

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ
Kombinace: Německý jazyk – občanská výchova

Začínající učitel
Der beginnende Lehrer
The beginning teacher

Autor:
Jana Tučková

Podpis:

Adresa:
M. Kapusty 65
Břeclav 6
690 06

Vedoucí práce: Urbánek Petr, Doc., PaedDr., Dr.

Konzultant:

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh

Resumé

Práce se zabývá analýzou dotazníků začínajících učitelů – absolventů Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci. Na základě dotazníkového šetření se snaží identifikovat, analyzovat a porovnat problémy začínajících učitelů, pokusit se vysvětlit jejich příčiny a důsledky. V neposlední řadě zjišťuje i současné hodnocení pedagogických činností učitelů 2. stupně ZŠ a následně výsledky komapruje s výzkumnými nálezy v českém prostředí.

Klíčová slova: UČITEL ZAČÍNÁJÍCÍ – CHARAKTERISTIKA – PROBLÉMY - ANALÝZA – PŘÍČINY – DŮSLEDKY - DOTAZNÍK – KOMPARACE – ČINNOSTI PEDAGOGICKÉ - HODNOCENÍ

Summary

The dissertation is focused on the analysis of questioning the new teachers – graduated from FP TUL. On the basis of the questionnaire the analysis tries to identify, analyse and compare the problems of new teachers and tries to explain the causes of those problems and their consequences. Last but not least it also discovers the present evaluation of pedagogic activities of second-degree teachers. Finally it compares the outcomes with research findings in the Czech environment.

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit befaßt sich mit der Fragebogenanalyse der beginnenden Lehrer, die Hochschulabsolventen der Technischen Universität sind. Aufgrund der Forschung versucht sie die Probleme der beginnenden Lehrer zu identifizieren, analysieren und vergleichen. Sie bemüht sich auch die Ursachen und Folgen zu klären. Nicht zuletzt erhebt sie auch die gegenwärtige Bewertung der Lehrtätigkeiten bei den Lehrern der Sekundarstufe und vergleicht die Ergebnisse mit den ähnlichen Forschungen, die in der Tschechischen Republik durchgeführt wurden.

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum

Podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat všem, bez nichž bych asi nikdy svoji práci nedokončila. Velký dík náleží především mému vedoucímu práce panu Petrovi Urbánkovi, Doc., PaedDr., Dr. za podnětné rady a hodnotné informace při tvorbě diplomové práce. Poté mé poděkování patří všem absolventům pedagogické fakulty, jež se ochotně podíleli na vyplňování dotazníků určených pro výzkum v této práci. V neposlední řadě děkuji mým rodičům za finanční a morální podporu a také mému příteli, který mě dokázal „podržet nad vodou“ a přispěl tak k mojí duševní pohodě.

Obsah

1.	Úvod.....	8
1.1	Cíl diplomové práce.....	9
2.	Charakteristika učitelské profese.....	10
2.1	Vybrané problémy učitelské profese.....	11
2.1.1	<i>Je feminizace ve školství problém?.....</i>	<i>13</i>
3.	Vymezení pojmu začínajícího učitele.....	14
3.1	Nástup absolventů do učitelské praxe.....	16
3.2	Profesní vybavenost začínajících učitelů.....	18
3.2.1	<i>Hodnocení praktických činností studentů učitelství.....</i>	<i>23</i>
3.2.2	<i>Porovnání výzkumného šetření obtížných činností u studentů s výzkumnými nálezy začínajících učitelů u Šimoníka.....</i>	<i>24</i>
3.3	Specifické nároky na profesi.....	27
4.	Empirické šetření souboru začínajících učitelů.....	33
4.1	Metodický popis šetření souboru začínajících učitelů.....	33
5.	Analýza zjištěných informací.....	35
5.1	Popis zjištěných informací u Šimoníka	35
5.2	Popis zjištěných informací z vlastního šetření (T).....	38
5.2.1	<i>Nejobtížnější činnosti pro učitele.....</i>	<i>40</i>
5.3	Komparace dat s výzkumy Šimoníka	42
5.4	Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností provedené S. Bendlem	43
5.4.1	<i>Popis základních údajů k výzkumnému šetření.....</i>	<i>43</i>
5.4.2	<i>Popis zjištěných údajů z Bendlova šetření.....</i>	<i>44</i>
5.4.3	<i>Srovnání výsledků s šetřením Šimoníkovým (Š).....</i>	<i>46</i>
5.4.4	<i>Srovnání výsledků šetření B a T.....</i>	<i>47</i>
5.4.5	<i>Zhodnocení všech tří výzkumných šetření (B, Š, T).....</i>	<i>48</i>
6.	Ostatní zkoumané aspekty v šetření (T).....	49
6.1	Pozitiva a negativa učitelského povolání z hlediska výzkumného šetření začínajících učitelů.....	49
6.1.1	<i>Činnosti vnímané respondenty jako pozitivní.....</i>	<i>50</i>
6.2.1	<i>Činnosti vnímané respondenty jako negativní.....</i>	<i>51</i>

6.2	Přijetí začínajících učitelů učitelským sborem.....	54
6.3	Výuka neaprobovaným předmětům.....	57
6.4	Výkon třídnictví.....	59
6.5	Vedení pedagogické dokumentace.....	60
6.6	Odborná připravenost pro výkon učitelské profese.....	61
7.	Závěry.....	63
	Příloha č. 1 – Autorsky sestavený dotazník.....	P1
	Příloha č. 2 – Kopie jednoho z doručených dotazníků od absolventů.....	P2
	Seznam použité literatury.....	P3
	Seznam tabulek	P4

1. Úvod

Diplomovou práci s názvem „Začínající učitel“ jsem si vybrala proto, abych zjistila, jak hodnotí postavení učitelské profese v současném školství absolventi Technické univerzity, fakulty pedagogické v Liberci, s jakými problémy se potýkali či potýkají, s čím si naopak bez problému poradili, jak pohlíží na současnou situaci ve školství. Domnívám se, že je velmi důležité znát názory a výpovědi nastupujících učitelů do praxe a porovnat tyto výpovědi s již existujícími výzkumnými nálezy, jenž byly provedeny a i pro naše šetření tvoří jakousi klíčovou osnovu k tomu, abychom zhodnotili situaci.

Zdroje informací pro práci jsem v první řadě získala od vedoucího práce, který mi poskytl seznam absolventů Technické univerzity fakulty pedagogické v Liberci a to od roku 2002. Na základě vlastnoručně vytvořených dotazníků rozeslaných těmto absolventům získávám potřebné informace pro praktickou stránku práce. Inspirací mi při tom byla kniha od Oldřicha Šimoníka s názvem „Začínající učitel“, která slouží jako hlavní základní literatura pro diplomovou práci. Kromě této knihy jsem si vyhledala v katalogu Krajské vědecké knihovny v Liberci spoustu dalších, jež se věnují tématu začínajících učitelů i učitelů obecně a z nichž také budu čerpat informace pro zpracování. Jako následující zdroj informací mi sloužila databáze www.ctk.cz a Anopress, databáze TAM-TAM (články z novin a časopisů). Jiné podnětné a plnohodnotné informace pro diplomovou práci nám poskytnou různé odborné časopisy, které se školstvím zabývají. Získané informace z odeslaných dotazníků bych chtěla posléze komparovat s výsledky šetření provedené Šimoníkem a poté také porovnat data uvedené studenty Pedagogické fakulty v Liberci, kteří absolvovali souvislou pedagogickou praxi na různých základních školách. Pro větší rozhled v problematických oblastech začínajících učitelů i absolventů TUL je možné ještě porovnat uvedené výsledky s výzkumy provedené S. Bendlem a na základě analýzy vyhodnotit tyto výsledky u všech tří výzkumů. Zjistit pozitiva i negativa, která spatřují současní i budoucí učitelé ve svém povolání a pokusit se navrhnout analýzu jejich vylepšení.

V rámci vlastního šetření se snažíme sledovat mj. i postoje studentů k učitelství a k výkonu této profese, odbornou připravenost pro vykonávání povolání, sebehodnocení a také subjektivní hodnocení učitelského studia na fakultě v Liberci.

Pro jednotlivé výzkumy je použito následující označení:

- šetření provedené Šimoníkem **Š**
- šetření provedené u absolventů PF TUL se označuje písmenem **T**
- pro Bendlovo zkoumání použijeme písmeno **B**
- šetření provedené u studentů PF TUL bude označeno písmenem **U**.

Jednotlivá označení byla zvolena podle začátečních písmen autorů, jež výzkum prováděli.

1. 1 Cíl diplomové práce

Cílem diplomové práce je na základě dotazníkového šetření identifikovat, analyzovat a porovnat problémy začínajících učitelů, pokusit se vysvětlit jejich příčiny a důsledky, zjistit současné hodnocení učitelů druhého stupně základní školy a následně výsledky šetření komparovat s existujícími výzkumnými nálezy v českém prostředí. (Šimoník)

Celkový cíl je rozpracován dále do dílčích cílů a to následovně:

C 1 – zjistit vstupní problémy začínajících učitelů a následně provést analýzu vnímaných problémů z šetření (**T**), následně komparovat data z výzkumu šetření provedeného Šimoníkem (**Š**)

C 2 – doplnit analýzu o výzkumné šetření pedagogických činností studentů prováděné na FP TU v Liberci v době souvislé pedagogické praxe (**U**)

C 3 – porovnat výsledky šetření studentů (**U**) s výzkumnými nálezy (**T**)
a s výsledky Šimoníkova šetření (**Š**)

V rámci **C 3** lze také výzkumné šetření (**Š**) komparovat s výzkumem (**B**) a zároveň tak zhodnotit i analýzu výsledků u (**Š**) a (**B**) s nálezy šetření (**T**).

Při analýze šetření (T) je pozornost zaměřena i na další významné aspekty, které jsou do dotazníku zakomponovány a mohou pomoci objasnit i „dokreslit“ obtíže a problematiku začínajících učitelů při vstupu do učitelské praxe. Zpracovány jsou údaje o pozitivních a negativních spatřovaných v učitelském povolání, o přijetí začínajících učitelů pedagogickým sborem, o výkonu třídnictví či výuce neaprobovaným předmětům.

2. Charakteristika učitelské profese

Chceme-li se zabývat začínajícím učitelem, je podstatné na začátku uvést, jak je definována učitelská profese, jaké charakteristiky se uvádějí v odborných zdrojích. „Kdo je učitel?“ Jednoduše můžeme definovat učitele jako osobu, která vyučuje žáky ve škole. Pro výzkumy diplomové práce je však tato definice příliš jednoduchá, proto se pokusíme proniknout hlouběji do významu tohoto pojmu a vymezit odbornější definici. S exaktní definicí učitele se přímo nesetkáme ani v různých odborných pracích z oblasti pedagogik ani v nejrozličnějších pedagogických encyklopediích. Na učitele můžeme pohlížet z různých hledisek: učitel – edukátor, učitel – pedagogický pracovník.

Náš současně nejvýznamnější pedagogický slovník¹ vymezuje učitele následovně: *„Učitel je jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný a spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnost žáků, monitorovat, analyzovat a hodnotit výsledky procesu učení.“*

Tradičně byl učitel chápán jako nejvýznamnější (řídící) subjekt edukace zajišťující ve výuce předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele vychází z rozšířeného profesního modelu s akcentem nejen na výukovou složku, ale i na řadu významných sociálních rolí učitele v interakci se žáky, s týmem kolegů, s rodiči i širší veřejností.² Obraz profese učitele v českém i mezinárodním pohledu lze také posuzovat podle čtyř dimenzí obrazu učitele:

¹ Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 261)

² volně citováno dle Průcha, Walterová, Mareš (2001, s.261)

1. *expertní* – teoretická, akademická, vědecká, výzkumná, vývojová
2. *vzdělávací politika* – reflektující evropský kontext a domácí podmínky
3. *legislativní* – zákony, vyhlášky
4. *praktická* – výkonová a reflektivní složka.³

Je nutné podotknouti, že uvedené současné pojetí učitele vychází z různých složek, které definice obsahuje, o nichž se můžeme dozvědět při zkoumání doručených dotazníků. Z nich je zřejmý jednak vztah učitele k dětem, k ostatním učitelům i k rodičům a velmi odlišný postoj absolventů k těmto složkám.

Již výše jsme zjistili, že není jednoduché definovat pravou podstatu učitelské profese. Je však bezesporu zřejmé, že učitel je nejdůležitější a rozhodující činitel v procesu výchovně-vzdělávacím. Do jisté míry lze konstatovat, že rozhodující vliv na klima školy má také to, jací učitelé v ní učí.

Co tedy obsahuje učitelská profese? Podle některých autorů (např. Američané A. C. Ornstein a D. U. Levine)⁴ se „úplná profese“ vyznačuje konkrétními vymezenými atributy⁵ a některé z nich právě učitelství postrádá. Oba autoři se domnívají, že učitelství by mělo být považováno pouze za „semiprofesi“, tedy neúplnou či nepravou profesi nebo za „vyvíjející se profesi“, která se k uvedeným charakteristikám pravé profese zatím jen postupně blíží a dopracovává.⁶

2.1 Vybrané problémy učitelské profese

V předchozí kapitole jsme zdůraznili, že učitelskou profesi nelze přesně a zcela jednoznačně definovat. Charakteristiky definice učitele však některé konkrétní znaky zcela postrádají nebo jsou nedostačující.

Učitelství se tedy vyznačuje určitými specifickými charakteristikami a v nich se objevují také jisté otázky nad některými konkrétními znaky. Učitelská profese vyžaduje odborné a kvalifikované vzdělání a to v co největší míře tak, aby vyhověla současné společnosti,

³ informace jsou získány z Pedagogických dnů na Pedagogické fakultě v Liberci, konkrétně z přednášky Doc. PhDr. Petra Urbánka a Doc. Jaroslavy Vašutové

⁴ Citováno podle Průcha 1997a, s. 168-170.

⁵ Ornstein a Levine vymezují čtrnáct charakteristik, kterým by „pravá“ profese měla vyhovovat.

⁶ Citováno volně podle Průcha 1997a, s. 169.

jejím náročným cílům a požadavkům, aby mohla předávat znalosti, rozvíjet schopnosti a dovednosti, tím vychovala co nejvíce vzdělaného jedince, který tak bude připraven na další cestu svým životem.

Pokud zde hovoříme o tom, jaké problémy se mohou v učitelství vyskytovat, je nutno se také zmínit o věkovém složení učitelských sborů, které je mnohdy alarmující! Tento jev je velmi často považován mladými absolventy pedagogických fakult jako zvláště závažný a postrádají v něm kolektiv mladých lidí, kteří přinášejí nové metody.

Není možné říci, že učitelský sbor, kde je téměř polovina učitelů důchodového věku, je zcela nevyhovující, jen podotýkáme, že to může být jedna z příčin, proč v takovém sboru „čerství absolventi“ nechtějí působit.

Učitelé staršího důchodového věku mají hodnotné znalosti a poznatky, jež jsou schopni dále předávat, a to i mladým začínajícím učitelům nastupujícím do praxe. Starší kolegové jsou ochotni předat cenné informace, rady a metody do budoucna. S vývojem školství se vyvíjejí i různé metody, jež jsou absolventům stále více sdělovány, mohou přispět k rozšíření obzoru začínajících učitelů a využití v praxi. Absolventi mají především mnohem větší přednosti v tom, že se rozvíjí moderní technologie jako jsou počítače, obzvláště pak internet. Dále se rozvíjí i média jako DVD a v těchto oblastech často nacházíme „přeborníky“ mezi našimi absolventy.

Změna vzdělávání bude nutná a nevyhnutelná a měla by klást velké nároky na učitele. Ti se budou muset přizpůsobit jinému pojetí v pedagogice a technologii 21. století. Složení učitelských sborů v současném školství se však stává velkým problémem. Také některé naše šetřené dotazníky, jimž se budeme věnovat později, tento problém vyzdvihují. Z nich je možné vyčíst, že mladým absolventům činní problémy začlenění se do kolektivu starších pedagogů.

Nejen, že je často diskutováno alarmující věkové složení učitelských sborů, ale další velký problém spočívá ve výkonu této profese bez příslušného stupně vzdělání. Stále častěji učí neaprobované a nekvalifikované osoby předměty jako je rodinná výchova, pěstitelské práce, dílny a mnoho jiných.

2.1.1 Je feminizace ve školství problém?

Do diskuse se v současnosti dostává téma feminizace ve školství, tedy relativně vysoký podíl žen mezi učiteli. O feminizaci ve školství jako o všeobecném jevu se často diskutuje, neboť vysoký podíl žen je ve společnosti vnímán často jako negativní. Feminizace je již dlouhodobý problém, který se zřejmě dále prohlubuje. Již na počátku 70. let vysvětluje J. Alan (s. 92): „Zatímco u mužů pozorujeme pokles zájmu o učitelské povolání, pro ženy má naopak mnoho přitažlivých stránek, které ovlivňují jejich zájem o působení především na nižších stupních škol.“ Je to profese, v níž donedávna převažovala „mužská síla“ a ta dnes ženám poskytuje vysokou prestiž. Zde mohou ženy uplatňovat své zájmy zaměřené na práci s dětmi a ne s věcmi.⁷

Níže uvedená tabulka [1.1] poukazuje na ženské zastoupení v učitelských sborech. Proč však muži ve školství chybí, je také velmi diskutabilní. Nedostačující mužský vzor pro žáky ve školách bývá velmi negativní a je zapotřebí, aby tuto profesi vykonávali i muži a tím přispívali ke zlepšování sociálního klimatu škol. Nelze však opomíjet, že žena svými typickými vlastnostmi, citlivějším a trpělivějším přístupem k dětem, mnohem lépe vyhovuje požadavkům profese než muž a to zvláště při výchově či vzdělávání nejmenších a nejmladších žáků.⁸

Následující tabulka zobrazuje vývoj feminizace v České republice v průběhu vybraných školních let 1953- 2000:

TABULKA [1.1]

Vývoj feminizace na ZŠ v České republice⁹

Školní rok	Podíl žen učitelek (v %)	Školní rok:	Podíl žen učitelek (v %)
1953/1954	55,3	1980/1981	80,3
1960/1961	66,4	1985/1986	83,2
1965/1966	71,1	1990/1991	82,3
1970/1971	73,7	1995/1996	83,5
1975/1976	77,6	1999/2000	84,5

⁷ Citováno volně podle Havlík, R. a kol. 1998, s.80.

