přispívají vysokou úrovní znalostí a poznatků ze svého oboru a zároveň se zavazují dodržováním morálních principů ve své profesi včetně vysoké kvality odevzdané práce. Naopak komora v oboru své působnosti může své členy zastupovat v jednáních na vyšších úrovních. To by bylo prospěšné nejen k nápravě ve školství, ale i jako možnost prosazovat pozitivní změny:

- v legislativě
- v návrhu a obhajobě profesních požadavků.

(přednáška a diskuse v bloku ing. J. Soroky, 21, s.10)

3.3. Začínající učitel

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

Výzkumy provedené na velkém vzorku začínajících učitelů ukázaly problémy, se kterými se nejčastěji potýkají začínající učitelé (16, s. 14) Příčinami vedoucími ke zklamání z profese jsou:

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

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

4. Profese učitele v pedagogickém procesu

Profesionalita učitele se projevuje v přijetí vzoru chování. V tomto vzoru se sdružují v optimálním poměru vnější projevy jednotlivých složek profesionálních pravomocí (tj. předmětové, pedagogické a osobnostní), které jsou vnímány a posuzovány okolím zejména při vyučovací činnosti, ale též i při jiných profesionálních činnostech jako jsou porady a prezentace na veřejnosti.

Vzor chování vyjadřuje podobu učitele, která je žádoucí v daných vzdělávacích či společenských podmínkách. Vzor vyučovacího chování učitelů můžeme popsat v jeho dvou rozměrech, tj. etickém a odborném (21, s. 32)

Etický rozměr profesního chování se projevuje ve:

- vztahu k žákům a jejich rodičům
- pedagogickému taktu
- vztahu k vyučovanému předmětu
- vztahu ke své profesi
- způsobu verbálního a nonverbálního projevu
- přístupu řešení konfliktních situací
- přístupech k posuzování subjektů a jevů
- zájmu o problémy společnosti a zaujímání postojů
- hodnotových orientacích
- emocích (vcítění, tolerance, sociální citění)
- osobních vlastnostech

Odborný rozměr vyučovacího chování je vnímán jako:

- ovládání vyučovacího předmětu, tzn. rozsahu, hloubky a struktur předmětových znalostí a mezipředmětových vazeb

- didaktické pojetí vyučování a učitelův styl vyučování
- způsob vedení třídy, např. direktivní nebo demokratický
- dovednost pedagogické komunikace
- znalost v praktickém řešení výchovných situací

4.1. Autorita učitele

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

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

- formální
- neformální

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

Formální autorita je dána každému začátečníkovi. Vyplývá z řídicí role učitele ve vyučování a jeho pozice ve škole. Je zajištěna většinou předpisy. Míra formální autority závisí na vzdělávací koncepci školy, která ovlivňuje role učitele a žáků ve vyučování. Je zdůrazňována v tradiční škole. Naopak malého významu dosahuje v různých odlišných školách, kde je dávana přednost účastenství učitele a žáka.

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

- dobrý vztah k žákům
- úcta k rodičům žáka
- láska k vyučovanému předmětu
- vytváření podmínek podporujících učení každého žáka
- vytváření klimatu důvěry a jistoty ve třídě a ve škole
- stanovení nároků na učení a výkon žáků a kritéria hodnocení
- demokratický styl vyučování
- jasné cíle vyučování
- dodržování pravidel pro vzájemné vztahy
- dobré organizační schopnosti
- pružné a objektivní řešení konfliktních situací
- učení se od žáků

- všeobecné znalosti a dovednosti v oblasti kultury, sportu, umění, politiky a ve svých zálibách
- vlastní příklad

4.2. Profesní kompetence

Profesní kompetence je pojem, který vyjadřuje soubor odborných předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese učitele, mezi něž patří teoretické vědomosti, praktické dovednosti, postoje a zkušenosti, komunikace, řízení, diagnostika aj. Profesní kompetence se utvářejí v průběhu profesionalizace, často až v období počátku svého působení na škole, a cíl, k němuž profesionál směřuje, trvá i celý jeho profesní život.

