

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Jitka Myšáková

Připravenost začínajícího učitele na realizaci výuky

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze podklady uvedené v příloženém seznamu.

V Olomouci dne 19.6.2017

.....

Bc. Jitka Myšáková

Ráda bych vyjádřila své poděkování za odborné vedení této diplomové práce paní Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. Děkuji také všem respondentům, kteří se zúčastnili mého dotazníkového šetření, stejně jako mým blízkým za podporu a trpělivost.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Jitka Myšáková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Připravenost začínajícího učitele na realizaci výuky
Název v angličtině:	The readiness of beginning teachers to implement teaching
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na problematiku začínajícího učitele a jeho adaptaci na pracovní prostředí v souvislosti s procesem uvádění do pedagogické praxe. Cílem práce bylo zjištění, zda začínající učitelé na základních školách (dále jen ZŠ) považují kariérní řád, který je v nynější době jedním z hlavních témat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) za motivační a zda by mohl být jedním z hlavních důvodů, proč by měl mladý učitel setrvat ve svém oboru. V teoretické části se práce zaměřuje na vymezení důležitých pojmů a rovněž na mechanismy pomáhající začínajícím učitelům usnadnit přechod ze studia do praxe. Praktická část interpretuje data získána z dotazníkového šetření zaměřeného jak na začínající učitele, tak i na učitele s delší praxí, na jejich názory ohledně již zmíněného tématu a které rovněž obsahovalo otázky na pojem uvádějího učitele a zkušenosti s ním.
Klíčová slova:	Začínající učitel, uvádějíci učitel, pedagogická praxe, student, reflexe, sebereflexe, kariérní řád
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on the issues of the beginning teacher and his adaptation to the working environment in connection with the process of introduction into pedagogical practice. The aim of the thesis was to find out whether early-stage primary school teachers considered career prognosis which is currently one of the main themes of the MŠMT motivating and could be one of the main reasons why the young teacher should stay in his / her specialization. The theoretical part focuses on the definition of important concepts and on the mechanisms that help start-up teachers to move from study to practice. The practical part interprets the data

	from the questionnaire survey which was aimed at both the beginning teachers and the teachers with longer practice and their views on the subject already mentioned and which still included questions about the notion of mentioning teacher and the experience with him.
Klíčová slova v angličtině:	Beginning teacher, mentioning teacher, pedagogice practice, student, reflection, self – reflection, career system
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Kariérní řád Příloha č. 2: Dotazník Příloha č. 3: Seznam tabulek Příloha č. 4: Seznam grafů Příloha č. 5: Pověření školní funkce: uvádějící učitel
Rozsah práce:	74 + přílohy
Jazyk práce:	Český

OBSAH

Úvod	8
Teoretická část	9
1. Důležité pojmy	9
1.1. Začínající učitel	9
1.2. Uvádějící učitel	11
1.3. Reflexe	13
1.4. Sebereflexe	14
1.5. Pedagogická praxe	15
2. Vhled do přípravy učitele	21
2.1. Osobnost učitele a její utváření	21
2.2. Proces naplňování profesní identity	22
2.3. Osobnostní dispozice a profesní charakteristika učitele	23
2.4. Sebereflexe budoucích učitelů	24
2.5. Rozlišení dovedností	25
3. Současné pojetí učitelské profese	29
3.1. Pregraduální učitelské studium	30
3.2. Cvičná škola	31
3.3. Cvičný učitel	32
3.4. Fakultní školy	33
Praktická část	34
4. Výzkumné šetření	34
4.1. Cíle výzkumného šetření, formulace výzkumné otázky a hypotéz	34
4.2. Použité metody a techniky	35
4.3. Charakteristika respondentů	36
4.4. Analýza údajů z oblasti uvádějícího učitele	41
4.5. Analýza údajů z oblasti kariérního řádu	50
4.6. Závěr výzkumu a ověření hypotéz	59
5. Výsledky výzkumu	65
6. Závěr	68
7. Seznam zkratek	69

8. Seznam použitých zdrojů.....	70
9. Seznam příloh	74

Úvod

Z hlediska profesního rozvoje učitelů v České republice (dále jen ČR) postrádáme vymezení kvality pedagogické práce. Z toho vyplývá nemožnost diferencovat kvalitní učitele a následně je odměňovat. Školství chybí větší provázanost teorie s praxí, pedagogové postrádají ve svých rozvrzích prostor pro další vzdělávání. Na tento problém zareagovalo MŠMT návrhem novely zákona doplňující existující kariérní systém pedagogických pracovníků o nový kariérní řád – cestu rozvoje profesních kompetencí. Okolo sebe mám několik pedagogů, kteří se tomuto tématu v poslední době věnují. Chtěla jsem diplomovou práci psát o počáteční cestě pedagoga a zároveň o současném dění ve školství. Z těchto důvodů jsem k začínajícímu učiteli zakomponovala aktuální téma – kariérní řád.