⁸ Citováno volně podle Základy didaktiky, 2002, s.63.

⁹ Prameny: Feminizace ve školství, 1994. Statistická ročenka 96,1996. Statistická ročenka 00, 2000.

V závěru diskuse o problému feminizace jakožto jevu celospolečenském a historicky přetrvávajícím dospíváme i my k závěru, že feminizaci se nevyhneme a domníváme se, že i nadále bude převládat stále více žen v této profesi. Naše republika je zemí, jež se potýká se značným stupněm feminizace ve školství. Se svým vysokým podílem se tak řadí v Evropě k předním státům, které se s tímto problémem setkávají. Je nutno podotknouti, že pokud se rozhodnou i muži studovat učitelství, do pracovního procesu ve školství stejně nenastoupí. To ukazují i dotazníková šetření, která byla u absolventů Pedagogické fakulty v Liberci provedena.

Učitelství je povolání, v němž pracují ve velké míře ženy, avšak mužský vzor ve školách často chybí.

3. Vymezení pojmu začínajícího učitele

V mnoha odborných publikacích je začínající učitel definován různě. Například J. Průcha (1997, s. 205) uvádí, že „první rok“ začínajícího učitele je nejdůležitější, tudíž je podle něj začínající učitel pouze v prvním roce nástupu do praxe definován jako začínající. Šimoník ve své knize „Začínající učitel“ analyzuje a rozpracovává dotazníky začínajících učitelů v rozmezí tří let. V roce 1989, 1990 a 1991¹⁰, z čehož můžeme odvodit, že začínajícího učitele definuje jako učitele působícího v oblasti školství v rozmezí 1 až 3 let, přitom právě první rok nástupu do praxe hraje nesmírně důležitou roli ve výkonu učitelské profese.

„Jako začínajícího je možno označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Školní rok představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.“ (Šimoník, 1994, s. 9).

Výstižně tuto etapu charakterizuje M. Maciaszek (1974-75, 303): „V prvním roce se kladou základy pedagogických zkušeností, jejichž obohacení o vlastní postřeh a přemýšlení může být počátkem tvůrčího rozvoje učitele, avšak v případě pouze povrchního registrování schematických a stereotypních řešení nebo metodických postupů může být také počátkem rutinérství. Je to období nejintenzivnějšího procesu identifikace

¹⁰ V těchto letech provedl výzkumná šetření absolventů pedagogických fakult na Moravě.

s životním povoláním, neboť plastická osobnost mladého učitele umožňuje pracovní adaptaci. První rok zásadně uzavírá ceremoniál iniciace – zasvěcení do učitelského společenství.“

V prvním roce ve škole dochází k uspořádání představ a ideálů mladých učitelů, dochází k otevřenému pohledu na realitu a dochází ke srovnání mezi teorií a praxí.

Pedagogický slovník uvádí, že za začínajícího učitele se v podstatě považuje ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy¹¹.

Časové rozmezí začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech, obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“¹²

Vymezení délky začátečnického období je zcela individuální, neboť různá literatura ho definuje odlišně. L. Podlahová vysvětluje ve své knize, že anglosaské země uvádějí například délku 3-5 let, v České republice to může být období 5-10 let, ale expertem se učitel stává až po 22 letech praxe (Podlahová, 2004, s.14).

Specifikum učitelů - začátečníků je dáno tím, že od samého počátku, od prvního dne nástupu do školy, musí ovládat a zvládat všechny stránky učitelské práce. Učitel musí být od počátku zcela kompetentní. Jako ilustrativní příklad lze uvést, že zpočátku nemůže jen kontrolovat domácí úkoly a až poté přejít teprve k dalším úkonům – výkladu nové látky, opakování, hodnocení, motivování, řešení výchovných situací, kázeňským problémům, péči o bezpečnost žáků, zkoumání zájmů a postojů žáků a mnohé další úlohy. Musí od prvního dne převzít všechny bohatě diferencované úkoly, které vyplývají z povahy jeho práce.¹³ (Podlahová, 2004, s.15).

Pro naše výzkumy byly také vyhodnoceny dotazníky od začínajících učitelů v rozmezí 1 až 3 let a to 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005. Začínajícího učitele chápeme tedy stejně jako Šimoník v rozmezí těchto tří let.

Domníváme se, že první rok zahájení učitelské profese je nejdůležitější a velice významný pro další rozvoj osobnosti učitele. Na základě šetření z rozeslaných dotazníků můžeme tedy našeho začínajícího učitele charakterizovat následovně:

¹¹ volně citováno dle Pedagogického slovníku

¹² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001.

Na začátku se absolvent seznamuje s prostředím, v němž bude působit, poznává rozdíl mezi praxí na fakultě a skutečnou realitou. S tím souvisí také nikterak příznivé nástupní podmínky učitelů, s nimiž se však postupem času vyrovnává a adaptuje se na ně. V této fázi se nachází začínající učitel zhruba ve druhém roce svého působení, kdy je již adaptován v prostředí a je schopen samostatně a zodpovědně pracovat. Ve třetím roce působení je učitel již zcela obeznámen s prostředím, v němž působí a je plně kompetentní vykonávat veškeré činnosti a přiměřeně se vyrovnávat s obtížemi a náročnými situacemi v učitelství.

3. 1 Nástup absolventů do učitelské praxe

Mnozí začínající učitelé se setkávají s četnými problémy, což vyplývá také z dotazníků, které nám byly doručeny. Někteří uchazeči mají již od počátku studia svůj životní cíl, zatímco značná část studentů učitelství si v průběhu studia klade otázku, zda skutečně chtějí být učitelem či učitelkou a patrná část z nich se rozhodne, že tuto profesi nebude vykonávat a to z různých důvodů. Absolventi často vidí rozdíly v tom, jak probíhá výuka na praxích, které v průběhu studia vykonávají, a posléze toto dění srovnávají se skutečnou realitou, ta je často v nesouladu s praxemi. Hlavní příčiny odmítnutí nástupu absolventů do škol tkví mimo jiné i v tom, že mnozí z nich považují toto povolání za nedocenené a nespravedlivě ohodnocené.

V pilotním průzkumu, který byl proveden u stovky učitelů základních a středních škol, na otázku „proč jsem se stal učitelem“ byly respondenty vybrány následující odpovědi:¹⁴

- a) mám rád děti a mládež (uvedlo 34,1 %)
- b) svobodné povolání (uvedlo 21,9 %)
- c) báječné povolání (uvedlo 11,4%)
- d) příklad v rodině (uvedlo 11,4 %)
- e) možnost obživy a přitom dělat něco užitečného (uvedlo 9,8 %)
- f) pro více volného času a prázdniny (uvedlo 9,1 %)
- g) rád vedu druhé lidi (uvedlo 2,3 %)
- h) neuspěl jsem v jiném studiu (uvedlo 0 %).¹⁵

¹⁴ Výzkum byl proveden u stovky učitelů základních a středních škol v roce 1995 (Bláhová, 1995)

¹⁵ O výzkumech k tomuto tématu pojednává např. publikace J. Průchy: Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997).

Všeobecně se lze dočíst z různých studií, že uchazeči pedagogických fakult sice učitelství vystudují, ale do školství nenastoupí. Některé zdroje také uvádějí, že studenti při výběru vysokých škol považují pedagogickou fakultu jako mezní řešení a to v případě, pokud neuspějí na jiné vysoké škole. Tuto pedagogickou fakultu vystudují, avšak takovéto zaměření jim nic neříká, proto nadále směřují k svému „vysněnému“ oboru. Pak může nastat situace, že lidé, kteří o tento typ studia jeví velký zájem, neuspějí, protože je prostě jednoduše předběhl někdo jiný a v přijímacím řízení byl lepším adeptem ke studiu na pedagogické fakultě. Podotýkáme, že tento postoj některých jedinců nic neřeší, ale nenachází se žádný řešitelný způsob, jenž by rozpoznal jednotlivé uchazeče. Pro orientaci v tomto okruhu můžeme vycházet z údajů od Průchy (2002, s. 24), který v jedné ze svých publikací uvádí, jak se postupně zřetelně zvyšoval počet uchazečů o studium pedagogických fakult na vysokých školách v roce 1990, 1996 a v roce 2001:

„V roce 1990 bylo přijato ke studiu učitelství do 1. ročníku na vysokých školách v ČR celkem 4 777 studentů, v roce 1996 bylo přijato 6 532 studentů, v roce 2001 celkem 6 903 studentů (ve skutečnosti je tento počet ještě vyšší, neboť nezahrnuje studenty na nepedagogických fakultách, kteří se v průběhu studia orientují na učitelství.“ (Průcha, 2002, s. 24)

V současné době se však začíná snižovat především zájem o vykonávání učitelské profese, ačkoliv pedagogické fakulty jsou i nadále studovány ve velké míře. Co se tedy jeví jako příčina toho, že se začíná snižovat počet uchazečů o studium pedagogických fakult a pak také toho, že kvalifikovaní učitelé do školství velmi často nenastupují, i když na toto povolání mají vzdělání? Tyto příčiny jsou vysvětlovány:

- charakterem učitelského studia
- jeho relativně vysokými nároky
- vybavením absolventů jejich výbornými jazykovými i komunikačními dovednostmi a znalostmi
- práce s lidmi či práce v kolektivu.

Nejpodstatnějším důvodem nenastoupení absolventů do profese jsou však bezpochyby současné „zoufalé“ a velmi málo přitažlivé, stále se nezlepšující pracovní a finanční podmínky učitelů.

První kroky začínajícího učitele jsou pro jedince velmi zvláštním prožitkem, změny ze studentského života do skutečné praxe mohou také vyvolat rozčarování či zklamání v jedinci.

Toto období tak bývá označováno jako tzv. *šok z reality, nástupní šok* či *adaptační šok*. Bývá také jemněji vyjadřováno a označováno jako profesní náraz (PÍŠOVÁ 1999).

Lze jej chápat jako *reakci začínajícího učitele na odlišnosti mezi „akademickou simulací“ učitelství, jeho „svátečním (neadekvátně zaměřeným) pojetím v době vysokoškolské přípravy na straně jedné a aktuální realitou učitelské praxe, včetně tvrdých a syrových podmínek práce učitele ve školském terénu na straně druhé, resp. schopnost se s tímto rozdílem vyrovnat.“*¹⁶ (URBÁNEK, 2005, s. 95).

3.2 Profesní vybavenost začínajících učitelů

Jako další klíčový bod se nabízí otázka, zda jsou absolventi dostatečně profesně vybaveni? Nesouvisí pak problémy u začínajících učitelů s nedostatečným vybavením odborné stránky? Musíme připustit, že pedagogické fakulty jsou v naší republice rozdílné a to jak po praktické stránce tak i po teoretické, ale žádná z nich není schopna v plné míře vybavit po všech stranách „geniálního“ učitele. Učitelská kompetence je kvalifikační komplex odborné (pedagogické, didaktické a oborové) připravenosti, praktických dovedností, osobnostních předpokladů atd. Označuje se také jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterým má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.¹⁷ Tohoto procesu však není možné dosáhnout v rámci studia, ale učitelské povolání znamená neustálé celoživotní vzdělávání.

Mnohé pedagogické fakulty však kladou důraz „jen“ na znalosti a ověřují si tak v rámci zkoušek a testování orientaci studenta v oboru, především pak zvláště v pedagogické a didaktické oblasti, studenti jsou tedy jaksi pedagogicky způsobilí¹⁸ na úrovni teoretické, vybaveni dokonalými znalostmi, ale můžeme mít zvláštní pocit, že skutečná stránka kompetencí učitelů na mnoha místech uniká. Student je tak sice vybaven nejrůznějšími vědomostmi a znalostmi, ale praktická povaha v mnohých případech schází. Často

¹⁶ „Absolvent náhle zjišťuje určitou vlastní nedostatečnost, prožívá rozpor vlastních pedagogických představ a syrové reality školy (dětí, rodičů, sboru, vedení apod.), zažívá rozčarování z materiálních a sociálních podmínek ve školství apod. Navíc se setkává s nezbytností sladit toto vše se svojí osobní, eventuelně i rodinnou situací.“ (HAVLÍK 1998b, s. 91)

¹⁷ volně citováno podle URBÁNEK, 2002

¹⁸ Pedagogická způsobilost je podle závazného právního předpisu vymezována jako vědomosti a dovednosti z oblasti pedagogiky, psychologie a didaktik, nezbytné pro výkon pedagogické činnosti, získané studiem na vysoké, vyšší odborné nebo střední pedagogické škole. Vedle legislativního vymezení se problematika pedagogické způsobilosti diskutuje v pedagogice ve vztahu k postulovaným kompetencím učitele. (podle PRUCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003, s. 157)

fakulty nabízejí praktickou stránku na cvičných školách až v posledním ročníku studia, do té doby studenti vědí z praktického hlediska jen minimum. Praktickou přípravou by se však fakulty měly zabývat v možné míře již od začátku studia učitelství a následně i po dokončení studia by mělo pokračovat další celoživotní vzdělávání učitelů.

Je nutné zdůraznit, že v České republice neexistuje žádné další návazné vzdělávání, které by podporovalo profesní zdokonalování a odborný růst učitele, tedy ani začínajícího, ale jak jsme uvedli výše, záleží jen na budoucích učitelích, jaký postoj k tomuto problému zaujmou. Je zřejmé, že není možné požadovat po fakultách, aby vybavily své studenty po všech stránkách jako „hotového“ učitele. Důležitý mezník pak tkví v tom, aby se nastupující učitel naučil učit se dalším vědomostem, dovednostem a znalostem v rámci celoživotního vzdělávání učitelů jakožto základu jeho pracovního a kariérového postupu.

Učitel – začátečník tak přijde do školy na své první učitelské místo. Je pro vstup sice vybaven „balíčkem“ nezbytných znalostí a dovedností i určitou dávkou pedagogické zkušenosti. Přesto se však obávají, že nedokáží zvládnout každodenní nátlak na práci učitele.

Podle Vašutové (2002, s.43) studenti či absolventi učitelství mají největší strach ve své budoucí profesi z následujících bodů:

- nebudou umět navázat kontakt se žáky
- nestihnou probrat látku v hodině
- nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích
- nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka
- ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole
- nebudou mít respekt u kolegů v učitelském sboru
- nebudou mít respekt u žáků a jejich rodičů
- žáci nebudou v hodině dávat pozor
- žáci nebudou plnit zadané úkoly
- žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí
- žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami
- žáci budou neukázněni atd. (VAŠUTOVÁ 2002a).¹⁹

¹⁹ Pozn.: Uvedený výčet problémů je syntézou výpovědí zjišťovaných metodou diskuse založené na posterech, a to při zahájení klinického semestru na PedF UK (1994 – 1996).

Je také důležité podotknout, že systém dalšího vzdělávání učitelů u nás neexistuje v rámci návazného vzdělávání, jak je tomu například v Rakousku či Německu. Programy profesního vývoje, které mimo jiné napomáhají řešit problémy adaptační fáze začínajících učitelů, jsou již zaváděny také v Anglii či Severním Irsku, a od roku 1999 jsou realizovány i v Polsku a v Estonsku (PRŮCHA 2002a, s. 99-100).

V zahraničí jsou modely dalšího vzdělávání učitelů celkem běžné. V nich na přípravné vzdělávání kontinuálně navazuje také druhá cílená fáze, do níž mohou být přesunuty vhodné obsahové složky učitelské přípravy. Hovoří se tedy o dvoufázové přípravě. Druhá fáze zajišťuje profesní vzestup začínajících učitelů spojenou se zjišťováním profesní způsobilosti.²⁰

V České republice se o dalším návazném vzdělávání v posledních letech diskutuje ve velké míře. Zůstává tak jen otázkou času, zda se systém v brzké době objeví i v naší zemi a napomůže tak adaptaci na prostředí a dalším problémům začínajících učitelů. **Tabulka [2.1]** uvádí deset nejčastěji problémových oblastí školní práce, které se objevují u začínajících učitelů v zahraničí.

TABULKA [2. 1]:

Profesní činnosti vnímané začínajícími učiteli jako obtížné (zahraničí)

POŘ.	PROFESNÍ ČINNOSTI	F [%]
1.	Udržovat disciplínu ve třídě	85
2.	Motivovat žáky	50
3.	Přizpůsobovat se individuálním zvláštnostem žáků	46
4.	Hodnotit výsledky žáků	38
5.	Rozvíjet vztahy s rodiči	36
6.	Nevyhovující pomůcky a materiály	32
7.	Organizovat práce žáků ve třídě	30
8.	Řešit problémy individuálních žáků	30
9.	Příliš velká zátěž výuky	29
10.	Vztahy s kolegy	27

Pramen: VEENMAN 1987, s. 212

²⁰ volně citováno podle URBÁNEK, P.: Vybrané problémy učitelské profese.