Z pohledu začínajícího učitele je nejdůležitějším hlediskem:

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

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

Společné pro všechny pedagogy jsou osobnostní kompetence, které jsou obvykle charakterizovány jako jedna ze tří profesních kompetencí (19, s. 32-40)

1. Osobnostní kompetence zahrnují:

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

Osobnostní kompetence jsou rozvíjeny sebevzděláním a působením pracovního prostředí.

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

- transformaci poznatků vědního poznání do vyučovacích předmětů
- integraci mezioborových poznatků do vyučování a vytváření mezipředmětové vazby
- vyhledání a zpracování informací v aprobačním oboru, disponování uživatelskými dovednostmi včetně ICT
- transformaci metodologie poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků

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

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

- teoretických znalostí uplatněných v oblasti pedagogických věd

- pedagogické a sociální psychologie
- předmětové didaktiky
- filosofie výchovy a etiky
- praktického zvládnutí úkonů učitele spolu se zkušenostmi

5. Činitele působící a ovlivňující začínajícího učitele v období adaptace

Profese učitele se významně podílí na vzdělanostní úrovni národa. Lidské zdroje se dnes řadí mezi nejdůležitější činitele, které určují běh a utváření společnosti a jejich hodnot. S nimi se mění i požadavky na cíle a obsah vzdělávání lidské populace včetně požadavků na samotné vzdělavatele – učitele. Proto i přípravě začínajícího učitele při vstupu do této profese musíme věnovat náležitou pozornost.

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

5.1 Metodika práce

1. Vymezeným cílem práce je zjistit problémy začínajících učitelů a navrhnout rámcové řešení zjištěných problémů. Navrženou metodikou práce, tj. jak dotazníkem, tak i řízeným pohovorem jsem chtěl získat objektivní informace o přístupu ředitelů škol k začínajícím učitelům a naopak.

Toto šetření bylo zaměřeno na činnost začínajících učitelů v pedagogickém procesu a řídicích pracovníků školy ve vztahu k uvádějícím pedagogům.

V tomto dotazníku jsem se snažil navrženými dotazy částečně zvýraznit vyskytující se potíže související se zvolenou problematikou.

2. Vyhodnotil jsem dva dotazníky:

a) pro ředitele školy, příloha č. 3

b) pro začínající učitele, příloha č. 4

5.2 Formulace hypotézy

- a) Problematika uvádění začínajících učitelů je stále aktuální.
- b) Uvádějící pedagog plní svoji funkci formálně.
- c) Pomoc nastupujícím učitelům je ze strany vedení školy nedostatečná.
- d) Školy povětšinou nemají vypracovaný vlastní metodický materiál k uvádění učitelů do praxe.

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

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

5.3 Příprava a provedení dotazníkového šetření

- a) Vytvoření struktury dotazníku pro ředitele školy a začínající učitele. Viz. příl. č.1 a 2
- b) Vytipování škol technického směru, kterých se dotazníkové šetření bude týkat
- c) Vlastní realizace ústních pohovorů na jednotlivých školách a na základě toho vyplnění jednotlivých dotazníků
- d) Po ukončení celého šetření provedeno závěrečné vyhodnocení a vytvoření výsledného výstupu
- e) Po vypracování obou dotazníků a provedení komplexního vyhodnocení jsem zpětnovazebně navázal kontakt s řediteli navštívených škol, seznámil je se závěry šetření a projednal s nimi otázku využití.

5.4 Analýza údajů získaných od ředitelů škol

1.

- v současnosti mají všechny školy začínající učitele, před třemi roky je měla jen polovina škol. Jejich věková struktura je vyšší než u absolventů pedagogických fakult. Odbornou úroveň začínajících učitelů hodnotí ředitelé jako velmi dobrou. Jejich aprobovanost je však rozdílná:



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

Neaprobovanost učitelů je dána tím, že jsou to vesměs odborníci z praxe bez pedagogického vzdělání. Toto vzdělání budou teprve absolvovat.