Cílem této práce je odpověď na otázku, zda začínající učitelé na ZŠ považují kariérní řád za nezbytný prostředek ke svému profesnímu rozvoji a zdali může být pro ně důvodem k setrvání ve vzdělávacím systému. Dílčími cíli chci zjistit, jestli začínající učitelé pokládají kariérní řád za podporu či překážku. Dále se zaměřím na zjištění, zda začínající učitelé mají možnost mít svého uvádějícího učitele, jestli to považují za přínos pro české školství a jaké mají vlastní zkušenosti.

Teoretická část přináší vymezení základních pojmů, dále informace o pedagogické praxi, mechanismech osvojování si dovedností učitele a současném pojetí učitelské profese. V praktické části se zaměřuji na sběr dat pomocí dotazníkového šetření. Výzkum byl zaměřen především na názory pedagogů na již zmíněné téma kariérního řádu a na zkušenost s uvádějícím učitelem. Respondenty byli učitelé působící na ZŠ v ČR.

Teoretická část

1. Důležité pojmy

Mezi základní teoretická východiska této diplomové práce patří význam pedagogické praxe, vzhled do přípravy učitele a mechanismy osvojování si dovedností učitele. Ke klíčovým pojmům této práce řadím začínajícího učitele, uvádějícího učitele, reflexi a sebereflexi. K vymezení pojmu “pedagogická” praxe lze přistupovat z řady různých pohledů; výsledkem je však zpravidla obecná charakteristika, nabývající konkrétnější podoby teprve v kontextu popisované činnosti či děje (Šimoník, 2005, s. 26). Jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 156) pedagogický slovník pojednává o pedagogické praxi jako o součásti praktické části přípravy učitelů a vychovatelů na pedagogických a jiných fakultách. Mezi hlavní cíle patří spojování teorie a praxe všech složek vysokoškolské přípravy, uvádění budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičení v činnostech učitelské profese. Uskutečňuje se většinou na fakultních školách. Mezi formy pedagogické praxe řadí následky, samostatné výstupy, jejich rozbor, mimotřídní a mimoškolní práce, aktivní účast na akcích školy aj.

1.1. Začínající učitel

Po ukončení školy se člověk stává absolventem, což je specifická a mimořádně různorodá kategorie na trhu práce. Vzápětí se stává zaměstnancem, pracovníkem nebo účastníkem trhu práce. V každém případě se však stává začínajícím. Fáze začátečnictví bývá označována různě – lékař začíná jako asistent nebo sekundář, právník jako koncipient, jinde praktikant (Podlahová, Vaněčková, 2009, s. 30). Pro označení nastupujících absolventů učitelských fakult se užívá termín začínající učitel. Tento výraz se může chápat jako mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo jako perspektivní, nadšený, nadějný (Podlahová, 2004, s. 14).

V podstatě je začínajícím učitelem ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy (tedy splňuje formální podmínky pro vykonávání pedagogické činnosti, ale neprokázal doposud plně schopnost aplikovat osvojené vědomosti a dovednosti v praxi). Časové rozmezí

začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech a osobnostních předpokladech každého začínajícího učitele. Obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe. K problémům začínajícího učitele patří to, že od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů), mívá problémy s ubytováním, dojížděním apod. (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 306).

Specifikum učitelů začátečníků je dáno tím, že od samého počátku, od prvního dne nástupu do školy, musejí ovládat a zvládat všechny stránky učitelské práce. Učitel nemůže například zpočátku jen kontrolovat domácí úkoly, a až se to naučí, přejít k dalším úkonům – výkladu nové látky, opakování, hodnocení, motivování, řešení výchovných situací, kázeňským problémům, péči o bezpečnost žáků, zkoumání zájmů a postojů žáků atd. Musí od prvního dne převzít všechny bohatě diferencované úkoly, které vyplývají z povahy jeho práce (Podlahová, 2004, s. 15).