Stejně tak jako byly provedeny výzkumy profesních obtíží v zahraničí, tak i v České republice se k tomuto tématu empirickou cestou dopracoval ŠIMONÍK (1994). Svým dotazováním zjišťoval, které konkrétní učitelské činnosti spatřovali začínající učitelé při nástupu do praxe jako obtížné.²¹

Na obtížné profesní činnosti začínajících učitelů poukazuje tabulka [2.2]

TABULKA [2.2]

Profesní činnosti vnímané začínajícími učiteli jako obtížné (ČR)

POŘ.	PROFESNÍ ČINNOSTI	F [%]
1.	Práce s neprospívajícími žáky	76, 6
2.	Udržení kázně při vyučování	75, 2
3.	Udržení pozornosti žáků	70, 2
4.	Diagnostika osobnosti žáka	63, 8
5.	Motivace žáků	59, 6
6.	Individuální jednání s rodiči	59, 6
7.	Vedení schůzek s rodiči (vhodný program)	57, 5
8.	Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	56, 7
9.	Řešení kázeňských přestupků	55, 3
10.	Aktivizace žáků	55, 3

Pramen: ŠIMONÍK 1994, s. 62 - 63

²¹ Autor uskutečnil dotazníkové šetření na jižní Moravě v letech 1990 – 1992. Respondenti (N= 141; z toho 87,2% žen, návratnost dotazníků 33,0%) byli začínající učitelé, kteří převážně studovali ještě v době před listopadem 1989. Oslovení učitelé měli posoudit subjektivně vnímanou obtížnost u 24 nabízených učitelských činností, z nichž uvádíme deset nejzávažnějších.

Tabulka [2.1] i tabulka [2.2] ukazuje činnosti, které vnímají začínající učitelé jako obtížné a to jak v České republice tak i v zahraničí.

V rámci českého prostředí můžeme stanovit, že největší problémy našim učitelům dělá především práce s neprosívajícími žáky (76,6 %). Dalším důležitým faktorem, který se řadí hned na druhou příčku, je udržení kázně při vyučování (75,2 %), čímž můžeme potvrdit, že tento problém je ve školní praxi opravdu nevyhnutelný. Třetí nejobtížnější profesní činností je také udržení pozornosti žáků (70,2 %).

V zahraničí mají začínající učitelé také velké problémy s udržováním disciplíny ve třídách (85%) a polovina uvádí, že se vyskytují problémy v tom, jak mají žáky motivovat (50 %). Jako třetí problematickou činnost spatřují zahraniční začínající učitelé v přizpůsobování se individuálním zvláštnostem žáků (46 %). Naopak v České republice není tento problém vůbec uveden. Nejmenší problémy se pak objevují v řešení kázeňských přestupků společně s aktivizací žáků v českém prostředí, zahraničí uvádí, že nejmenší obtíží v profesní činnosti jsou vztahy s kolegy.

Můžeme tedy konstatovat, že začínající učitelé v České republice i v zahraničí považují jako nejobtížnější činnosti z výše kladených především udržování kázně při vyučování. Je to problém vyskytující se velmi často ve vyučování. Již v kapitole specifických nároků na profesi jsme se o tomto problému zmiňovali a zvláště, v čem to spočívá, kde můžeme hledat kořeny nekázně žáků a pak tedy následné chování učitele. Je to zcela specifický jev v českém i zahraničním kontextu, s nímž se jen velmi zřídka dokáží učitelé vypořádat.

Nejen zkušení učitelé v domácím či zahraničním prostředí mohou mít při svém působení problémy, ale i studenti, kteří se teprve na své budoucí povolání připravují, se potýkají s četnými problémovými oblastmi a to například v rámci absolvování pedagogických praxí.

S tímto tématem se podrobněji seznámíme v další kapitole.

3.2.1 *Hodnocení praktických činností studentů učitelství*

Pedagogické praktické činnosti v podmínkách školní praxe hodnotili ve výzkumu také studenti učitelství Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci a to na konci jejich pregraduální přípravy v době souvislé čtyřtýdenní praxe ve 4. ročníku studia. Cíl výzkumu byl orientován na výpovědi a hodnocení praktické připravenosti studentů učitelství. Studenti v šetření uváděli nejlépe zvládnuté činnosti i činnosti, jež jim činily obtíže.

Pro porovnání s naší prací nás budou zajímat především činnosti, které byly obtížné. Dotazováno bylo 85 studentů (tj. 81,7 % studentů, kteří absolvovali praxi) a také 85 jejich uvádějících učitelů (tj. 50,6 % uvádějících učitelů zapojených do tohoto druhu praxe). Studenti byli rozděleni do pěti skupin A – E²² (Pedagogika, roč. XLVII, 1997, s. 267) podle zaměření aprobačních předmětů, základní metodou výzkumu byl autorsky vytvořený dotazník.

Z tohoto dotazníku jsou pro nás nejpodstatnější informace týkající se činností, které studenti uváděli jako nejobtížnější. Studie o tomto šetření ukazují v tabulce [2.3] osm nejobtížnějších činností uváděných studenty.

V tabulce jsou uvedena nejen data od studentů, ale také zároveň osm nejobtížnějších činností, jež se promítly i v Šimoníkově šetření a následně budou porovnány s činnostmi studentů pedagogické fakulty.

²² Jednotlivé skupiny byly rozděleny podle aprobačních předmětů a to následovně: skupinu A tvořily technické obory v kombinaci matematiky, fyziky, informatiky. Skupina B byla zastupována matematikou s cizím jazykem – anglický, německý. C- tělesná výchova s jazykem (český, německý, anglický jazyk), skupinu D vytvářely humanitní obory v kombinaci českého, anglického, německého jazyka a dějepisu. Poslední skupina E zastupovala ostatní kombinace (matematika – tělesná výchova, informatika – anglický jazyk)

TABULKA [2.3]

Obtížné činnosti studentů FP TUL a začínajících učitelů (Š)

Největší obtíže činilo (%)		
	<i>studentům</i>	<i>začínajícím učitelům</i>
<i>Pořadí</i>		
1. časové rozvržení učiva	54,1	36,2
2. Hodnocení a klasifikace	32,9	32,9
3. Správná formulace otázek	24,7	46,8
4. vedení dokumentace	23,5	46,1
5. přizpůsobení vyuč. věku žáka	23,5	48,9
6. udržení pozornosti žáků	22,4	70,2
7. řešení kázeňských přestupků	21,2	55,3
8. udržení kázně	20	75,2

Pozn.: upravila J.T.

3.2.2 **Porovnání výzkumného šetření obtížných činností u studentů (U) s výzkumnými nálezy začínajících učitelů u Šimoníka**

V této kapitole budeme analyzovat provedené šetření u studentů (U) a výsledky zhodnotíme s výzkumem (Š).

P 1 – ČASOVÉ ROZVRŽENÍ UČIVA

Studenti Pedagogické fakulty v Liberci uváděli jako nejobtížnější činnost časové rozvržení učiva, což uvedlo celkem 54,1 % dotazovaných. Šimoník ve svém šetření tuto činnost neuvádí na prvních desíti přičkách.

Domníváme se tedy, že nevnímají tuto činnost jako nikterak zvláště náročnou. To lze také vysledovat v tabulce [2.8], kde Šimoník analyzuje dvacetčtyři pedagogických činností, s nimiž měli začínající učitelé problémy.

P2 – HODNOCENÍ A KLASIFIKACE

Hodnocení a klasifikaci začínající učitelé neuvádějí mezi deseti obtížnými činnostmi, zatímco u studentů se vyskytuje v hodnocení jako druhá problémová oblast.

V podrobnějším Šimoníkově šetření uvádí obtížnost pouze 45 dotazovaných, tj. 32,9 %. Svým procentuálním zastoupením se v tabulce²³ řadí na dvacátou pozici.

P 3 – SPRÁVNÁ FORMULACE OTÁZEK

Správná formulace otázek činila obtíže především studentům pedagogické fakulty, neboť se vyskytuje na třetí pozici. Uvedlo ji 24,7 % dotazovaných studentů, začínající učitelé ji meuváděli mezi deseti nejobtížnějšími (viz tabulka 2.2).

P 4 – VEDENÍ PEDAGOGICKÉ DOKUMENTACE

Také vedení pedagogické dokumentace považovali začínající učitelé za obtížné a v tabulce [2.2] se nevyskytuje. Naopak u studentů se vyskytuje vedení dokumentace na čtvrté příčce, kdy pro 23,5 % studentů nebylo jednoduché umět se v ní orientovat a vést.

P 5 – PŘIZPŮSOBENÉ VYUČOVÁNÍ VĚKU ŽÁKA

Dotazováno bylo 85 respondentů a z toho 23,5 % studentů nedokázalo přizpůsobit vyučování tak, aby odpovídalo věkovému složení žáků.

Je to mnohdy obtížné pro začínající učitele, natož pro studenty přizpůsobit výuku tak, aby byla přiměřeně adekvátní věku žáka a přinesla efektivitu. Vše závisí jen na délce praxe a osvojení si principů, jak nemít obavy, že výuka neodpovídá věkovému složení.

P 6 – UDRŽENÍ POZORNOSTI ŽÁKŮ

Zatímco začínající učitelé v Šimoníkově šetření vykazovali vysoký podíl obtížnosti (70,2 %) s udržením pozornosti žáků, studenti se s ní relativně jednoduše vypořádali (22,4 %).

P 7 – ŘEŠENÍ KÁZEŇSKÝCH PŘESTUPKŮ

Studenti i začínající učitelé řešili kázeňské přestupky poměrně dobře. V Šimoníkově výzkumu je v tabulce uvedeno, že na položenou otázku odpovědělo 55,3 % učitelů a pouze 21,2 % studentů.

²³ viz tabulka [2.6]

P 8 – UDRŽENÍ KÁZNĚ

Zcela patrný rozdíl v odpovědích se projevuje při udržení kázně, kdy byla tato činnost uvedena jako jedna z nejvíce kritických, a to u 75, 2 % učitelů. Naopak studenti se s problémy v těchto oblastech potýkali v minimální míře (viz tabulka 2.3).

Zhodnocení

Docházíme k závěru, že největší problémy spatřovali studenti v časovém rozvržení učiva a také v klasifikaci a hodnocení.

Musíme mít na paměti, že výpovědi jsou pouze subjektivní a nelze je tudíž plnohodnotně verifikovat. Patříčnou roli zde hraje i faktor schopnosti objektivního posouzení a hodnocení pedagogické činnosti samotnými respondenty. Rozdílná data, jež se v určitých výpovědích zcela liší, mohou plynout z různých důvodů. Jedním z možných důvodů, proč například studenti neměli velké obtíže s *udržením pozornosti žáků*, může být také to, že na jejich činnost při působení ve výuce dohlíželi cviční učitelé a žáci se tedy na základě dohledu kmenového učitele nedovolili tolik, jako když začínající učitelé nastoupili do své praxe a museli se sami s těmito obtížemi vypořádat. V této oblasti výpovědí je velký rozdíl (viz tabulka 2.3). Stejně tak patrný rozdíl výpovědí tkví v *udržení kázně*, s níž se jako obtížnou potýkali zejména začínající učitelé (75,2 %) a naopak jen 20 % studentů uvedlo obtíže u této činnosti. Opět lze vyvodit závěr, že i v této oblasti může působit osobnost cvičného učitele na žáky a tím také mají studenti daleko menší problémy vypořádat se s nekáznými žáky než je tomu při nástupu začínajících učitelů do praxe, kde s nimi již nikdo další nepůsobí a on sám si musí stanovit podmínky a pravidla, aby byla kázeň co nejméně porušována. S tím do jisté míry souvisí také *řešení kázeňských přestupků*, kdy v rámci pedagogické praxe často za studenty zastupuje tuto oblast cvičný učitel a začínající učitelé si musí již sami osvědčit postupy a metody řešení v této oblasti.

V opačném případě měli obtíže oproti začínajícím učitelům (36,2 %) studenti s *časovým rozvržením učiva* (54,1 %). Jako příčinu obtížnosti u studentů je možné hledat v tom, že studenti učitelství nemají v této činnosti ještě tolik zkušeností jakožto začínající učitelé, kteří se v rámci pedagogických praxí a posléze v začátcích působení v učitelské profesi

této činnosti naučili a postupně si osvojovali principy a metody, jak co nejlépe zvládnout časové rozložení vyučovací hodiny.

Stejně procento výpovědí se objevuje především u *hodnocení a klasifikace*. Je to jev, kterému by v rámci studia měl být vymezen větší prostor. Je podstatné, aby studenti i začínající učitelé neměli pocit, že nedokáží adekvátně ohodnotit jednotlivé žáky ať už slovně či známkou. Tudíž by mělo být v zájmu učících naučit učitele i studenty, aby se odprostili od všech subjektivních vlivů a hodnotili žáky spravedlivě a přiměřeně jejich výkonu.

Na základě provedených šetření se můžeme tedy domnívat, že na některé činnosti nejsou studenti a posléze absolventi (Šimoník, 1994, s. 64), začínající učitelé, v rámci své pedagogické praxe a studia připravováni. Nabízí se však otázka, zda-li a jakým způsobem by bylo možné tyto činnosti v rámci studia vyučovat.

Z výsledků porovnání obou šetření nejobtížnějších činností (viz tab. 2.3) docházíme k závěru, že uvedené činnosti byly obtížnější především pro začínající učitele. Právě působení cvičného učitele může potvrdit domněnky, že s jeho přítomností studenti lépe zvládají vytyčené činnosti než začínající učitelé, kteří ve vyučovacím procesu působí již sami a jsou tedy nuceni si organizovat veškerou činnost i podmínky ve výuce.

3.3 Specifické nároky na profesi

Je nutné neopomíjet, že učitelské povolání s sebou kromě pozitivních stránek přináší i náročné a mnohdy také stresové situace. Práce s dětmi patří k jednomu z nejhezčích aktivit a mnohým by se mohlo zdát, že tuto práci dokáží všichni lehce zvládnout, neboť spousta z nich děti vychovává a ví, co to obnáší, ale není to tak samozřejmé, jak se na první pohled jeví. Nikdo z nich si však hlouběji nedokáže představit, že se nejedná jen o výchovu, ale i další specifické a náročné situace, s nimiž se musí učitel ve své profesi vypořádat. Psychická náročnost nespočívá jen ve vztahu a kontrole učitele k žákům, ale objevuje se i v řadě dalších aktivit plynoucích z profese. Určitý psychický tlak může v důsledku u učitelů vyvolávat také chronické nebo zátěžové stavy, takzvané stresy. Stres, který souvisí s výkonem učitelského povolání, bývá označován jako „učitelský stres“, resp. stres učitelů (např. ŠVINGALOVÁ 1999 aj.).

Je tedy žádoucí, aby se učitel dokázal vyrovnat s těmito stresy a zvládal tak ve svém poli působnosti náročné situace.

V poslední době se mění chování žáků vůči učitelům. Tato změna se projevuje obzvláště ve velkoměstském školním prostředí, avšak už ani malé školy nemají „nouzi“ o změny v chování svých žáků. Změna souvisí především s dnešní dobou a stále více si na ni učitelé stěžují.

Také dotazovaní absolventi z Technické univerzity v Liberci v dotaznících poukázali na velmi „kritický“ stav chování žáků na základní škole.

Celkově tento stav charakterizují na základě výpovědí učitelů M. Kurelová, V. Krejčí a kol. (in B. Blížkovský et al., 2000) takto: *„Největší novou zátěží učitelů je přibývající nepozornost, nekázeň, vulgární vyjadřování i neurvalé, drzé chování vzrůstající části dospívající populace. Míra násilí i agresivity začíná vážně ohrožovat spolužáky i vyučující, převážně učitelky. Rizika nedostatečného řádu a pořádku představují již nejvýznamnější stresový faktor soudobého učitelství (s. 94-95).*

Tím se pak učitel dostává do konfliktů, kdy je vystaven zátěži ze strany žáků a nucen adekvátně a vhodně dostupnými prostředky situaci řešit. Na učitele jsou kladeny vysoké požadavky v tom smyslu, aby byl na jedné straně obecně objektivní a vylučoval sebemenší subjektivitu, aby byl objektivní například při hodnocení výkonu žáků. Být dobrým vychovatelem a zajišťovat kázeň žáků, a to i v podmínkách spočívajících nejen v přístupu v některých situacích při vyučování, ale také například o přestávkách, na dozorech nebo na jiných dalších akcích a šetřit přestupky, trestat přiměřeně. Zároveň je apelováno na učitele, aby byl však přítelem a kamarádem žáků, získal si jejich důvěru a ocenění. Učitel tak kromě výuky musí vykonávat i další činnosti spojené s výkonem jeho povolání, a tak je neustále vystavován psychické i fyzické náročnosti a zátěži a je důležité dokázat se se vším vyrovnat. Pro některé učitele je však zvládání profesních zátěží velmi těžké a stresující, proto často dochází k syndromu nám známému jako *burnout efekt* neboli syndrom vyhoření. To znamená, že neustálé a stupňované tlaky v oblasti psychické, fyzické či časové mohou vést u učitelů k specifickému, zpravidla až chronickému zátěžovému stavu profesního ohrožení, který označujeme jako *učitelský stres*. Tento stres může způsobovat postupnou ztrátu uspokojení z povolání, může dojít až k naprosté apatii, dochází ke snížení profesních ambicí učitele a pocitu úplného psychického i fyzického vyčerpání.