2.

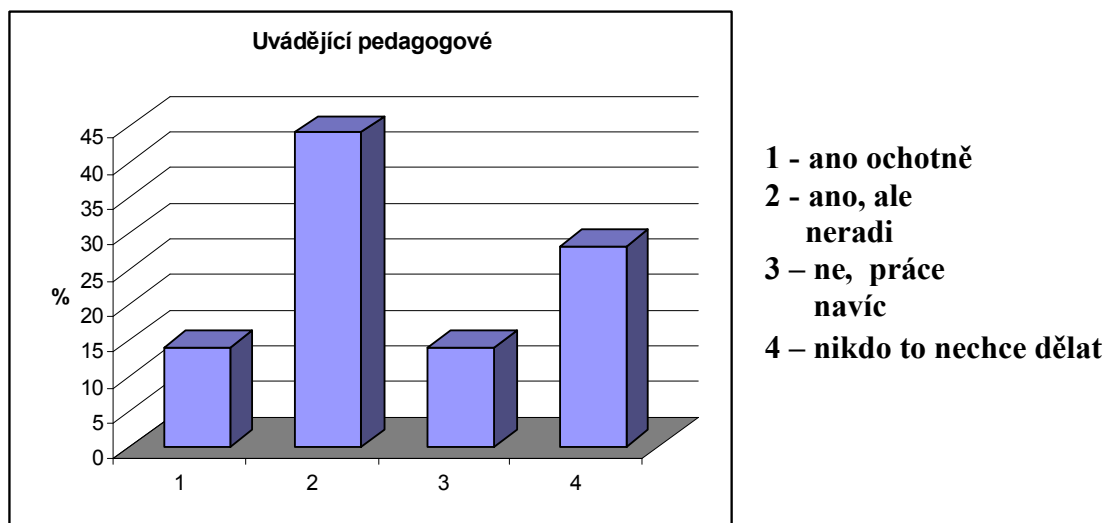
— uvádění začínajících učitelů není vždy posuzováno jako potřebné

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

— rozhodující jsou didaktické schopnosti a sebereflexe učitele

3.

— uvádějící pedagogové mají ke své uvádějící funkci většinou negativní postoj



— v případě nenadálých situací je v záloze jiný pedagog, který roli uvádějícího pedagoga převezme, ve 28% nikdo náhradní není

— procesu přípravy budoucího učitele se většinou účastní i ostatní pedagogové a jsou nápomocni při plnění a orientaci učitele ve spleti různých úkolů

4.

— školy nemají potřebu mít vypracovaný metodický materiál k uvádění učitelů a harmonogram činnosti je z velké části na rozhodnutí uvádějícího pedagoga

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

5.

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

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

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

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

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

6.

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

- každá ze škol si vybírá uvádějícího pracovníka podle svých dispozic
- podstatná je přirozená autorita uvádějícího pedagoga
- ředitelé preferují k výběru uvádějícího pedagoga tato kritéria:
 - * významná je rozsáhlá pedagogická činnost
 - * neméně významná je i jeho shodná odbornost se začínajícím učitelem
 - * významná je i schopnost vysvětlit své výukové postupy a být si vědom i jiných možností a alternativ svého postupu

7.

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

8.

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

5.5 Analýza údajů získaných od začínajících učitelů

1.

- počáteční dny ve škole způsobily nadpoloviční většině nových učitelů potíže

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

- nadpoloviční většina nových učitelů již pracovala v nějaké instituci a má určité zkušenosti i zodpovědnost
- všichni učitelé byli přijati na škole vedením, uvedení do kolektivu bylo zajištěno v 25% jiným pracovníkem

2.