U nastupujícího učitele dochází k závažné záměně rolí - ze žáka, posluchače, který byl po řadu let veden a kontrolován, se stává učitel, který má sám odpovědně vést, systematicky rozvíjet a objektivně hodnotit desítky žáků. Nelze přitom nevidět, že některými názory, a dokonce formami chování má mladý učitel blíže ke svým žákům, zejména pak středoškolákům, než k starším členům učitelského sboru. Dostává se do situace, kdy je nucen ve větší či menší míře korigovat své dosavadní názory na oblékání, chování a vyjadřování, neboť měřítko, podle něhož jsou učitelé ve společnosti posuzováni, je mnohem přísnější než u jiných profesí. Nerespektování této skutečnosti má negativní důsledky nejen pro učitele, ale i pro celou školu.

Není však, a ani nemůže být v zájmu společnosti, aby se mladý učitel ztotožnil s učitelským sborem, jehož se stal členem. Kdyby tomu tak bylo, představovaly by učitelské sbory jakési „konzervy“ osvědčených názorů a postojů, ověřených pedagogických a psychologických pouček, principů a postupů. Od mladého učitele očekávají zpravidla žáci, rodiče i spolupracovníci nové a netradiční přístupy k problémům výchovně vzdělávací práce, nové prvky, změnu, „oživení“ v ustálené atmosféře školy. Ne každému z nastupujících učitelů se podaří postupně toto společenské očekávání splnit. K tomu jsou kromě opravdového zaujetí pro pedagogickou práci nezbytné i hluboké teoretické znalosti, schopnost aplikovat tyto poznatky tvořivě v praxi, snaha nespokojovat se s dosaženými výsledky a odvaha zkoušet

nové postupy. Učitel se dostává do velmi těsného kontaktu s desítkami žáků všech tříd, v nichž vyučuje, navazuje kontakty s rodiči žáků těchto tříd, s pracovníky místních kulturních a vzdělávacích institucí a s dalšími občany obce. V oblasti mezilidských vztahů jsou tedy nároky na učitele vysoké, neboť zde všude se od učitele očekává chování a jednání na vysoké morální a odborné úrovni (Bochníček, Hališka a kol., 2013, s. 31 - 32).

Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně. Jak uvádí Holoušová (2008) je doprovázena četnými i subjektivními problémy, které jim ztěžují úspěšný profesionální start. Mladí učitelé se často dostávají do stresových situací, konfliktů s nadřízenými, kolegy, žáky i s jejich rodiči. Trpí tím i jejich žáci, protože učitel získává své první učitelské zkušenosti cestou pokusů, omylů a chyb.

Začínající učitel není vždy profesně připravený na mnohá úskalí pedagogické praxe a často také není osobnostně připraven vyrovnat se s některými neočekávanými okolnostmi a situacemi. Někteří začínající učitelé teprve na začátku své učitelské dráhy zjišťují, že nejsou dostatečně osobnostně vybaveni pro tuto práci (nemají trpělivost, aby zvládli nekázeň žáků, chybí jim hlasový potenciál). Vysokoškolské studium jim neposkytlo dostatek vědomostí a dovedností k běžným činnostem, často spojeným s množstvím administrativní práce, ani ke komunikaci s partnery školy (udržení pozornosti žáků ve vyučování, práce s neprospívajícími či problémovými žáky, motivace žáků, diagnostika žáků, komunikace s rodiči spojena s obavou, že nebudou mladého učitele respektovat). Nejsou schopni kompetentně řešit nejružnější problémové situace ve škole (nezájem žáků o učení, odpovědnost za žáky, špatné materiální vybavení školy, klima školy). Těžce nesou osamělost, pokud nejsou v dosahu svého bydliště. Nemají jistotu o svých rozhodovacích pravomocích (Holoušová, 2008).

Pišová (1991, s. 28 - 29) k začínajícímu učiteli dodává, že mezi rozhodující kompetence učitele náleží také znalost vzdělávacího systému (porozumění školským institucím), pochopení vztahu mezi vzdělávacím systémem a dalšími aspekty společnosti, vědomí míry přijetí systému a jeho identifikace, a v neposlední řadě úroveň povědomí o odborných právech a povinnostech, znalost právních předpisů týkajících se vzdělávání.