Učitel se tedy nachází na úplném „dně, což v důsledku znamená profesní vyhasínání, respektive výsledný stav je označován jako syndrom vyhoření.²⁴

Zpravidla bývá uváděno pět základních stádií vyhoření, a to: nadšení, stagnace, frustrace, apatie a syndrom vyhoření. Důležité však je, aby se učitel dokázal vyrovnávat se zátěží a stresem a snažil se odolávat těmto negativním vlivům tak, jak to jen bude možné. Ocitne-li se ve stadiu vyhoření, je důležité mít dostatek sil pro zvládnutí tohoto dlouhodobě působícího stresu. Učitel by si měl již na začátku své dráhy uvědomit, jaká úskalí profese přináší a snažit se včas zachytit a najít určité obranné mechanismy či nástroje (např. protistresové programy), které mu dopomohou zvládnout případné potíže či psychickou zátěž při výkonu své profese. Mnohdy se však stává, že při dlouhodobějším výkonu učitelské profese dochází k tzv. **profesionální deformaci**, která je zejména u tohoto povolání zřetelněji vnímána než u ostatních. Při deformaci si učitel často do svého soukromého života přenáší profesní roli. Ta je pak charakterizována určitým modelem chování, jenž je provázen věkovou úrovní žáků, které učitel vyučuje. Jinými slovy má učitel větší sklony k napomínání, poučování či kontrolování, ale častěji se také táže, jeví zájem o druhé a je zvědavý. Tyto prvky ho tudíž provází i ve svém soukromém životě a okolí pak velmi snadno může osobnost učitele rozpoznat.

Tabulka [2.4] nám vypovídá o tom, které konkrétní profesní činnosti musí učitel v průběhu pracovního týdne provádět a jaký je jejich průměrný rozsah.

Z údajů zjistíme, že učitele zaměstnává kromě samotné výuky i celá řada dalších aktivit a činností, které jsou pro konečný vzdělávací efekt nezbytné. Jedná se o takové jako je příprava na výuku, jež bezpochyby při pečlivé přípravě zabírá spoustu času, následně příprava pomůcek a materiálů či hodnocení, klasifikace a opravování jakožto i další vzdělávací a mimoškolní aktivity, dozory či porady.

Oblasti vykonávané učitelem poukazují na náročnost učitelské profese, ale každý učitel je schopen postupem času tuto zátěž zvládat a naučí se s ní vyrovnat.

²⁴ KOŤA (1998, s. 42) navrhuje používat český termín „syndrom vyhaslosti“, neboť v tomto označení není popřena možnost obnovy psychických sil, kdežto to, co shořelo, již propadlo zkáze a zmaru.

TABULKA [2.4]:***Průměrný rozsah a podíl profesních činností učitele****(průměr v min./týdně)*

<i>Profesní aktivity (šetření 1997;N=124)</i>	ABS.[min.]	REL. [%]
Přímá výuka a s ní spojené aktivity	1857	68,5
Z toho: vlastní výuka	987	36,4
<i>Doučování</i>	29	1,1
<i>příprava na výuku</i>	388	14,3
<i>příprava pomůcek</i>	127	4,7
<i>opravování, hodnocení</i>	250	9,2
<i>klasifikace a jiné formy hodnocení</i>	76	8,8
Činnosti učitele s výukou související	425	15,7
Z toho: dozory	121	4,5
<i>suplování, pohotovosti</i>	78	2,9
<i>kontakt s rodiči</i>	31	1,1
<i>třídnické práce</i>	62	2,3
<i>správa kabinetů, učeben, knihoven</i>	34	1,3
<i>žákovské soutěže (olympiády apod.)</i>	53	2,0
<i>administrativní práce</i>	46	1,7
Porady a schůze	118	4,4
Vzdělávací aktivity	189	7,0
Mimoškolní aktivity	105	3,9
Veřejná činnost	14	0,5
Jiné	4	0,1
CELKEM	2712	100

Pramen: URBÁNEK 1999a, s. 280

Téma zátěžových a stresových situací je bezesporu důležité i pro začínající učitele, neboť i oni se mohou na začátku své kariéry s podobnými situacemi setkat, proto jsme nastínili tento problém v diplomové práci. I výzkum psychologa Ostravské univerzity K. Paulíka se zabývá problémem zátěží a stresů při učitelském povolání. Konkrétně jde o identifikaci zdrojů pracovní zátěže učitelů z různých druhů škol – a to základní, střední i vysoké.

Ve svém výzkumu (Paulík, 1998, s. 38) zjišťoval u učitelů „subjektivní prožívání toho, co při učitelské práci působí rušivě, nepříjemně či co může obtěžovat nad únosnou mez, takže se jednotlivé obtěžující okolnosti stávají zdrojem stresu“. Sestavil seznam čtyřiceti běžných zátěžových situací, které mohou představovat zdroj pracovního stresu učitelů. Dotazovaní respondenti (celkem 520 a z toho 339 žen – učitelek) měli vyjádřit na dvou škálách následující:

- jak se často vyskytuje každá zátěžová situace
- jak pociťují intenzitu zátěže.

Tab. [2.5] uvádí pořadí deseti vlivů identifikovaných jako „nejvíce obtěžující učitele.“

Z tabulky je možno vyčíst, že učitele základních škol nejvíce obtěžuje velký počet žáků ve třídách, střední školy tento faktor neudávají. Následně pak pociťují špatné chování žáků.

Ve srovnání se střední školou, kde učitelé uvádějí nejvíce obtěžující faktor nedostatek času pro odpočinek a relaxaci, základní školy tento vliv tak citelně nevnímají.

TABULKA [2.5]

Vlivy nejvíce obtěžující učitele základních škol (ZŠ) a středních škol (SŠ)

Faktor	ZŠ	SŠ
Nízké společenské hodnocení (prestiž)	1	1
Neodpovídající plat	2	4
Nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	3	2
Nedostatek času pro odpočinek a relaxaci	4	10
Učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků	5	-
Nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	6	-
Špatné postoje žáků k práci	7	3
Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	8	6
Špatné chování žáků	9	9
Velký počet žáků ve třídách	10	-

Pramen: Paulík, 1998²⁵

Základní a střední školy se shodují ve špatném chování žáků jakožto vlivu učitele obtěžující. Velký počet žáků ve třídách a špatné chování žáků jsou dva rušivé elementy,

²⁵ Hodnoty v tabulce nám udávají stupnici vlivů, které nejvíce obtěžují učitele, přičemž ta nejvyšší hodnota znamená vliv nejvíce obtěžující.

které znepríjemňujú chod výuky a následne pôsobí i záťaž pro učiteľa. Vyšší počet žáků pôsobí na rušivé klima triedy a mnohdy tento „rušivý element“ nedokáže zvládnuť sebecke zkušený učiteľ natož učiteľ začínajúci. Špatné chováni žáků je obrovský problém, s nímž se v súčasnosti setkáva téměř každá škola. Ostatne o tomto problému jsme diskutovali již v začátku kapitoly specifických nároků v profesi učitele. „Tato zjištění jsou potvrzována nálezy z jiného empirického šetření (Vašina, Valošková, 1998), podle nichž „skóre zdravotních stesků“ (diagnostikovaných Symptomatologickým dotazníkem) je nejvyšší ve skupině učitelů základních škol – 1. a 2. stupně a učitelů zvláštních škol, kdežto nižší ve skupinách učitelů gymnázia a středních odborných škol.“²⁶

TABULKA [2.6]

Uspokojující a odrazující aspekty učitelství

<i>Uspokojující aspekty v učitelství</i>	<i>Odrazující aspekty v učitelství</i>
1. práce s mladými ľidmi, vzájemné vztahy s nimi	1. časová náročnosť, príliš mnoho opravovani, hodnoteni, prípravy na vyučování
2. žákovi se náhle „rozsvítí“, porozumí a má radost, je to bezprostřední vazba	2. vyžadovaná disciplína, problémy a konfliktní vztahy se žáky
3. dosažení cíľů vyučování a úspěchy žáků	3. nedostatok motivace žáků, apatie, negativní postoje ke škole a učení
4. součinnost a podpora od kolegů	4. nedostatok podpory vedení a špatné řízení
5. přímé ovlivňování rozvoje, charakteru a postojů žáků	5. negativní kolegiální postoje, špatní učitelé
6. spojení s mimoškolními aktivitami	6. nevyhovující pracovní podmínky
7. vyučovaný předmět, možnost rozvíjení Kurikula	7. nedostatok bezpečí, špatná úroveň žáků
8. vyučovací činnost, zdařené vyučovací Hodiny	8. príliš veľké triedy žáků
9. individuální pomoc žákům s jejich osobními problémy	9. nařízení shora (ministerstvo), měnící se kurikulum
10. zpětná vazba od žáků na konci	10. nedostatok podpory rodičů

Pramen: FULAN a STEIBELBAUER (1990, s. 124)

²⁶ PRŮCHA, Jan: Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002, s.68 - 69

Na konci 80. let byl v Americe proveden výzkum (viz tabulka 2.6), jenž uvádí přehled deseti aspektů, které učitele v jejich profesi uspokojují a deseti těch, které působí stres (Fulan a Steibelbauer, 1990, s. 124). Z tohoto výzkumu se dozvíme, jak jednotliví příslušníci profese hodnotí vlastnosti, s nimiž se při své činnosti setkávají a to podle seřazeného stupně závažnosti. Neoptimálnější by byl vyvážený stav vlastností v obou skupinách. Pokud by převažovaly negativní vlastnosti (nevýhody), pak by měly být řešitelným způsobem odstraněny, aby nevedly opět k psychické zátěži učitelů a následně nevyvolávaly stresový faktor.

4. Empirické šetření souboru začínajících učitelů

Již výše jsme zmiňovali, že pro diplomovou práci bylo provedeno empirické šetření souboru začínajících učitelů. Jako respondenti byli vybráni absolventi Technické univerzity Fakulty pedagogické v Liberci a to ti, kteří dokončili své studium v letech 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005.

Provedli jsme výzkum na základě autorsky vytvořeného dotazníku (příloha č. 1), k němuž nám jako výzkumný nástroj posloužila podobná studie u Šimoníka. Tuto studii jsme následně použili ke srovnání výsledků obou šetření.

4.1 Metodický popis šetření souboru začínajících učitelů

Od vedoucího diplomové práce jsme měli k dispozici seznam studentů, kteří předpokládali ukončení studia v těchto letech. Na základě informací potřebných k našemu výzkumnému šetření byla použita dotazníková metoda a jako nástroj zkoumání posloužil autorsky konstruovaný dotazník (příloha č. 1), k němuž se inspirativním zdrojem nabízely některé údaje z Šimoníkova výzkumného šetření. Dotazník byl především zaměřen na sledování dvacetičtyř pedagogických činností, s nimiž se praktikant v průběhu praxe zpravidla seznamuje ve větší či menší míře.

Uvedli jsme, že ve výzkumu vycházíme z empirického šetření provedeného Šimoníkem, z něhož byla převzata kategorizace učitelských činností a tvořila tak podstatnou část šetření (T). Tato kategorizace pak byla využita i v další části diplomové práce a umožnila analyzovat výsledky začínajících učitelů z šetření (T) s šetřením (Š) a posléze lze využít tato data také pro komparaci s jinými metodologickými šetřeními na podobné bázi (viz Bendl níže).

Sestavený dotazník byl rozeslán 200 respondentům a ke každé obálce byla přiložena známka pro zpáteční odpověď. Někteří využili možnosti moderní techniky a na žádost byl tedy poslán dotazník v elektronické podobě. Na základě elektronické pošty poté respondenti posílali i další emailové adresy, čímž jsme rozšířili seznam respondentů. Z výčtu odpovědí byla provedena analýza dotazníků a následně použita pro výzkumné účely v diplomové práci.

Z 200 odeslaných dotazníků se vrátilo zpět 153 odpovědí, tj. 76,5 %. Z celkového počtu 153 přijatých odpovědí bylo 101 žen – učitelek a 29 mužů – učitelů, zbytek, tj. 23 dotazovaných nevykonává toto povolání z různých důvodů, které budeme později analyzovat. Ze 101 ženských odpovědí je 5 učitelek na mateřské dovolené, což činí 5 %. Odečteme-li tedy dotazované, kteří nevykonávají či nepůsobí v učitelské profesi, dostaneme počet 130 (muži, ženy, mateřská dovolená) respondentů. Z těchto 130 učitelů vykonává dosud třídnictví 40 učitelů, tj. 30,8 %.

Základní statistiku je pro přehlednost zahrnuta v tabulce [2.7] a to následovně:

TABULKA [2.7]

Charakteristiky dotazníků pro začínající učitele

Odeslané dotazníky	200	
Celkem přijaté dotazníky	153	76,5 %
Z toho: ženy – učitelky	101	66,01 %
muži - učitelé	29	18,95 %
Nepracující ve školství	23	15,04 %

pramen: vlastní zdroj

Z tabulky je patrné, že ženská profese v učitelství převládá i ve výzkumu (T).

23 respondentů nepracuje ve školství, což v dotazníku také odůvodňují. Více jak polovina z nich, 12 respondentů, tj. 47,8 % uvádí špatné finanční ohodnocení, 10 z nich, tj. 43,5 % vystudovali jazyky a věnují se tedy různým překladatelským činnostem či pracují v cestovním ruchu nebo sférách s využitím svého vystudovaného cizího jazyka, pouze 1 z nich neuvedl žádný důvod.

V závěru popisu metodického šetření upozorníme ještě na překvapivou návratnost dotazníků, která také převyšuje návratnost korespondenčního šetření. Podotkneme-li, v čem může spočívat tak vysoká návratnost dotazníků, lze konstatovat, že se jedná o bývalé absolventy pedagogické fakulty, kteří nám vyplněním dotazníků pomohli k efektivnějšímu rozboru šetření. Kromě požadovaných informací, jimiž nám k šetření přispěli, připojili také řadu dalších informací (osobní dopisy, přání hodně úspěchů, vlastní zážitky z pedagogické činnosti...).

5. *Analýza zjištěných informací*

Další část diplomové práce popisuje analýzu zjištěných informací z dotazníkových šetření získaných od absolventů fakulty a následně na základě dotazníkového šetření porovnává a analyzuje problémy začínajících učitelů. Tyto zjištěné výsledky šetření budou porovnávány s existujícími výzkumnými nálezy v českém prostředí (Šimoník).

5. 1 *Popis zjištěných informací u Šimoníka*

Na začátku práce jsme uváděli, že jeden z výchozích bodů inspirace, na jehož základě vznikla diplomová práce zaměřená na výzkum začínajících učitelů, byl výzkum provedený Šimoníkem v letech 1990 – 1992. Zde se autor opírá kromě literárních pramenů o poznatky, jež získal od kolegů působících na základních školách, také o informace ředitelů škol či jejich zástupců, především tedy o výsledky šetření provedené v letech 1990, 1991 a 1992. Toto výzkumné šetření bylo provedeno v různých místech Jihomoravského kraje mezi mladými absolventy.

Musíme však zohlednit dobový kontext, kdy byl tento výzkum proveden. Dotazovaní mladí učitelé absolvovali ještě značnou část studia v duchu koncepce 80. let, studium v posledních ročnících bylo tak poznamenáno absencí některých předmětů, například pedagogiky, psychologie a oborových didaktik.²⁷

„Někteří absolvovali pouze zredukovanou pedagogickou praxi, část nastoupila do školy bez absolvování pedagogické praxe vůbec. Je třeba přihlídnout i k tomu, že v období 1990-92 nebyla nastupujícím učitelům na některých školách věnována potřebná pozornost.“²⁸

Ze 400 dotazovaných respondentů získal autor základní informace pouze od 141 mladých učitelů, což činí 35,2 % úspěšnost. Celkem se šetření zúčastnilo 123 žen, tj. 87,2 % a 18 mužů, tj. 12,8 %. Šimoníkův autorský dotazník byl rozdělen do tří oblastí:

- přijetí na škole a pracovní podmínky nastupujících učitelů
- nedostatky v práci začínajících učitelů
- případné připomínky začínajících učitelů k absolvovanému studiu.

V rámci autorova šetření bylo položeno mladým začínajícím učitelům 24 vytypovaných pedagogických činností, s nimiž měli značné obtíže a jejich úkol spočíval v posouzení, zda byli při studiu na výkon těchto činností připravováni.²⁹

V tabulce [2.8] uvádíme přehled činností začínajících učitelů, které jsou seřazeny podle procentuálního zastoupení míry obtížnosti jednotlivých činností od nejobtížnější činnosti po nejméně obtížnou.

Tyto obtíže u začínajících učitelů jsou mj. také ovlivněny kvalitou přípravy během studia na fakultě, jak sami dotazovaní podotkli v šetření.

Šimoník zde analyzoval 24 pedagogických činností a dále zjišťoval, do jaké míry na ně byli či nebyli začínající učitelé připravováni.