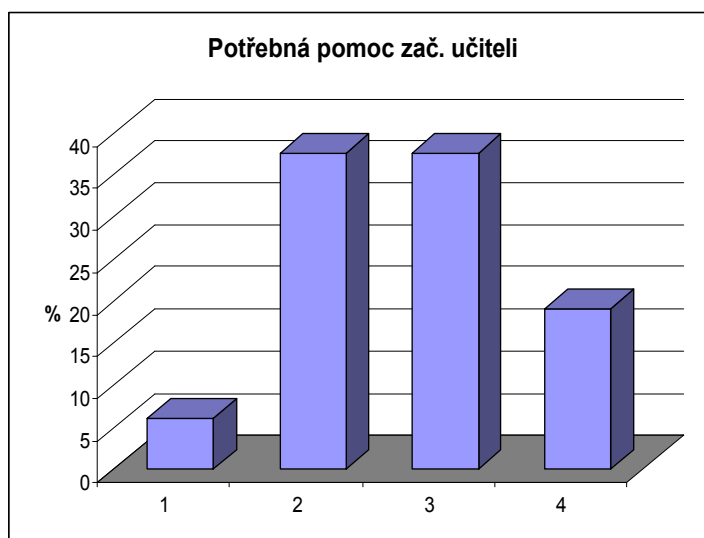
- některým začínajícím učitelům nebyl přidělen žádný uvádějící pracovník a jejich očekávání se lišila od skutečnosti

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

- jen 13% začínajících učitelů sdílelo s uvádějícím pedagogem kabinet, což nepodporuje vzájemnou komunikaci a konzultaci problémů a začínající učitel vyhledává radu u nejbližšího kolegy
- polovina začínajících učitelů nevěděla o plánu uvádění

3.

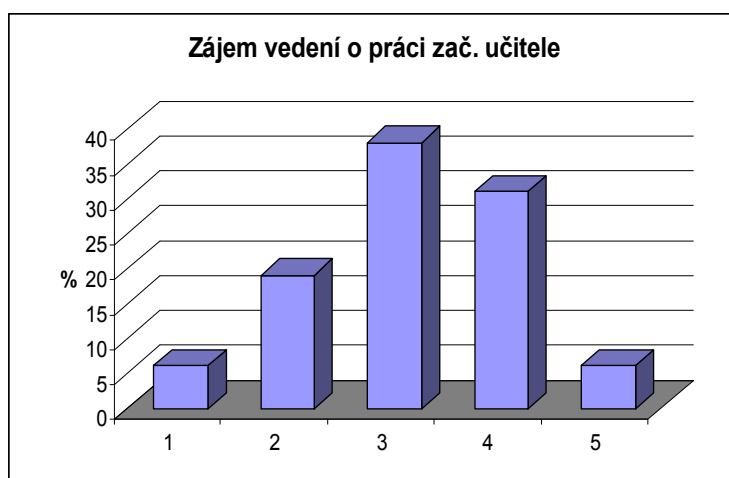
- potřebnou pomoc získávají začínající učitelé většinou od jiného pedagoga



- 1 - vedení školy**
- 2 - kolega (-yně) stejné aprobační**
- 3 - některý z kolegů**
- 4 - uvádějící pedagog**

4.

— vedení školy se zajímá o práci začínajících učitelů, ale je podstatné jakým způsobem



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

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

5.

— začínající učitelé málo využívají potřeby hospitace u svých kolegů

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

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

6.

— ojedinělá nekoncepční hospitační činnost

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

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

7.

- skutečnost, že polovina začínajících učitelů nedělá přípravy pravidelně nebo někteří vůbec, není příznivá

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

8.

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

Moje osobní závěry z rozhovorů jak se začínajícími učiteli, tak i s jejich nadřízenými.