1.2. Uvádějící učitel

V některých zemích je zavedena alespoň instituce uvádějícího učitele. Jedná se o zkušeného učitele, jenž se ve škole stará o učitele-začátečníka, především po metodické stránce. U nás byla tato instituce zavedena v 70. letech (vyhláškou Ministerstva školství

České socialistické republiky, z roku 1977). Přes určitou formálnost měla své opodstatnění, dnes se bohužel ve školách “uvádění do praxe” povinně neprovádí. Ale i přesto k tomuto opatření na základě pozitivní zkušenosti část školských zařízení přistupuje (Průcha, 2002, s. 209 -210).

„Doporučujeme chápat instituci uvádějícího učitele jako vstřícný krok, jako ruku nabídnutou ke spolupráci, a nikoliv jako snahu kontrolovat začátečnickovy pedagogické výkony (i výkonnost) a omezovat jeho tvůrčí nápady. Jen při zaujetí pozitivního východiska k tomu, že „jsem někomu přidělen“, je možno navázat dialog, který obohatí obě strany. A ještě jedno pojetí je možné: i na našich školách jsou totiž učitelé (a učitelky), u kterých „být na zácviku“ je pro začátečníka ctí! Sledovat jejich hodiny je radost, jejich metodické postupy jsou pestré a efektivní, jejich výchovné i vzdělávací výsledky jsou mimořádné, jejich učitelský styl volá po napodobení, oblíbenost u žáků je záviděníhodná a lze je označit v pravém slova smyslu jako pedagogické tvůrce a umělce“ (Podlahová, 2004, s. 49).

Na dobrých školách se na přidělení uvádějícího učitele nikdy nezapomene. Ani na to, aby ředitel čas od času s uvádějícím učitelem pohovořil na téma: „*A co náš nový učitel? Jak mu to jde?*“

Výjimkou však bohužel nejsou případy, kdy se tato funkce podobá bílé paní – mluví se o ní, ale vidět je zřídka nebo vůbec ne. Není honorovaná, pokud ředitel školy neocení uvádějícího učitele v rámci osobního ohodnocení v pohyblivé složce mzdy. Není ani stanoven přesný obsah – co všechno by měl uvádějící učitel začínajícímu kolegovi poskytnout. K tomu přistupuje příslovečný nedostatek času učitelů. V každém případě začínající učitel neudělá chybu, když se sám bude informovat o tom, zda bude mít uvádějícího učitele, nebo zda si musí vystačit sám.

Uvádějící učitel osvědčí svou vstřícnost a loajálnost, když si vzpomene, že i on sám kdysi začínal, nebyl profesně suverénní, cítil se nejistý nebo přehnaně sebevědomý. I jemu kdysi dávno někdo radil a pomáhal. Je tedy načase tuto službu vrátit a „poslat dál“. Kolegialita by přece měla být samozřejmým základem týmové pedagogické práce (Podlahová, 2004, s. 49-50).

Jestliže do školy přijde začínající učitel, měl by pro něj být ředitelem jmenován uvádějící učitel. Ten začínajícího učitele provází prvním rokem praxe.

Od uvádějícího učitele se očekává:

- **seznámení nováčka s provozem školy** – informace o materiálním zajištění výuky (kabinety, knihovny, výpočetní technika, ...), seznámení nováčka s pravidly života na škole – školním řádem, který stanovuje podrobnosti o právech a povinnostech dětí, žáků a studentů, jejich zákonných zástupců, upravuje vzájemné vztahy s pedagogickými pracovníky..., vedení nezbytné administrativy a dokumentace, konkretizace pracovního řádu v podmínkách dané školy,
- **pomoc při přípravě a realizaci výuky** – seznámení nováčka se školním vzdělávacím programem, seznámení s učebnicemi a s dalšími pomůckami, předávání zkušeností při řešení výukových a kázeňských problémů, upozornění na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při přípravě na výuku, pomoc při hodnocení výsledků vzdělávání,
- **seznámení s prací třídního učitele** – činnost třídního učitele na dané škole, spolupráce s ostatními učiteli a s výchovným poradcem při řešení výchovných problémů, vedení dokumentace, za kterou třídní učitel zodpovídá, pomoc při vedení třídnických hodin,
- **rozvíjení vztahů s rodiči** – seznámení s obvyklými formami kontaktů s rodiči, upozornění na konkrétní problémy,
- **informace o dalších okolnostech provozu školy, postavení školy na veřejnosti** – image školy, politický a společenský život v obci a jeho zvláštnosti, možnosti dalšího vzdělávání, činnost předmětových komisí na škole, pedagogické a odborné časopisy na škole, vzdělávací aktivity školy vůči svým pracovníkům a vůči okolí školy (komunitní škola).