Z jeho dostupných výsledků v tabulce uvedené na následující stránce vyplývá, že nejvíce byli začínající učitelé připravováni na vysvětlení nové látky, kdy odpovědělo 133 dotazovaných, tj. 94,3 %, pouze 8 učitelů, tj. 5,7 % na tuto činnost připraveno při studiu

²⁷ volně citováno dle Šimoník (1994, s. 5-6)

²⁸ ŠIMONÍK, O.: Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s.6

²⁹ Tuto část jsme využili také v rámci našeho šetření, kdy začínající učitelé měli vybrat nejvýše pět činností, které jim v průběhu vstupu do praxe činily největší obtíže, které v průběhu vstupu do praxe zvládli relativně nejlépe a které v průběhu vstupu do praxe vůbec neprováděli.

nebylo. Další činností, na niž byli absolventi plně připraveni, byla organizace samostatné práce žáků (120 učitelů, tj. 85,1 %). 17 učitelů, tj. 12,1 % se nepřipravovalo na činnost při studiu a pouze 4 učitelé, tj. 2,8 % se k tomu nevyjádřili. Následně za to se umístila činnost nejen vyučovat, ale i vychovávat (neustále napomáhat rozvoji osobnosti žáka), na niž odpovědělo 117 učitelů, tj. 83 %, 19 učitelů, tj. 13,5 % nebylo připravováno při studiu a 5 učitelů, tj. 2,1 % se k tomu nevyjadřovalo.

TABULKA [2.8]

Přehled obtížných činností (Š)

Činnost	Počet učitelů, pro něž byla činnost obtížná	
1. Práce s neprospívajícími žáky	108 učitelů	76,6 %
2. Udržení kázně při vyučování	106 učitelů	75,2 %
3. Udržení pozornosti žáků	99 učitelů	70,2 %
4. Diagnostika osobnosti žáka	90 učitelů	63,8 %
5. Motivace žáků	84 učitelů	59,6 %
6. Individuální jednání s rodiči žáků	84 učitelů	59,6 %
7. Vedení schůzek s rodiči (vhodný program)	81 učitelů	57,5 %
8. Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj Vyučování	80 učitelů	56,7 %
9. Řešení kázeňských přestupků	78 učitelů	55,3 %
10. Aktivizace žáků	78 učitelů	55,3 %
11. Uplatnění individuálního přístupu k žákům	77 učitelů	54,6 %
12. Nejen vyučovat, ale i vychovávat (neustále napomáhat rozvoji osobnosti žáka)	75 učitelů	53,2 %
13. Přizpůsobení vyučování věku žáků	69 učitelů	48,9 %
14. Komunikace s žáky (navázání kontaktu, odpovídající verbální i neverbální projev)	67 učitelů	47,5 %
15. Správná formulace otázek (učebních úloh)	66 učitelů	46,8 %
16. Vedení pedagogické dokumentace	65 učitelů	46,1 %
17. Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu (jsou „volnější“ osnovy)	57 učitelů	40,4 %
18. Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	54 učitelů	38,3 %
19. Časové rozvržení vyučovací hodiny (správný odhad náročnosti jednotlivých fází)	51 učitelů	36,2 %
20. Hodnocení a klasifikace žáků	45 učitelů	31,9 %
21. Organizace samostatné práce žáků	42 učitelů	29,8 %
22. Spolupráce s ostatními pedagogy	39 učitelů	27,7 %
23. Volba a použití vhodných pomůcek	39 učitelů	27,7 %
24. Vysvětlení nové látky	38 učitelů	27 %

Pramen: ŠIMONÍK (1994, s.64) Údaje jsou seřazeny sestupně.

Poměrně nízký počet učitelů uvedl potíže s organizováním samostatné práce žáků (42 učitelů, tj. 29,8 %) a s hodnocením a klasifikací žáků (45 učitelů, tj. 31,9 %).

Tyto údaje nás mohou překvapit zejména proto, že často mívají mladí učitelé problémy s takovými náročnými činnostmi jako je hodnocení a klasifikace žáků.

Výsledky šetření je však nutno posuzovat z mnoha důvodů velmi uvážlivě, neboť nevíme, do jaké míry jsou schopni mladí učitelé objektivně posoudit a hodnotit svou pedagogickou činnost.

Začínající učitelé se každým dnem setkávají s profesionálními problémy, které nespočívají jen v nepřípravenosti učitelské dráhy z dob studií, ale vyplývají především také z dnešního pohledu školství.

Podle Šimoníka se nejen mladí učitelé v dnešní době setkávají s podněcujícím pohledem ze strany rodičovské veřejnosti a žáků na vzdělávání, školu i učitele, který se ve výchovně vzdělávacím procesu odráží v podobě nejrůznějších potíží a konfliktů.³⁰

Dospějeme tedy k závěru, že ne všechny problémy vyplývají z nedostatečné přípravy při studiu pro výkon učitelské profese, ale řada změn souvisí také s jiným pojetím ve školství.

V současném školství dochází postupně k proměně koncepce jednotlivých stupňů škol a ke změnám v pojetí obsahu a rozsahu jednotlivých vyučovacích předmětů, což může také způsobovat některé nesnáze začínajících učitelů.

5. 2 *Popis zjištěných informací z vlastního šetření (T)*

Podle Šimoníkova vzoru jsme i my analyzovali 24 pedagogických činností. Dotazovaní měli z nabízených možností vybrat nejvýše pět, které jim v průběhu vstupu do praxe činily největší obtíže. Zde jsou uvedeny základní činnosti, jež byly pro absolventy nejsložitější (bod 11.1 v dotazníku), dále činnosti, které začínající učitelé v průběhu vstupu do praxe zvládali relativně nejlépe (bod 11.2) a jako třetí pět činností, které v průběhu vstupu do praxe vůbec neprováděli.

³⁰ volně citováno podle Šimoník (1994, s. 68)

Celková získaná data o obtížných činnostech shrnujeme pro přehlednost do tabulky [2.9].

Pro šetření (T) jsou z rozeslaných dotazníků nejpodstatnější body 11 a 12 (viz příloha č. 1), které se zde pokusíme podrobněji analyzovat a poté především bod číslo 11 komparovat se Šimoníkem.

Respondenti se měli v dotaznících vyjádřit k následujícímu:

- které z níže nabízených možností jim v průběhu vstupu do praxe činily největší obtíže (11.1),
- které v průběhu vstupu do praxe zvládal(i) relativně nejlépe (11.2)
- které v průběhu vstupu do praxe vůbec neprováděl(i):

TABULKA [2.9]

Přehled obtížných činností (T)

Činnost	Počet učitelů, pro něž byla činnost obtížná	
1. Práce s neprospívajícími žáky	103 učitelů	67,3 %
2. Hodnocení a klasifikace žáků	102 učitelů	66,7 %
3. Řešení kázeňských přestupků	99 učitelů	64,7 %
4. Diagnostika osobnosti žáka	90 učitelů	58,8 %
5. Motivace žáků	89 učitelů	58,2 %
6. Udržení kázně při vyučování	88 učitelů	57,5 %
7. Časové rozvržení vyučovací hodiny (správný odhad náročnosti jednotlivých fází)	87 učitelů	56,9 %
8. Individuální jednání s rodiči žáků	84 učitelů	54,9 %
9. Vedení schůzek s rodiči (vhodný program)	79 učitelů	51,6 %
10. Uplatnění individuálního přístupu k žákům	77 učitelů	50,3 %
11. Udržení pozornosti žáků	76 učitelů	49,7 %
12. Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	73 učitelů	47,7 %
13. Nejen vyučovat, ale i vychovávat (neustále napomáhat rozvoji osobnosti žáka)	69 učitelů	45,1 %
14. Aktivizace žáků	61 učitelů	39,9 %
15. Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	59 učitelů	38,6 %
16. Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu (jsou „volnější“ osnovy)	57 učitelů	37,3 %
17. Vysvětlení nové látky	54 učitelů	35,3 %
18. Správná formulace otázek (učebních úloh)	51 učitelů	33,3 %
19. Komunikace s žáky (navázání kontaktu, odpovídající verbální i neverbální projev)	50 učitelů	32,7 %
20. Vedení pedagogické dokumentace	48 učitelů	31,4 %
21. Organizace samostatné práce žáků	42 učitelů	27,5 %
22. Spolupráce s ostatními pedagogy	35 učitelů	22,9 %
23. Přizpůsobení vyučování věku žáků	33 učitelů	21,6 %
24. Volba a použití vhodných pomůcek	30 učitelů	19,6 %

Pozn.: V tabulce jsme nerozlišovali mezi odpověďmi mužů a žen, jednotlivé činnosti jsou seřazeny sestupně podle míry obtížnosti určené začínajícími učiteli.

5.2.1 Nejobtížnější činnosti pro učitele

P 1 Práce s neprospívajícími žáky

Ze zjištěných dat vyplývá, že největší problémy měli učitelé při práci s neprospívajícími žáky, kdy ze 153 dotazovaných hodnotilo 103 učitelů, tj. 67,3 % tuto činnost jako jednu z nejobtížnějších při vstupu do pedagogické praxe.

Můžeme předpokládat, že tato činnost je pro většinu učitelů obtížná zejména pro svou náročnost na psychickou i fyzickou stránku, jelikož v rámci studia jí nebyl dostatečně věnován prostor.

P 2 Hodnocení a klasifikace žáků

Mezi dalšími činnostmi byla hned na druhém místě uváděna výše jmenovaná činnost, k níž se 102 učitelů, tj. 66,7 % vyjádřilo jako k jedné z nejobtížnějších. Teprve postupné zkušenosti naučí diferenciaci žáků, usměrňovat požadavky k učení i správně formulovat a klást otázky žákům potřebné pro jejich zkoušení. Nejdůležitějším aspektem při hodnocení je především spravedlnost, jemuž se musí naučit. Velkou výhodou mohou být konzultace se zkušenými učiteli-experty, ale také zapojit do hodnocení i žáky, svou klasifikaci umět porovnat s ostatními kolegy.

P 3 Řešení kázeňských přestupků

99 učitelů, tj. 64,7 % hodnotilo řešení kázeňských přestupků také jako činnost, s níž měli značné obtíže.

P 4 Diagnostika osobnosti žáka

Tuto činnost identifikovalo 90 učitelů, tj. 58,8 % jako obtížnou. Nedokáže-li učitel správně diagnostikovat schopnosti žáka či jeho celkovou osobnost, může to mít různé důvody. Jako jednu z možných příčin můžeme identifikovat například nedostatek času, díky němuž není možnost proniknout hlouběji do problému a tím se následek nedostatku času může negativně promítat i do jejich pedagogické činnosti.

P5 Motivace žáků

Na posledním místě se pak umístila motivace žáků, kterou uvádělo 89 učitelů, tj. 58,2 %.

Závěr

Na základě této analýzy, při níž jsme zkoumali, jaká činnost je pro učitele v průběhu vstupu do praxe vnímána jako nejobtížnější, můžeme vyvodit určité závěry: všech pět výše jmenovaných činností není vůbec jednoduché správně identifikovat. Především záleží také na tom, do jaké míry byli začínající učitelé na tyto problémy v rámci studia na fakultě připravováni. Je také ovšem důležité zvážit, do jaké míry jsou nezkušení začínající učitelé schopni objektivně posuzovat a hodnotit svoji pedagogickou činnost. V činnostech, které mladí absolventi uváděli jako nejobtížnější, nespočívá jen to, že by na ně nebyli dostatečně vědomostmi a dovednostmi připraveni, ale přispívají k tomu i jiné okolnosti. Především jde tedy o vysokou náročnost u některých činnostech, jež jsou mnohdy nesnadné i pro zkušené učitele, ale také vztah veřejnosti, postoje rodičů i žáků ke vzdělávání, škole i učitelům. Obtížnost činností uváděných studenty souvisí také se vztahem edukačního prostředí i patrnými nároky na učitelskou práci. Současně s tím se nám ukazuje, že se vyskytují výtky k nezvládnutí činností nejen výchovné povahy, ale objevují se také stále více problémy v oblasti sociální.

Nejméně obtížné byly pro začínající učitele následující činnosti: *spolupráce s ostatními pedagogy, přizpůsobení vyučování věku žáků a volba a použití vhodných pomůcek*.

Spolupráci s ostatními pedagogy uvedlo jako obtížnou pouze 35 učitelů, tj. 22, 9%. Jen 33 učitelů, tj. 21, 6 % považovali činnost přizpůsobení vyučování věku žáků za obtížnou a téměř bezobtížnou činnost spatřovali začínající učitelé ve volbě a použití vhodných pomůcek, pouze 30 učitelů, tj. 19, 6 %.

Z toho můžeme vyvodit, že se respondenti v průběhu svých pedagogických praxí s výše jmenovanými činnostmi dostatečně seznámili a to v takové míře, že nepocítili při vstupu do učitelské profese obtížnosti v těchto oblastech. Z vlastní zkušenosti můžeme podotknout, že při pedagogických praxích jsou studenti v bezprostředním kontaktu s ostatními členy pedagogického sboru, na základě jednotlivých vyučovacích témat jsou dle různých metodických příruček schopni uspořádat vyučování věku žáka. V současném školství se také využívá řada moderních metod a vyučovacích pomůcek, které mohou zpříjemnit výuku jak žákům tak i učitelům. Na některých katedrách liberecké pedagogické fakulty se tyto přístupy využití vhodných vyučovacích pomůcek realizují v seminářích již při samotném studiu oboru učitelství.

Všichni dotazovaní uvedli, že se setkali alespoň jedenkrát při působení ve školství se všemi uvedenými činnostmi.

5. 3 *Komparace dat s výzkumy Šimoníka*

V následující kapitole se pokusíme zanalyzovat výsledky šetření (T) s výzkumnými nálezy u Šimoníka.³¹

V obou výzkumech se na prvních příčkách objevují téměř identické problémy. Ve výzkumu u Šimoníka uvedlo na prvním místě jako nejobtížnější činnost 108 učitelů, tj. 76,6 % práci s neprospívajícími žáky. V našem výzkumu uvedlo tuto činnost na prvním místě jako nejobtížnější 103 učitelů, tj. 67,3 %. Za další téměř shodné problémy, které se u obou výzkumů liší zhruba posunem o jedno místo, můžeme považovat tedy otázky týkající se kázně ve vyučování, konkrétně u Šimoníka – udržení kázně při vyučování a v našem šetření – řešení kázeňských přestupků.

Udržení kázně při vyučování či řešení kázeňských přestupků, diagnostika osobnosti žáka a motivace žáků činily potíže 50 – 70 % dotazovaných učitelů. Je to dáno zajisté tím, že mezi těmito činnostmi je vzájemná souvislost, z níž pak mohou vyplývat uvedené obtíže. Pokud žáci nemají dostatečnou motivaci ve výuce, můžeme také očekávat potíže s udržením pozornosti a kázně. I nízká úroveň diagnostických schopností nese s sebou

následek, že mladí učitelé často z různých důvodů své žáky málo „znají“. To platí nejen pro jednotlivce, ale pro celou třídu a promítá se to také negativně do učitelovy činnosti.

V obou šetřeních měli učitelé nejmenší potíže v oblasti spolupráce s ostatními pedagogy, volbou a použitím vhodných pomůcek.

Značné rozdíly se objevily v obou šetřeních především v oblasti hodnocení a klasifikace žáků, přičemž v našem šetření tuto činnost spatřovalo 102 dotazovaných, tj. 66,7 % jako druhou nejobtížnější činnost. U Šimoníka se tato činnost naopak objevila na čtvrtém místě v žebříčku od konce, tudíž ji jeho respondenti označili jako za jednu z nejméně náročných. Pouze 45 učitelů, tj. 31,9 % uvádělo obtíže v této oblasti.

V závěru této analýzy se můžeme domnívat, že některé z uvedených údajů lze vnímat i s obecnější platností. Lze předpokládat, že na mnohé z výše popsaných činností nebyli nastupující učitelé připravováni nebo jen zcela vyjímečně.

³¹ Při každém poukázání na výsledky z obou šetření budeme nejdříve uvádět čísla z Šimoníkova šetření a následně poté z našeho šetření.

Mladí učitelé se ve své profesionální činnosti potýkají s řadou dalších dílčích obtíží, které nevyplývají však jen z nepřípravenosti na učitelské povolání. Některé příčiny problémů jsou spojeny se změnou a neustálou proměnou koncepcí jednotlivých škol a proměnami v obsahu i rozsahu jednotlivých vyučovacích předmětů. V neposlední řadě mohou negativně ovlivňovat práci učitelů podceňující postoje rodičů, veřejnosti či žáků na školu a učitele, který v procesu působí. Tyto podceňující postoje se pak projevují v podobě různých potíží a konfliktů výchovného charakteru.

5.4 Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností provedené Stanislavem Bendlem

Nejen Šimoník se zabýval obtížnými činnostmi začínajících učitelů, ale také například i S. Bendl provedl výzkumné šetření tohoto druhu. Problémové oblasti realizoval jak u učitelů v dlouhodobější praxi na druhém stupni základní školy, tak se ho také zúčastnili i učitelé mladí, kteří teprve začínají v oblasti školství působit. Tyto výsledky pak mimo jiné porovnával s analýzou začínajících učitelů u Šimoníka. Pro naši práci jsou Bendlovy analýzy také významným obohacením, neboť můžeme uvedené informace porovnat s vlastními zjištěními, jež jsme prováděli u absolventů Pedagogické fakulty v Liberci.

5.4.1 Popis základních údajů k výzkumnému šetření (B)

Výzkum byl proveden v rámci regionu Prahy 6 v lednu roku 1996, do něhož měly být původně zahrnuty všechny základní školy v okolí Prahy 6, tj. 23 škol, jež byly osloveny. Z toho však 3 školy odmítly spolupráci a šetření se nezúčastnily. Mezi zúčastněnými zbylými 20 školami bylo 13 klasických škol, také 1 škola jazyková, 1 specializovaná především na předmět matematiky. Dále se na výzkumu podílela i 1 škola sportovní a zbytek tvořily školy sídlištního typu, tedy 4.