Výstup z pozice učitele:

- nezvládnutí chování žáků k učiteli
- učiteli byla přidělena výuka jiného předmětu, než je jeho aprobace nebo odborné znalosti
- nezáměr o organizačně- administrativní činnost

- nezařadil se do kolektivu spolupracovníků na škole
- nevyhovující platové ohodnocení z důvodů nízkého počtu započtené doby pedagogické činnosti
- nebylo mu umožněno vedením školy další odborné vzdělávání
- možnost uplatnění svých odborných znalostí v komerční sféře
- vedení školy by mělo v rámci hospitací začínajícímu učiteli pomáhat v jeho přístupu k pedagogickému procesu, ale nikoliv ho odrazovat

Výstup z pozice vedení školy:

- učitel nemá předpokládané odborné znalosti pro zvládnutí výuky ve třídě
- učitel neumí využít svoji formální autoritu k zvládnutí pedagogického procesu

6. Interpretace výsledků výzkumu

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

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

3) Jak již bylo zmíněno v kapitole 5.4, nemá žádná ze škol potřebu mít vlastní metodický materiál k uvádění začínajících učitelů. Zazněl návrh na vypracování otevřeného materiálu, který by reflektoval požadavky vedení školy, ale většina ředitelů se domnívá, že je to nadbytečná administrativní zátěž a navíc lze tuto problematiku řešit efektivně a pružně komunikativní cestou.

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

7. Doporučení

V závěru bych rád vyzdvihl ta doporučení, která považuji za výstižná jak pro vedení školy, tak pro uvádějící učitele.

Doporučení pro vedení školy:

- každému novému kolegovi přidělit uvádějícího učitele
- uvádějící učitel musí mít jak odborné tak sdělovací schopnosti
- vytvořit harmonogram schůzek jak s uvádějícím tak začínajícím učitelem
- tyto schůzky a uvádění pravidelně kontrolovat a vyhodnocovat
- na základě hodnocení finančně ocenit uvádějícího učitele

Doporučení pro uvádějící učitele:

- na spolupráci je nutné vyhradit dostatečný časový prostor
- se svým kolegou velmi často komunikovat
- vytvářet příznivé klima pro práci začínajícího učitele v kolektivu
- vést kolegu k samostatnému přemýšlení nad svojí pedagogickou činností

Doporučení pro začínajícího učitele:

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

8. Závěr

Pomocí dotazníků a pohovorů jsem zkoumal práci ředitelů škol se začínajícími učiteli. Zformuloval jsem čtyři základní hypotézy:

a) V první hypotéze jsem předpokládal, že problematika uvádění začínajících učitelů na školách je stále aktuální a nezbytná pro adaptaci nového vyučujícího do prostředí školy. Tato moje hypotéza se však plně nepotvrdila, neboť výsledek šetření ukázal, že jen 57 % dotazovaných ředitelů se domnívá, že je to vždy potřebné.

b) V druhé hypotéze jsem předpokládal, že v současně se měnících podmínkách a tím i velké zaneprázdněnosti ředitele školy nebude dostatek prostoru a času pro častější spolupráci v procesu adaptace učitele. Tato hypotéza se potvrdila, neboť jen 6 % učitelů uvedlo, že je s pomocí od užšího vedení spokojeno.

c) Ve třetí hypotéze jsem předpokládal, že většina škol nebude mít vlastní metodickou směrnici k práci se začínajícími učiteli. Tato hypotéza se potvrdila stoprocentně a žádná ze škol vlastní metodický materiál neměla.

d) Ve čtvrté hypotéze jsem předpokládal, že větší pomoc i důvěru získají začínající učitelé od svých kolegů než od uvádějícího pedagoga. Tato má hypotéza se potvrdila jen částečně, tj. v 74 %.

V této práci jsem se zabýval faktory, které ovlivňují průběh a úspěšnost uvádění začínajících učitelů do praxe na středních školách. V průběhu zpracování práce jsem se zabýval jak studiem odborné literatury, tak i vlastním šetřením. Rád bych podotkl že

toto dotazníkové šetření jsem zpracovával poprvé. V případě opakování takového šetření by bylo vhodné provést nejdříve pilotní šetření na vzorku tří nebo čtyř respondentů. Touto pilotáží je možné zjistit vhodnost nebo účelnost navržených otázek a pak teprve dle odpovědí se rozhodnout, jaké změny provést ve formulaci otázek.