K výkonu funkce uvádějícího učitele není předepsána speciální příprava. Tito učitelé mohou navštěvovat podle svých potřeb semináře průběžného vzdělávání v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Podlahová, 2007, s. 30 – 31).

1.3. Reflexe

Pojmem reflexe vyjadřujeme vnímání školního klimatu, školy jako instituce, učitelů a žáků jako osoby ve výchovně vzdělávacím procesu, atmosféru při vyučování, mezilidských

vazeb, vyučovacích metod, technik a postupů, úrovně komunikace, práce s výukovými cíli, způsobů dosahování cílů, diagnostické činnosti učitele atd. (Podlahová, 2002, s. 9 – 10).

Reflexi nahlížíme také v souvislosti s podporou, která zmocňuje učitele, a to nejen ve třídě a při zvládání každodenních výzev, ale i v jeho snahách přispět ke společnému rozvoji školní organizace. Škola a její rozvoj je vystaven na různých teoretických pedagogických a psychologických přístupech. Kromě toho je řízena autoritami, které určují obsah kurikula. Mnoho výzev je skryto právě zde, neboť kurikulum i školy se neustále vyvíjejí a mění, jako se rozvíjí a mění celá společnost. Vznikají nové potřeby a ke změnám přispívají nové poznatky. V důsledku to vyžaduje, aby učitelé a školy změnám napomáhali a každodenní praxí plnili svůj společenský mandát.

Výuka neznamena jen přenos poznatků, ale do značné míry i rozvoj kompetencí souvisejících s porozuměním, schopnostmi a postoji. Poznatkům ve smyslu faktů se lze naučit, ale chceme-li tato fakta zužitkovávat, potřebujeme nacházet souvislosti. Bez ohledu na to, zda se jedná o dítě nebo dospělého, je třeba podrobovat poznatky reflektivnímu procesu, který napomáhá vyjasnění a vzbuzuje další zvědavost. Reflexe může být účinným pomocníkem ve výuce, ale současně i usměrňuje pozornost k učení jako procesu a k interakci mezi účastníky. Reflexe navíc umožňuje učiteli identifikovat různá zdůvodnění a volby, které nebyly evidentní a zřejmé na první pohled. Reflexe jak při plánování, tak i při hodnocení činnosti učitele a školy poskytuje příležitost k rozvoji „dobré praxe“ a eliminaci nežádoucích postupů. V tomto pojetí není jen ohlédnutím za určitou činností. Jde o podnět k činnosti a její konfrontaci s novými, odlišnými myšlenkami a řešeními. Za využití reflexe může učitel lépe napomáhat rozvoji kurikulárních cílů školy, přispívat ke zlepšování pedagogické práce školy a podporovat různé didaktické výzvy (Lazarová, 2016, s. 75 – 76).

1.4. Sebereflexe

Pojem sebereflexe chápeme jako vědomé sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě samému. Tento vztah se utváří v průběhu socializace a individualizace osobnosti na základě jednak dispoziční, jednak kulturně historické determinace.

Kontinuálně se mění a dotváří po celý život jedince. Kromě temperamentových, intelektových a jiných dispozic má v procesu rozvoje sebepojetí velký význam zejména reflexe našeho chování v reakcích ostatních lidí, sociální srovnávání, percepce sociální odlišnosti a přijímání sociálních rolí.

Proces sebereflexe má dualitní charakter – jedinec je zároveň subjektem i objektem vlastního poznávání. „Já jsem si vědom sám sebe“ – to znamená, že člověk je zároveň podmětem i předmětem vlastního poznávání.