Z uvedených dat vyplývá, že reakce na dotazníkové šetření je velmi kladná, tvoří téměř 87 % úspěšnosti. Ze studií o tomto šetření se dočteme, že návratnost dotazníků

činila 48,6 %³². Výsledky nemůžeme však zcela zobecňovat, neboť dotazník jako metoda nám jen naznačuje odpovědi vytyčených otázek a je nutné posuzovat toto šetření objektivně. Nabízí se nám totiž posléze otázka, v jaké míře učitelé odpovídali pravdivě. Dotazníky však mohou poskytnout další informace k dané problematice a především posloužit ke komparaci se začínajícími učiteli v šetření (T). Učitelé měli v dotaznících zaškrtnout ve 26 pedagogických činnostech takové, které vykonávali s obtížemi či bez obtíží. Vždy však mohli vybrat jen jednu z těchto dvou variant a označit ji u každé. Odpovědi mohly být anonymní.

Některé činnosti uváděné Šimoníkem nebyly v Bendlově šetření zahrnuty. Vycházel z toho, že s určitými z nich se nemuseli všichni učitelé setkat v praxi a ne všichni je vykonávali či vykonávají. Tím by získané údaje pak nebyly jednoznačně zhodnotitelné.

Do výzkumu nezařadil oproti Šimoníkovi následující:

- vedení schůzek s rodiči
- diagnostika osobnosti žáka
- vedení pedagogické dokumentace
- udržení kázně o přestávce.

5.4.2 Popis zjištěných údajů z Bendlova šetření

Jednotlivé činnosti v níže uvedené tabulce [2.10.] jsou seřazeny podle stupně obtížnosti. Z toho je zřejmé, jak posléze v tabulce zjistíme, že nejmenší potíže měli dotazovaní učitelé se zodpovídáním žákovských dotazů k učivu, k čemuž se vyjádřilo pouze 0,6 % učitelů.

Ani vystupování před třídou nepovažovali respondenti za závažný problém, pouze 2 z dotazovaných, tj. 1,1 % uvedli obtížnost.

Stejný podíl náročnosti byl zachycen u formulace učebních úloh.

³² Celkově se odeslalo 416 dotazníků, z nichž se zpět vrátilo 202. Plně využitelných dotazníků bylo 177. Respondenty tvořilo 161 žen, tj. 79,7 % a 41 mužů, tj. 20,3 %. Někteří z nich odpovídali anonymně, jiní se podepsali.

TABULKA [2.10] dává přehled o činnostech zjištěných S. Bendlem:

Plnění pedagogických činností s obtížemi - pořadí³³

Pořadí	Pedagogické činnosti	Počet	%
1.	Práce s neprospívajícími žáky	88	49,7
2.	Udržení kázně při vyučování	75	42,4
3.	Uplatnění indiv. přístupu k žákům	65	36,7
4.	Udržení pozornosti žáků	62	35,0
5.	Hodnocení a klasifikace žáků	47	26,6
6.	Volba výchovných metod	41	23,2
7.	Řešení kázeňských přestupků	40	22,6
8.	Motivování žáků	40	22,6
9.	Práce s nadprůměrnými žáky	30	16,9
10.	Plnění výchovných povinností	27	15,3
11.	Uplatnění frontálního vyučování	25	14,1
(12.)	Rozvržení učiva za rok	25	14,1
13.	Organizace samostatné práce žáků	22	12,4
14.	Přizpůsobení vyučování věku žáků	18	10,2
15.	Jednání s rodiči žáků	17	9,6
(16.)	Časové rozvržení hodiny	17	9,6
17.	Spolupráce s ostatními učiteli	14	7,9
18.	Plnění vzdělávacích povinností	12	6,8
19.	Volba vyučovacích metod	8	4,5
20.	Vysvětlení nové látky	7	4,0
(21.)	Komunikace s žáky	7	4,0
22.	Práce s průměrnými žáky	6	3,4
(23.)	Výběr učiva pro vyučovací hodinu	6	3,4
24.	Formulace učebních úloh	2	1,1
(25.)	Vystupování před třídou	2	1,1
26.	Zodpovídání žákovských dotazů k učivu	1	0,6

³³ PEDAGOGIKA roč. XLVII, 1997, s. 58

TABULKA [2.11]***Nejobtížnější činnosti v šetření (B)***

Pořadí	Učitelská činnost
1.	Práce s neprospívajícími žáky
2.	Udržení kázně při vyučování
3.	Uplatnění individuálního přístupu k dětem
4.	Udržení pozornosti žáků
5.	Hodnocení a klasifikace žáků

5.4.3 Srovnání výsledků s šetřením Šimoníkovým

Některé údaje, jež byly zjištěny u Bendla se shodují nebo jsou si alespoň podobny s výzkumy Šimoníka. Pro porovnání uvádíme v tabulce [2.12] přehled pěti nejobtížnějších činností u Šimoníka. Z této tabulky lze zjistit, které činnosti byly obtížné nejen pro začínající učitele, ale také pro učitele v praxi již delší dobu působící.

TABULKA [2.12]³⁴***Nejobtížnější činnosti v šetření (Š)***

Pořadí	Učitelská činnost
1.	Práce s neprospívajícími žáky
2.	Udržení kázně při vyučování
3.	Udržení pozornosti žáků
4.	Diagnostika osobnosti žáka
5.	Motivace žáků

Z obou tabulek je na první pohled zřejmé, že jak v Bendlově tak i v Šimoníkově výzkumu měli učitelé největší starosti s neprospívajícími žáky (Šimoníkovo šetření: 108 učitelů, tj. 76,6 %, Bendlovo šetření: 88 učitelů, tj. 49,7 %). Stejná shoda uvedení výsledků obtížných činností se vyskytuje i u udržení kázně při vyučování, kdy

³⁴ viz ŠIMONÍK (1994, s.64)

u Šimoníka ji stěží zvládalo 106 učitelů, tj. 75,2 % a v Bendlově výzkumu 75 učitelů, tj. 42,4 %. Také oblast udržení pozornosti žáků se ve výsledku obou šetření objevuje mezi pěti nejobtížnějšími činnostmi (Šimoník: 99 učitelů, tj. 70,2 %; Bendl: 62 učitelů, tj. 35 %).

Ukazuje se tedy na základě provedené analýzy, že učitelé se nejvíce potýkají s problematikou kázně, ale také i s činnostmi, které bezprostředně souvisejí s chováním a kázní žáků. S tím lze ale také spojit uplatňování individuálního přístupu k žákům, jenž činil obtíže relativně vyššímu počtu učitelů v Bendlově šetření (65 učitelů, tj. 36,7 %).

Musíme však vycházet z předpokladu, že na jednotlivá šetření odpovídalo rozdílné množství respondentů. Avšak na základě vyhodnocení výsledků se i přesto, že Šimoník vycházel ze 141 platných odpovědí a Bendl mohl použít 177 platných dotazníků, některé výpovědi velmi shodují.

Z uvedených dat vyplývá, že otázka problematiky kázně se vyskytuje mezi poměrně častými obtížnými jevy v učitelství a lze konstatovat, že pro začínající učitele je tato činnost mnohem složitěji řešitelná než pro učitele s dlouholetou praxí.

Ti se již snaží používat zavedené postupy a prostředky k nejefektivnějšímu řešení ve prospěch jak učitele tak i žáka. Lze však předpokládat, že nejen začínající učitelé, ale i učitelé působící již určitou dobu v pedagogickém poli se mnohdy ne snadno s tímto problémem dokáží vypořádat. To je patrné i z výzkumu provedeného Bendlem, který se nedotazoval jen začínajících učitelů, ale také učitelů „pokročilých“.

5.4.4 Srovnání výsledků šetření B a T

V druhé části naší práce byly porovnávány výsledky z výzkumu (T) s (Š), přičemž v obou šetřeních tvořili respondenty začínající učitelé. Analýzu výsledků je možné porovnat i s výsledky v Bendlově šetření. Rozdíl opět spočívá v porovnávání výsledků absolventů Pedagogické fakulty v Liberci, tedy začínajících učitelů, s respondenty jak začínajícími tak i zkušenými u Bendla.

Pro přehlednost je opět uvedeno v tabulce [2.13] pět nejobtížnějších činností začínajících učitelů podle vyzkoumaných dat.

TABULKA [2.13]***Nejobtížnější činnosti v šetření (T)***

Pořadí	Učitelská činnost
1.	Práce s neprospívajícími žáky
2.	Hodnocení a klasifikace žáků
3.	Řešení kázeňských přestupků
4.	Diagnostika osobnosti žáka
5.	Motivace žáků

Také v šetření (T) spatřujeme u začínajících učitelů největší obtíže především v oblasti kázně. Stejně jako u Bendla se potýkají respondenti (Š) nejvíce s obtížnostmi při práci s neprospívajícími žáky, přičemž to uvádí 103 učitelů, tj. 67,3 %.

I v analýze výsledků se ukazuje, že více než polovina dotazovaných uváděla jako poměrně problematickou oblast hodnocení a klasifikaci žáků, kdy se k tomu vyjádřilo 102 učitelů, tj. 66,7 %. Mnozí z nich podotkli, že na tuto činnost byli v rámci studia připravováni velice zřídka. S tím souvisí dále uvedená činnost diagnostiky osobnosti žáka, s níž se nesnadno vypořádalo 90 učitelů, což je více než polovina dotazovaných, tj. 58,8 %.

Na řešení kázeňských přestupků poukázalo 64,7 %, tj. 99 učitelů. Je to velice problematická oblast, na niž začínající učitelé nejsou v rámci svých praxí téměř vůbec připravováni, neboť i samotní zkušení učitelé mají mnohdy starosti se s touto činností vypořádat.

5.4.5 Zhodnocení všech tří výzkumných šetření

Ze všech tří provedených výzkumů je patrné, že se respondenti potýkali s obtížemi především výchovného charakteru, neboť ve všech šetřeních největší podíl problémovosti uváděli učitelé u řešení kázeňských přestupků či udržení kázně při vyučování. Mimo jiné lze také pozorovat, že učitelé řeší ve výzkumech spíše problémy v oblasti sociální než didaktické. I když se však značná část dotazovaných vypořádávala s problémy v oblasti hodnocení a klasifikace žáků, přesto se do popředí

dostává zejména oblast sociální. Jako jednu z možných příčin lze uvést, že učitelé oddělují stránku sociální od stránky didaktické.

Toto oddělení může pak způsobovat i to, že učitelé nevidí a tudíž nejsou schopni rozlišovat souvislosti mezi kázeňskými obtížemi a výběrem učiva, což se v patrné míře projevuje ve výzkumných šetřeních.

Shrneme-li závěrem podstatu všech tří šetření, je zřejmé, že v přípravné fázi v rámci studia učitelství není možné zcela „stoprocentně“ připravit hotového učitele tak, aby se již při nástupu do praxe nevyskytovaly žádné obtíže, které by mu způsobovaly ztrátu důvěry k tomuto povolání. Je nutné ale podotknouti, že úroveň kvality studia a prováděných učitelských dovedností může determinovat vývoj další profesní dráhy učitele.

6. *Ostatní zkoumané aspekty v šetření (T)*

V šetření (T) jsme nadále zaměřili pozornost na některé další významné aspekty, jimiž jsme se pokusili objasnit postavení začínajících učitelů v současném školství a vytyčit problémové okruhy v rámci jejich vstupu do učitelské praxe.

6.1 *Pozitiva a negativa učitelského povolání z hlediska výzkumného šetření začínajících učitelů*

Další významný aspekt, který jsme si vytyčili v našem šetření prozkoumat, spočíval ve vyjádření začínajících učitelů k pozitivum a negativum v učitelském povolání tak, jak je oni sami spatřují (viz příloha, bod č. 12).

Respondenti měli vyjmenovat nejméně tři kladné a tři záporné, jež považují za stěžejní. Ne všichni dotazovaní však dokázali tyto klady a zápory vyjmenovat. Někteří z nich naopak ale uváděli více.

Z celkového počtu odeslaných dotazníků (200) bylo přijato 153, tj. 76,5 % verifikovatelných. Z těchto 153 přijatých dotazníků lze použít pro analýzu bodu č. 12 (viz příloha) v dotazníku 148, což činí 96, 73 % z přijatých.

Ve zbylých pěti dotaznících, tj. 3,27 % odpověď respondenti buď neuvedli úplnou a odpověděli tak jen na jednu z dotazovaných oblastí či tento bod zcela vypustili.

Často se výpovědi v dotaznících opakovaly. Jednalo se především o problémy výchovné povahy i potíže v oblasti sociální. Naopak s didaktickou stránkou a přípravou na výuku se respondenti vypořádali relativně dobře.

Nejčastěji uvedená pozitiva a negativa shrnujeme pro přehlednost do tabulek, s níž je možné dále pracovat a jednotlivé výpovědi analyzovat.

TABULKA [2.14]

Pozitivní činnosti uváděné respondenty

Pozitiva	Počet odpovědí	%
1. Práce s dětmi	112	75,7
2. Dostatek volného času	99	66,9
3. Častá komunikace	69	46,6

TABULKA [2.15]

Negativní činnosti uváděné respondenty

Negativa	Počet odpovědí	%
1. Nekázeň žáků	126	85,1
2. Nízké platové podmínky	122	82,4
3. Minimální profesní vzrůst	101	68,2

6.1.1 Činnosti vnímané respondenty jako pozitivní

V tabulce [2.14] jsme uvedli tři pozitivní činnosti, jež shledávali začínající učitelé jako skupina respondentů za pozitivní nebo-li kladné.

Největší pozitivní zastoupení zaujímala na prvním místě se 75,7 % práce s dětmi, kterou uvedlo 112 respondentů. Je zřejmé, že ti absolventi, kteří obor učitelství studovali a chtěli vykonávat toto povolání, bezpochyby uvedli činnost jako prioritní. Práce učitele totiž bezesporu souvisí s prací s dětmi ať už mladšího školního věku či

staršího a učitel tím v závislosti na věku adekvátně uspořádává i výuku a vše s ní související.

Na druhém místě se v žebříčku hodnocení objevila činnost, která je spojena s relativně dostatečným množstvím volného času. Identifikovalo ji 99 dotazovaných začínajících učitelů, tj. 66,9 %. Někteří z nich v rámci dostatku volného času uváděli především prázdniny a jiní do této kategorie naopak zahrnuli i aktivity mimoškolní jakožto různé zájmové kroužky či činnosti, besedy, návštěvy kin, divadel, galerií, výlety a další.

Je pozoruhodné, že někteří respondenti nepovažují mimoškolní aktivity za zbytečné, na úkor svého volného času, ale naopak vnímají již například výše zmíněné zájmové kroužky za pozitivní a rozvíjející osobnost jak žáka tak také i učitele.

Třetí pozitivum, které bylo opakovaně uváděno ve výzkumu (T) je častá komunikace, o níž vypovědělo 46,6 %, tj. 69 dotazovaných. Zde nevystává na mysli jen komunikaci s dětmi samotnými, ale také komunikace s rodiči, učitelským sborem a dalšími osobami působící v oblasti školství.

Způsob komunikace tak charakterizuje osobnost učitele i jeho vztah k žákům a výuce. Zároveň se významně podílí i na atmosféře vyučování a spoluvytváří i celkové školní klima.

Mnozí z dotazovaných mladých učitelů se neobávali jednat s rodiči žáků, a to bez ohledu na to, zda se jednalo o individuální jednání či společné třídní schůzky. Tento jev je pro náš výzkum velice pozoruhodný, neboť většinou si mladí učitelé stěžují na spolupráci s rodiči, jelikož na ni v průběhu studia nejsou téměř vůbec připravováni. Jedna z možných potíží důvodu, proč se v tak malé míře objevují ve výzkumech spíše negativní postoje, tkví také v tom, že veřejnost i rodiče zaujímá především ve zvýšené míře kritičnost vůči práci školy i samotného učitele. V našem výzkumu tato výpověď ovšem není zcela pravdivá.

6.2.1 Činnosti vnímané respondenty jako negativní

Opozitum k pozitivním činnostem poskytuje tabulka [2.15], v níž dotazovaní uváděli negativa učitelského povolání.

Za stěžejní kritérium v učitelské profesi z hlediska negativního považují začínající učitelé problematiku výchovy a to konkrétně nekázeň žáků. Lze tedy předpokládat, že nejen u výzkumu (T) bude aspekt výchovy, konkrétně tedy nekázeň, činit obtíže, ale že s tímto problémem se potýkají učitelé téměř na všech školách v republice. Je to jev

v dnešním školství poměrně častý a především sic hodně diskutovatelný, ale již obtížněji řešitelný.

Z výsledků v našem šetření vyplývá, že 126 dotazovaných, tj. 85,1 % shledává tuto oblast negativně. S ní pak bezesporu souvisí i například motivace či diagnostikování žáků a jednotlivé jevy se vzájemně podmiňují. Pokud chybí v hodinách motivace, lze očekávat i potíže s udržením pozornosti a kázně.

Nekázeň souvisí v neposlední řadě i s tím, jak se projevují vzájemné vztahy mezi školou a učitelem a zejména mezi žáky a učiteli navzájem. Žáci by měli především respektovat osobnost učitele, důvěřovat mu a snažit se o udržení optimálních podmínek ve výuce a to tak, aby se předešlo zbytečným kázeňským problémům.