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

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

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

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

V organizační oblasti lze pomoci novým učitelům tím, že v začátku budou učit v třídách, které jsou méně problematické a pověřovat je postupně, jak nabývají zkušenosti, náročnějšími úkoly. Ze strany vedení školy by neměla být opomíjena funkce uvádějícího učitele a jeho výběru by měla být věnována náležitá péče, aby se vyloučilo jeho selhání z možných důvodů a neplnil svoji úlohu pouze formálně. Další složkou těsně spjatou s organizační oblastí je řízení pedagogických procesů na školách. Podle některých výzkumných sond, které byly provedeny na školách, se ředitelé téměř

nezmiňují, že se vyskytují problémy s pedagogickým řízením na školách v souvislosti s tím, jaké nové nároky klade současná doba na přípravu žáků a potažmo i učitelů. To se potvrdilo i v tomto šetření. Práce každého učitele se stává náročnější. V této situaci se stávající, ale zejména začínající učitelé neobejdou bez soustavné a účinné pomoci od ředitele školy, který by měl plnit roli moudrého a většinou i zkušenějšího rádce, který lépe pozná, kdo a jaký podnět potřebuje k tomu, aby se mu práce dařila v nových, obtížných či náročných situacích. Zde je role ředitele nezastupitelná a neměla by se přesouvat na jiné pracovníky.

Z výše uvedeného je zřejmé, že adaptačnímu období začínajícího učitele by měla být ze strany ředitele školy věnována vždy náležitá pozornost. Je zde nutné ale připomenout, že pro uvádění začínajícího učitele do praxe neexistuje jednotně fungující předpis. Je záležitostí vedení školy jak vyhodnotí vnější a vnitřní činitele, které ovlivňují chod školy a následně jaký k této problematice pak zaujme postoj. Každopádně by to nemělo negativně ovlivnit začínající pedagogickou dráhu učitele, protože pokud je schopný a přístupný akceptovat zvolený způsob vedení, získá škola příslib nadějného pedagoga, který se do budoucna může dále rozvíjet.

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

9. Seznam použité literatury

Poř. č.

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

13. SOLFRONK, J.,: Pedagogická praxe - její smysl a její problémy, Pedagogika roč. XLVI, 1996
14. SOLFRONK, J.,: Kapitoly ze školského managementu, Studijní texty pro distanční studium, Liberec: 2002, ISBN 80-7083-655-5
15. SUCHORADSKÝ, O.,: Každý začátek je těžký – pro učitele zvlášť, Učitelské listy č. 1/00-01, str. 12
16. ŠIMONÍK, O.,: Začínající učitel, Brno: MU 1994, ISBN 80-210-0944-6
17. ŠTĚPÁNEK, F.,: O řízení pedagogických procesů ředitelem školy, Pedagogická orientace č. 1, 2000, str. 37 – 44
18. URBÁNEK, P.,: Pedagogická praxe v kontextu učitelského vzdělávání, Učitelské listy č. 8/02-03, str. 13 – 15
19. UČITELÉ JAKO PROFESNÍ SKUPINA, Jejich vzdělávání a podpůrný systém, Sborník celostátní konference, Praha: 2001, UK Praha – Pedagogická fakulta, ISBN 80-7290-059-5
20. TMEJ, K., a kol.,: Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe, SPN Praha: 1980
21. VAŠUTOVÁ, J.,: Být učitelem, Praha: 2002, PFUK, ISBN 80-7290-077-3
22. VEBER, J., a kol.,: Management Základy-prosperita-globalizace, Management Press, Praha: 2003 ISBN 80-7261-029-5

10. Seznam příloh

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