Zároveň však učitel by se měl zaměřit na hlavní činitele nekázně žáků a pokusit se o jejich nápravu. Často totiž nekázeň plyne z všeobecné krize hodnot, dochází k úpadku autority učitele, žáci se nudí ve škole, základy nekázně mají však své kořeny v první řadě v působení rodiny a zejména poruch, nedostatků jejich funkcí.

Učitel by tak měl zvážit všechny faktory, které mohou na žáky působit a při opakovaných problémech je analyzovat. Jako klíčové otázky bychom mohli vymezit následující:

- Co mi na chování žáka vadí a proč?
- Jaké faktory školního prostředí mohou chování vyvolávat?
- Může negativní chování žáka ovlivňovat jeho rodina?
- Jak žák dokáže vnímat sám sebe, co mu negativní chování přináší?

Je možné zde vytyčit řadu dalších otázek, které by si v takovém případě učitel mohl klást. Pokusili jsme se vymezit jen ty nejzákladnější, pomocí nichž by měl snáze učitel nalézt adekvátní řešení a pomoci tak „harmonizovat“ vztah nekázně mezi žákem a učitelem.

Zejména by měla být tedy posilována demokracie v prostředí školy a třídy, žáci by se měli učit spolupráci, měla by být jasně vymezena práva a povinnosti učitele a žáka. Důležité je také, aby si žáci byli vědomi toho, jakou mají v procesu vyučování roli oni a jakou roli má samotný učitel. Ten má vystupovat jako model vhodného chování, posilovat vhodné sociální chování žáků například v podobě pochval, které mohou velmi pozitivně ovlivňovat jejich vystupování.

Žák by měl naopak dokázat mluvit pravdu, ukotvit si základní mravní hodnoty, v případě konfliktních situací vědět, jaká práva v této oblasti má a pokusit se nalézt

optimální východisko, které by bez zbytečných vzájemných komplikací vedlo k uspokojení obou stran.

Jako překvapující se může jevit, že *nízké platové podmínky*, tedy jinými slovy neadekvátní finanční ohodnocení, není začínajícími učiteli vnímán jako nejsilnější negativum. Odpovědnost, kterou učitel přebírá, počínaje výukou v hodině přes dozory o přestávkách či různých mimoškolních aktivitách, hraje nesmírně důležitou roli i v procesu finančního ohodnocení.

Odměňování učitelů je motivující a má stimulační funkci pro profesionální výkon. Avšak v mnoha výzkumech i mezinárodních zkoumáních se ukazuje, že učitelské platy jsou vždy na nižší úrovni než platy jiných podobně srovnatelných profesí.

Finanční ohodnocení patří mezi tzv. *makropodmínky*, tzn., že jsou to podmínky dané legislativou a nejsou ovlivnitelné jednotlivými učiteli. V českém školském systému se platy učitelů drží pod úrovní celostátního průměrného platu a nelze je srovnávat s finančním ohodnocením učitelů ve většině vyspělých zemí.

Stálo by tedy za pováženou při všech těch reformách, jež ve školství probíhají, se již konečně důsledně zaměřit i na složku adekvátního finančního ohodnocení, zejména nástupních platů a celkové sociální situace a patrně ji přehodnotit. Neboť možné přehodnocení odměňování učitelů může přispět k zlepšení situace nastoupení kvalifikovaných učitelů do praxe.

Výsledek z výzkumu nás opět přivádí k tomu, o čemž jsme diskutovali již v první části práce. Zejména v kapitole o možných příčinách nenastoupení absolventů do školství byly zmíněny i sociální podmínky, do nichž je finanční ohodnocení kategorizováno.

Výpověď o tom, že by tato situace měla být přehodnocena, potvrzuje i 122 odpovědí, což činí 82,4 %. Nelze se tedy podívat, že ani respondenti z šetření (T) nejsou uspokojeni se stávajícími podmínkami. S čímž může souviset již výše zmiňovaný faktor, že ne každý absolvent pedagogické fakulty do praxe nastoupí a zůstává v ní.

Posledním nejčastěji uváděným negativním příkladem je *minimální profesní vzrůst*, který jako nedostatek v profesi vykazuje 101 výpovědí, tj. 68,2 %.

O tomto problémovém okruhu bylo již v práci také zčásti diskutováno (kapitola 3.2.). V závěru této diskuze vyplynulo, že v České republice neexistuje žádný další systém vzdělávání, který by umožnil učitelům další profesní vzrůst, což mohou i absolventi později pociťovat při delším působení ve školství. Tím je také zřejmé, že se tento

minimální profesní vzrůst řadí ke skupině negativních aspektů ve výkonu učitelského povolání.

Jiným negativním příkladem, který již v tabulce není uveden, ale svým pořadím by v ní posléze následoval, je aspekt nedostačujícího vybavení učeben či škol samotných. Téměř 85 respondentů, tj. 57,4 % zaujímá negativní stanovisko k současnému vybavení některých škol.

Není pochyby, že všechny školy mají dostatečně uvolněné finanční prostředky na vybavení svých učeben či škol jako takových. Vše je závislé i od místa působení školy, jejich možností či velikosti.

6.2 Přijetí začínajících učitelů učitelským sborem

Kromě zkoumání obtížných pedagogických činností podle předlohy Šimoníkova šetření jsme se zaměřili v dotazníku také na další významné aspekty, jež by mohly pomoci objasnit problematiku začínajících učitelů či nastínit danou situaci.

Jedno ze zkoumaných kritérií spočívalo i v hodnocení začínajících učitelů učitelským sborem při jejich samotném nástupu do pracovního procesu (viz dotazník, ot. č. 6).

Z celkového počtu 153 přijatých dotazníků, tj. 76,5 % odpovědělo na otázku „Jak jste byl(a) přijat(a) při Vašem nástupu učitelským sborem“ negativně pouze 22 respondentů, tj. 14,4 %.

Z těchto 22 negativních odpovědí bylo přijato:

- 16 učitelů s menšími problémy
- 4 učitelé s velkými problémy
- 2 učitelé byli přijati velmi negativně.

Jako „menší problémy“ zmiňovali respondenti především nadřazený postoj zkušených učitelů k začínajícím. „Velké problémy“ spatřovali zejména v přijetí názorů, metod a postojů mladších učitelů vůči starším i způsob komunikace. Velmi negativní přijetí do kolektivu zažili dva dotazovaní, kteří jako hlavní důvod uvedli totální nesžítí a nesoulad se stávajícím kolektivem, způsob komunikace a nadřazenost nejen v profesní oblasti, ale i v oblastech, které se dotýkaly vizuální stránky, odívání či celkového působení mladých absolventů.

Na závěr této analýzy je třeba dodat, že ne každý nastupující absolvent musí přesně odpovídat požadavkům stávajícího učitelského sboru. Důležité je, aby se nově nastupující dokázal adaptovat v prostředí a postupně se přizpůsobovat možnostem a požadavkům nového kolektivu, komunikovat s nimi na úrovni svého profesního zaměření, dokázat přijímat kritiku jiných a umět naopak asertivně reagovat v případných konfliktních situacích, které mohou nastat z výše jmenovaných důvodů. Zkušenější kolegové by měli mít na paměti, že začínající učitelé potřebují jejich pomoc zejména při vstupu do učitelské praxe. Měli by se začátečníkem jednat jako s rovnocenným partnerem. Pokud spatřují v práci začínajících učitelů nedostatky, je třeba je poučit, dát jim radu, která může pomoci vyvarovat se dalším opakovaným nepříjemnostem a chybám. Mladý učitel by měl být také svými kolegy, kteří v této oblasti působí již delší dobu, povzbuzován a podporován. Pro začínajícího učitele je bezesporu důležité, aby byl upozorněn na jistou chybu, je-li si v určité situaci nejistý či pochybuje, je vhodné jej povzbudit. Nejen kárat a upozorňovat na nedostatky, které mohou být při jeho vstupu do praxe spatřovány, ale také i chválit, pokud je jeho výkon ceněn staršími. Ke každému je však potřeba přistupovat jinak. Nesnažit se za každou cenu vnucovat mu pomoc, ale začínající učitel by měl vědět, že v případě jakéhokoli problému, jsou ostatní kolegové ochotni kdykoliv pomoci a to tak, aby se mu práce co nejvíce vydařila.

Jeden z mnoha faktorů, jenž může dále determinovat klima učitelského sboru spočívá i v početním zastoupení mužů – učitelů a žen – učitelek. Učitelský kolektiv, v němž převládá ženské pohlaví, se často potýká s projevy vycházejícími převážně z ženských vlastností, které mohou být zdrojem konfliktů.

Musíme mít na paměti, že první pracoviště je pro začínajícího učitele pokračováním v rozvíjení jeho odborných a metodických vědomostí. Pro většinu nastupujících učitelů je pomoc starších velmi potřebná a přispívá tak i k lepšímu klimatu učitelského sboru. Klima učitelského sboru je totiž nesmírně důležité, neboť se v něm odráží vztah mezi učiteli vzájemně, vztah nadřízený – podřízený, ale především nepříznivé působení klimatu učitelského sboru se odráží i ve vyučovacích hodinách a tím ve vztahu k dětem.

Připomínáme, že nejen klima učitelského sboru může mít vliv na osobnost začínajícího učitele, ale také celkové podmínky života v obci či městě obecně, kde se daná škola

nachází a do níž mladý absolvent nastupuje, mohou být odlišné od těch, v něž se doposud pohyboval. Tato změna může mít bezesporu významný podíl i na počátečních či déletrvajících nesnázích. Učitel potřebuje znát důkladně a především důvěrně oblast kraje, v němž působí. Znalost přírodního bohatství i krás, kulturních památek či historie, napomáhá pak lepší orientaci a adaptaci absolventa v prostředí a velký vliv má zejména také při formování některých výchovných situací s regionálním zaměřením.

„Vazby mezi učitelovou prací ve škole a sociálním, kulturním, ekonomickým a přírodním prostředím jsou mnohem významnější než u pracovníků jiných institucí, a proto zaujímá faktor adaptace na dané prostředí v životě učitele významné místo.“³⁵

Velice významným faktorem podílejícím se na utváření pozitivního učitelského klimatu je způsob řízení školy a především vztahy vedení školy s učitelským sborem. Ředitelé škol se řadí mezi rozhodující činitele při vytváření pracovního prostředí učitelů a klimatu školy.

V odborné literatuře (např. Švecová – Vašutová, 1997, s. 81) jsou charakterizovány následující kroky správného vedení učitelských sborů:

- *formulování požadavků a stimulování iniciativy*
- *pozitivní očekávání a důvěra v kompetence učitelského sboru*
- *porozumění a emocionální podpora*
- *počáteční spolupráce a výměna idejí a materiálů*
- *konkrétní podpora*
- *malý důraz na administrativní kontrolu*
- *chyby jsou tolerovány.*

Nejen tedy samotná škola jakožto hlavní pracovní působiště učitele, ale také vztahy v pedagogickém sboru, vztahy s vedením školy, vztahy se žáky a jejich rodiči hrají důležitou roli v tématu pozitivního klimatu školy.

³⁵ volně citováno dle Šimoník (1994, s. 18)

6.3 Výuka neaprobovaných předmětů

Práce začínajícího učitele souvisí však i s řadou dalších povinností a činností. Často jsou začínající učitelé pověřeni výukou předmětů, jež neodpovídají jejich získané aprobaci. Vyučování těmto neaprobovaným předmětům může taktéž přispívat ke stupňování „nástupních problémů“.

Z dotazníků (viz příloha, bod č. 9) jsme zjistili následující data.

Ze 153 přijatých dotazníků pouze 58 mladých učitelů, tj. 37,9 % vyučovali těm předmětům, na něž měli aprobaci. 95 učitelů, tj. 62,1 % vyučovalo také i těm předmětům, na které aprobaci nemělo.

Z toho vyučovalo:

- 1 předmět mimo svou aprobaci 64 učitelů, tj. 67,4 %
- 2 předmětům mimo svou aprobaci 27 učitelů tj. 28,4 %
- 3 předmětům mimo svou aprobaci 4 učitelé tj. 4,2 %.

Přehled zjištěných dat o výuce neaprobovaných předmětů poskytuje tabulka [2.16]:

TABULKA [2.16]

Výuka neaprobovaných předmětů

Celkem odpovědělo	153	
- z toho:		
◦ vyučovalo aprobovaným předmětům	58	37,9
◦ vyučovalo neaprobovaným předmětům	95	62,1
- z toho vyučovalo:		
◦ 1 předmět mimo svou aprobaci	64	67,4
◦ 2 předmětům mimo svou aprobaci	27	28,4
◦ 3 předmětům mimo svou aprobaci	4	4,2

V dalším bodě v rámci dotazníku (bod č. 10) uvedli dotazovaní, kterým předmětům vyučovali neaprobovaně. Nejčastěji byly uváděny předměty jako občanská výchova, tělesná výchova, pracovní výchova a mezi jazyky to byla němčina i angličtina.

Z těchto 64 učitelů, kteří vyučovali jeden předmět neaprobovaně, jsme dále zjistili následující:

- ♦ 26 učitelů, tj. 40,6 % vyučovalo občanskou výchovu neaprobovaně
- ♦ 20 učitelů, tj. 31,3 % vyučovalo anglický jazyk neaprobovaně
- ♦ 11 učitelů, tj. 17,2 % vyučovalo pracovní výchovu neaprobovaně
- ♦ 7 učitelů, tj. 10,9 % vyučovalo německý jazyk neaprobovaně.

Nejčastěji uváděné předměty, jež byly vyučovány bez příslušné kvalifikace, shrnuje tabulka [2.17].

TABULKA [2.17]

Nejčastěji uváděné neaprobované předměty

Neaprobované předměty	Počet učitelů	%
Občanská výchova	26	40, 6
Anglický jazyk	20	31, 3
Pracovní výchova	11	17, 2
Německý jazyk	7	10, 9
Celkem	64	100

Začínající učitelé se tak setkávají při působení ve své pedagogické praxi nejen s výukou předmětů, na něž bylo jejich studium zaměřeno. Často jsou pověřeni i výukou předmětů neodpovídajících jejich získané aprobaci. V čem spočívá fakt, že učitelé mnohdy vyučují předměty neaprobovaně? Učitelé v českém školním prostředí jsou připravováni pro praxi jen ve dvou zvolených aprobačních oborech. Mnohdy je však kombinovatelnost těchto dvou předmětů nevhodná a nepokryje pracovní úvazek učitele, proto jsou často učitelům přidělovány ještě další vyučovací předměty tak, aby jejich pracovní náplň byla dostatečně pokryta. Jiný faktor výuky neaprobovaným předmětům je dán i nedostatečnou kvalifikovaností učitelského sboru a z tohoto důvodu lze učitelům přidělit výuku některých předmětů. Často jsou to především nejrozumnější „výchovy“ a také výuka cizím jazykům. Jak nám potvrzuje i výzkum (T), spousta absolventů, která vystudovala ve svém aprobačním oboru jazyk, odchází za jinými, dle jejich soudu, atraktivnějšími pracovními nabídkami.

6.4 Výkon třídnictví

Zkoumaný aspekt, který nás nadále zajímal, spočíval ve zjištění, kolik respondentů vykonávalo třídnictví (viz dotazník, otázka č. 8) a od kdy jím byli pověřeni.

Na otázku „Třídnictví vykonávám“ nám odpovědělo ze 153 přijatých dotazníků všech 130 respondentů, tj. 85 %, kteří ve školství pracují.

Z těchto 130 získaných odpovědí třídnictví

* vykonává prvním rokem	38 učitelů, tj. 29,2 %
* vykonává druhým rokem	66 učitelů, tj. 50,8 %
* nevykonává	26 učitelů, tj. 20 %.

TABULKA [2.18]

Výkon třídnictví

Celkem přijatých dotazníků	153	100 %
- z toho: pracující ve školství	130	85 %
- z toho vykonává třídnictví:		
• prvním rokem	38 učitelů	29, 2 %
• druhým rokem	66 učitelů	50, 8 %
• nevykonává	26 učitelů	20 %

Z této statistiky se dovídáme, že se značná část absolventů s třídnictvím setkala a provádí jej. S tím však souvisí i další náročnější úkoly jako například vedení pedagogické dokumentace. S ní se samozřejmě museli seznámit všichni začínající učitelé bez ohledu na to, zda byli pověřeni třídnictvím či ne.

6.5 Vedení pedagogické dokumentace

I v šetření (T) jsme se zaměřili na zkoumání aspektu, jak se absolventi dokázali vypořádat s pedagogickou dokumentací (viz příloha – dotazník, bod č.14).

Otázku položenou v dotazníku: „S pedagogickou dokumentací jsem se dokázal(a) vypořádat ve své učitelské praxi“ zodpovědělo z celkového počtu 153 přijatých dotazníků všech 130 respondentů a to následovně:

- | | |
|--|-------------------------|
| - zcela bez problémů se s dokumentací vypořádalo | 24 učitelů, tj. 18,5 % |
| - velmi dobře | 56 učitelů, tj. 43,1 % |
| - s velkými problémy | 33 učitelů, tj. 25,4 % |
| - nedokáže posoudit | 17 učitelů, tj. 13,1 %. |

TABULKA [2.19]

Vedení pedagogické dokumentace

Celkem přijato dotazníků	153	100 %
- z toho: pracující ve školství	130	85 %
- z toho se s dokumentací vypořádalo:		
■ zcela bez problémů	24 učitelů	18,5 %
■ velmi dobře	56 učitelů	43,1 %
■ s velkými problémy	33 učitelů	25,4 %
■ nedokáže posoudit	17 učitelů	13,1 %

Data vykazují, že největší procentuální zastoupení tvoří skupina respondentů (43,1 %), která se s pedagogickou dokumentací vypořádala velmi dobře.

33 učitelů se však s pedagogickou dokumentací vyrovnalo s velkými problémy. Nejčastěji jmenované příčiny, z nichž se problém zrodil, tkví v nedostatečném seznámení se s dokumentací v průběhu studia na pedagogické fakultě. Respondenti podle výpovědí bez problému zvládali vedení dokumentace jako ku příkladu zápis do třídní knihy či vyplňování údajů pro vysvědčení, ale u patrné části dotazovaných se objevovaly obtíže při vyplňování *katalogových listů jednotlivých žáků*.

Zvládání určitých činností a dovedností nelze bohužel získat či nacvičit během studia. Budoucí učitelé musí však mít na paměti, že je třeba, aby nastupující učitelé dokázali svou pedagogickou práci zanalyzovat a hodnotit, na základě analýzy provést potřebné závěry a krok za krokem se postupně zdokonalovat. Jen na základě sebereflexe, sebevzdělávání a sebezdokonalování lze zvládnout časem i náročnější situace a činnosti, jimž v rámci studia nebyl či nemohl být z patřičných důvodů věnován prostor.

6.6 Odborná připravenost pro výkon učitelské profese

Jeden z posledních aspektů, na něž jsme se ve výzkumu také zaměřili, spočíval ve zhodnocení odborné připravenosti výkonu učitelské profese respondenty. Z našeho šetření můžeme vyvodit následující závěry týkající se obsahu a organizace výuky dle zjištěných údajů (viz dotazník, ot. č. 15) o nedostacích, které vyplývají z odborné připravenosti na výkon učitelství. Respondenti uváděli nejčastěji následující aspekty:

- často byla výuka zaměřena na „běžný univerzální“ typ žáka, ale již méně prostoru bylo věnováno výkladu, jak pracovat s nadanými žáky či žáky naopak neprospívajícími, žáky s výchovnými problémy apod.
- za další nedostatek respondenti považovali při přípravě na povolání absenci dostatečné pedagogické diagnostiky, metodiky řešení kázeňských přestupků či klasifikaci žáků,
- respondenti navrhovali rozšířit výuku na pedagogické fakultě o předměty se zaměřením na: etiku, různá komunikační cvičení či předměty zaměřené na moderní trendy ve výchově a vzdělávání, aby si tím žáci uvědomili, jak je jejich role ve vzdělávacím procesu také důležitá a měli představu o dalších perspektivách v budoucím životě.

Patrná část dotazovaných by uvítala zařadit ve větší míře do studia také různé projektové semináře, které by jim umožnily osvojení si úkolů komplexnější povahy se

zaměřením na řešení teoretických problémů, propojit tak bezprostřední navázání kontaktů s praxí, s výchovně-vzdělávacími institucemi či školskými orgány. Kromě toho by respondenti uvítali i pořádání netradiční formy výuky v podobě různých besed či diskuzí spojených s odborníky ze školských institucí, speciálních zařízení či ústavů. Někteří dotazovaní pak svými postoji naznačili i možnost vytvoření nového typu semináře, ten by se dal pojmenovat jako „modelové situace“. V tomto semináři by se studenti učili řešit problematické stránky z pozice učitelů i žáků a to tak, jak by se mohly ve skutečnosti opravdu vyskytovat. Na mysli tím měli řešení závažných školních problémů, práci s neprospívajícími žáky a možnosti jejich zlepšování, sebehodnocení a hodnocení ostatních, směřovat tím ke zjišťování skutečných pedagogických předpokladů uchazeče.

I tento zkoumaný dílčí aspekt nás přivádí k závěru, že právě činnosti, které respondentům studium ztěžovaly, činily tak i při vstupu do praxe obtížnosti, proto je začínající učitelé shledávali v odpovědi na tuto otázku složitými. Bylo by na místě se zamyslet nad těmito výpověďmi a pokusit se do koncepce vysokoškolského vzdělávání učitelů tyto aspekty zařadit a více prohlubovat. Tím bychom se pak mohli snáze vyhnout problematickým částem při studiu, neboť mnohé z pedagogických problémů začínajících učitelů mají své původní kořeny v nedostacích učitelského studia, což nám potvrzuje i výše popsaná analýza, a které budou muset být postupem času napravovány.

O vzdělávání učitelů v českém školním prostředí jsme již hovořili v některých z předchozích částí práce. Domníváme se, že je potřebné uvažovat o možnostech zdokonalení jednotlivých složek přípravy začínajících učitelů a pomoci tak vyvarovat se některým uvedeným problémům.

7. Závěry

V této práci jsme se zaměřili na analýzu problematiky začínajících učitelů při jejich vstupu do pedagogické praxe. Nástroj výzkumu a tím i základní zdroj informací, který se stal velkým přínosem pro nalezení odpovědí na některé námi šetřené aspekty, byl autorsky konstruovaný dotazník. Ten jsme rozeslali absolventům Pedagogické fakulty v Liberci, kteří ukončili své studium v letech 2002 až 2005. Stěžejní místo v dotazníku zaujímal rozbor dvacetičtyř pedagogických činností, jejichž formulace byla převzata od Šimoníka (1994).

Problematika nastupujících učitelů, jež je v naší práci alespoň zevrubně nastíněna, byla podporována řadou českých i zahraničních výzkumných nálezů i příspěvkem vlastního šetření.

V rámci tohoto šetření lze dospět v oblasti učitelství k některým zobecňujícím závěrům a zároveň k posouzení faktu, zda jsme splnili na začátku uvedené a námi očekávané cíle.

I.

Nejprve jsme pozornost zaměřili na zjištění vstupních problémů začínajících učitelů z námi provedeného šetření a následně analyzovali. Klíčovým bodem v našem šetření byla kategorizace učitelských činností převzatých od Šimoníka a provedli jsme komparaci s daty jeho výzkumu.

Učitelství jakožto specifická profese obsahuje také problematické stránky a oblasti, které vyplývají ze současného postavení učitele ve školství. Stejně tak i my jsme se setkali s obtížnými činnostmi začínajících učitelů, na něž byl zaměřen jeden z našich cílů.

Nelze si nevšimnout, že z obou šetření (T) i (Š) plynou podobné závěry. V nich se objevil přehled nejobtížnějších činností tak, jak je vnímali samotní respondenti.

Uvádíme pořadí prvních pěti učitelských činností nejvíce obtížných pro začínající učitele:

1. *práce s neprospívajícími žáky*
2. *hodnocení a klasifikace žáků*
3. *řešení kázeňských přestupků*

4. *diagnostika osobnosti žáka*

5. *motivace žáků.*

Z přehledu je zřejmé, že začínající učitelé měli potíže zejména s výchovnou stránkou vyučování než s oblastí didaktickou.

Naše domněnky, o nichž se v textu diskutovalo, nám potvrdilo i šetření, že v současnosti je problematika kázně velmi stěžejní problémový okruh ve školské praxi. Lze konstatovat, že všech pět výše uvedených činností spolu do jisté míry souvisí. Jestliže je například problémovou oblastí „udržení kázně při vyučování“ či „řešení kázeňských přestupků“, úzce s tím pak souvisí „motivace žáků“, neboť žák, který není při výuce motivován, se stává potenciálním zdrojem nekázně.

Stejně tak spolu souvisí i „hodnocení a klasifikace žáků“ a „diagnostika osobnosti žáka“. Jednu z příčin, proč tyto činnosti byly respondenty uváděny na prvních pěti příčkách, lze spatřovat mj. i v tom, že začínající učitelé při absolvování svých pedagogických praxí v průběhu studia neměli takové množství času, aby si tuto dovednost v jejím průběhu dostatečně osvojili a předešli tak problémům v jejich samotném působení v praxi.

Úzce na to lze navázat i s „prací s neprospívajícími žáky“, protože ani v průběhu studia se někteří respondenti s činností tohoto typu nemuseli při působení na cvičných školách v rámci praxe setkat a tudíž bylo pro ně velmi psychicky i fyzicky náročné na začátku své profesní dráhy dobře pracovat s žáky, kteří mají značné potíže s prospěchem.

Z toho plyne hluboká souvislost mezi jednotlivými činnostmi a vzájemné podmiňování. Lze předpokládat, že práce s neprospívajícími žáky je téměř pro většinu učitelů náročnou činností, protože na ni během studia nebyli připravováni nebo byli připraveni nedostatečně.

II.

Výše popsaná analýza byla dále doplněna o zjištění obtížnosti pedagogických činností studentů Fakulty pedagogické v Liberci, které studenti prováděli v době své souvislé praxe a srovnána s výsledky šetření (Š). Tato komparace vytyčila pořadí deseti obtížných činností podle výsledků zkoumání. Ačkoliv se zde (U) pojednalo o pořadí osmi obtížných činností a při komparaci dat z šetření (Š) a (T) bylo pojednáno pouze o pořadí prvních pěti činností, objevují se také shodné obtížné činnosti bez ohledu na to, zda šlo o prvních pět či osm v pořadí.

Oblast výchovné stránky se zdála velmi závažná i studentům, ale zde se objevují i problematické aspekty v didaktické oblasti a to například mj. při časovém rozvržení učiva, hodnocení a klasifikaci či správné formulaci otázek.

Je nutné připomenout, že ani studenti na pedagogických fakultách ani učitelé by neměli oddělovat didaktickou část od stránky sociální, neboť jen na základě vzájemné propojenosti těchto dvou oblastí je možné vidět souvislosti například mezi problematikou kázně a správným rozvržením učiva či aspektem hodnocení.

III.

V textu jsme také uvedli, že k objasnění určité obtížnosti přispěl i výzkum provedený S. Bendlem, v němž vypovídali nejen učitelé teprve na začátku své profesní dráhy, ale také již dlouhodobě působící kantoři. Jeho výsledky byly srovnány s daty (Š).

Značná shoda výsledků plyne z obou šetření a na základě toho můžeme konstatovat, že opět učitelům způsobovaly poměrně velké obtíže činnosti spojené s problematikou školní kázně.

V prvé řadě musíme především zvážit, do jaké míry jsou subjektivní výpovědi studentů, začínajících učitelů či učitelů dlouhodoběji působících ve školství, relevantní a validitní. Jde o subjektivní výpovědi respondentů a je nutné zamyslet se nad skutečností, jak jsou schopni především studenti a začínající učitelé ohodnotit svůj vlastní výkon.

IV

V neposlední řadě jsme tak nezkoumali jen problémové oblasti vnímané začínajícími učiteli při vstupu do pedagogické praxe, i když tvořily klíčovou část práce, ale chtěli jsme také podotknouti, co všechno obnáší práce učitele, jaké přednosti a jaké nedostatky se ve výkonu této profese ukazují.

Výzkum provedený v naší práci se tedy zaměřil na problematické pedagogické činnosti především u začínajících učitelů, kteří vystudovali Pedagogickou fakultu v Liberci.

Z výsledků je patrné, že se od začátku svého působení v praxi setkávají s množstvím dílčích profesionálních problémů. Mnohé z nich však neplynou z nedostatků učitelské přípravy, ale především z postojů veřejnosti a žáků na samotný

proces vzdělávání, jejich názorů na školu i samotného učitele jakožto hlavního činitele působícího ve výchovně - vzdělávacím procesu, jehož role není v současné době vůbec jednoduchá. Musíme tak souhlasit s výpovědí Šimoníka (1994, s.78): „*Výchova a vzdělávání jsou složité procesy, na nichž se podílí řada různých faktorů, proměnných je nesmírně mnoho a konstant málo. Nepředvídatelnost pedagogických situací, na které by měl učitel adekvátně, citlivě, taktně a hlavně okamžitě reagovat, činí učitelskou profesí jednou z nejnáročnějších.*“

Opakovaně se tak z výzkumů prokazuje, že podmínky práce učitelů nejsou nikterak uspokojivé ani jednoduché.

V textu se o mnohých nepříznivých podmínkách často diskutovalo. Mezi ně se řadí například složení učitelského sboru, kvalifikace učitelů, ale také i praktická příprava učitelské profese, o níž jsme také v textu pojednávali.

VI.

Náš výzkum tak identifikoval a analyzoval řadu konkrétních problémů, jak v oblasti výběru vhodných adeptů učitelství i učitelského vzdělávání, tak také období nástupu absolventů do učitelské praxe a samotné působení začínajících učitelů v průběhu výkonu učitelského povolání.

Bylo by však velice naivní, kdybychom se domnívali, že pouhou reformou a přetvořením vysokoškolského studia pedagogického směru docílíme vytvoření dokonalého učitele. Není pochyby o tom, že učitel byl a je rozhodujícím faktorem ve výchovně-vzdělávacím procesu, a tak všechny reformy, jež se pokoušejí o nápravu školy, jsou i do jisté míry závislé na jeho pracovních podmínkách, charakterových vlastnostech, motivaci k povolání i jeho osobnosti jako celku, vzdělávání, schopnostech a možnostech. Především je podstatné, aby učitel dokázal být odborníkem v procesech výchovy a vzdělávání a dokázal napomáhat rozvoji osobnosti žáků.

V závěru provedené analýzy v naší práci bychom měli ještě nalézt odpověď na otázku, zda-li se nám podařilo splnit vytyčený a očekávaný cíl.

Po provedeném šetření a následném porovnání dat docházíme k závěru, že začínající učitelé si uvědomují nedostatky ve své pedagogické přípravě a jsou schopni na některé z nich poukazovat.

Zaměřili jsme se na problematické oblasti a činnosti v začátcích učitelské kariéry. Výčet nesnadných pedagogických činností uvedli sami respondenti, zároveň také uvedli i ty, s nimiž se vyrovnali snadno.

Při následném porovnání s jinými šetřeními se tak výpovědi našich respondentů často shodovaly.

Můžeme tedy konstatovat nebo přinejmenším se alespoň domnívat, že informace, které jsme potřebovali získat k objasnění problematiky začínajících učitelů, nám respondenti poskytli.

Obtíže potýkající nejen začínající učitele mohou souviset s mnoha důvody.

Stupeň obtížnosti jednotlivých učitelských činností vyvolává v mysli otázky týkající se příčin nedostatků či obtíží v učitelství. Nejen společenský kontext či měnící se koncepce školství způsobuje tyto nedostatky, ale především příprava učitelů na jejich pedagogickou profesionální dráhu nás přivádí k úvahám nad možnostmi zdokonalování jednotlivých složek přípravy na fakultách. Opakované pedagogické problémy začínajících učitelů mohou tak být přínosným zdrojem informací pro studenty učitelství.

Velmi potěšující by bylo, kdyby i naše analýza inspirovala studenty učitelství a pomohla jim se tak vyvarovat některým obtížným pedagogickým činnostem a problémům.

Seznam použité literatury

BENDL, S.: Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika* 47, 1997, č. 1, s. 54 – 64.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol.: *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací instituce, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9

Feminizace ve školství. ÚIV. Praha, 1994.

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

HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel?: Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha: SPN, 1988

HRUBÁ, J.: Učitelé-ohrožená profese. *Učitelské listy*, 200/2, s.15

KRATOCHVÍL, M., Solfronk, J., Urbánek, P.: *Základy didaktiky*. Liberec: TUL, 2002. ISBN 80-7083-567-2

KYRIACOU, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-04-23897-1

LANGOVÁ, M. a kol: *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: UK, 1992. ISBN

MAREŠ, J.: Učitelé a jejich problémy. *Pedagogika* 41, 1991, č. 3, s. 257 – 268.

PRŮCHA, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8

PAŘÍZEK, V.: *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988. ISBN 80-04-23897-1

PAŘÍZEK, V.: *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23897-1

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

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4

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

SEEBAUER, R.: *Lehrer(in) sein in Mitteleuropa*. Mandelbaum: Wien, 1997

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1

SOLFRONK, J. a kol.: Učitelství jako profese. Liberec: Technická univerzita, 2000.
ISBN 80-7083-390-4

Statistické ročenky 1996 – 2000. ČSÚ. Praha 1996, 1997, 1998, 1999, 2000.

ŠIMONÍK, O.: Začínající učitel. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-210-0944-6

ŠPENDLA, V.: Učitel' a učitel'ská profesia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1974. 67-294-74

ŠVEC, V.: Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: ASPI, 2005.
ISBN 80-7357-072-6

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

ŠVEC, V.: Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999

RYS, S.: Příprava učitele na vyučování. Praha: SPN, 1979

URBÁNEK, P.: Hodnocení praktických činností studentů učitelství. Pedagogika, 47, 1997a, č.3, s. 259-268. ISSN 3330-3815

URBÁNEK, P.: Sebehodnocení profesních činností studenty učitelství (Analýza longitudinálního šetření) In: *Profese učitele a současná společnost*. Sborník referátů z 12. konference ČAPV [CD-ROM]. Ústí nad Labem: PedF UJEP 2004f.

URBÁNEK, P.: Vybrané problémy učitel'ské profese (aktuální analýza). Liberec: TU v Liberci 2005a. ISBN 80-7083-942-2

VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha, 2002. ISBN 80-7290-077-3

VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele. In: Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie. Brno: Paido, 1998, s. 25-52

VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno 2004.
ISBN 80-7315-082-4