Obsahem sebereflexe je jednak sebepoznání a sebeporozumění, ale také sebeprožívání a vlastní chování. Zahrnuje tedy uvědomování si vlastních myšlenek, názorů, pocitů, postojů, vztahu k sobě samému, vlastního chování, hodnocení, oceňování sebe sama apod. (Švec, 2002, s. 151).

Sebereflexí docházíme k zamyšlení se nad sebou samým v roli učitele, vytváření zpětné vazby o kvalitě vlastních odborných znalostí a vhodnosti užitých pedagogických postupů, o účinnosti použitých metod a technik, o schopnosti navazovat kontakt s žáky i s učiteli, o úrovni vlastní komunikace, o schopnosti zvládat trému, improvizovat a reagovat na nečekané situace, o objektivitě vlastní diagnostické činnosti atd. (Podlahová, 2002, s. 10).

1.5. Pedagogická praxe

Pedagogická praxe má v porovnání s ostatními disciplínami zvláštní postavení, plynoucí z jejího cíle. Měla by uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí, zacvičit jej v činnostech učitelské profese. Důraz je kladen na profesní základ, základní profesní dovednosti učitelů (příprava na výuku, srozumitelná interpretace poznatků, organizace výuky, dovednost diagnostiky – opravy písemných i jiných projevů žáků apod.). Všechny pozorované i vyzkoušené činnosti učitele by si měl student dát do souvislosti s probíranými teoretickými disciplínami (Bělohradská, 2001, s. 28).

Pedagogická praxe je chápána jako série strukturovaných vyučovacích situací určených budoucímu učiteli a vedených vysokoškolským učitelem a speciálně připraveným kooperujícím učitelem. Příprava studenta je postupná (od mikrovyučování k samostatnému výstupu), plně se využívá principu reflexe. Délka pedagogické praxe je v jednotlivých zemích odlišná, např. severské země, Velká Británie nebo Holandsko vyžadují nejméně 1 semestr ve škole, Španělsko 3 měsíce. Zvláštní přístup je uplatňován pro vykonávání pedagogické praxe

v Německu a Francii. V zemích jižní Evropy je značně rozdílná délka pedagogické praxe v závislosti na typu školy, pro kterou je učitel připravován. Odpovědnost za pedagogickou praxi často přejímá škola (ředitel, kooperující učitel) nebo školské úřady. Obecně lze říci, že ve všech zemích se pedagogická praxe stává nedílnou součástí programů učitelské přípravy a její délka se výrazně prodlužuje (Nezvalová, s. 24, 2001).

Pedagogická praxe je součástí pedagogické přípravy učitelů, integruje pedagogické disciplíny a vytváří most mezi univerzitní pedagogickou teorií a praktickou učitelskou činností. Nabízí studentovi možnost poznat školu jako budoucí působiště a seznámit se s charakterem práce, kterou bude vykonávat po mnoho let, možná dokonce po celý svůj profesní život. Na cvičné škole student poprvé uvidí, jak vypadá jím studovaný obor ve své modifikované školní podobě. Pozná práci učitelského sboru a mezilidské vztahy v něm, může poznat ekonomické, administrativní, organizační a systémové zákonitosti fungování školy jako hospodářsko-vzdělávací jednotky.

Co však může a asi také chce student-praktikant i učitel-začátečník poznat především, jsou na jedné straně žáci a škola, a na straně druhé jeho vlastní schopnost zprostředkovávat poznatky, které nabyt několikaletým studiem. To jsou pravděpodobně dva hlavní aspekty, kterými se budoucí praktikant zabývá.

Není na závalu, když má student zdravou dávku sebevědomí. Sebedůvěra by ale neměla učiteli - začátečníkovi zakrýt výhled na žáka, jeho potřeby, nesnáze, klopýtání, zaostávání, problémy, radosti, ale i obavy. Poznat žáky během krátké praxe by nebyl snadný úkol ani pro profesionála, tím méně pro studenta - praktikanta, který má dost starostí sám se sebou. Diagnostická činnost je vysoce specializovanou profesní kompetencí a obsahuje mnoho složek. Od psychodiagnostického a pedagogického posuzování až k závěrečné diagnóze a návržení vhodných opatření. Významným prostředkem k poznání člověka je mezilidská, a v případě učitele pedagogická komunikace. Také s ní a s jejími zvláštnostmi by se měl student na praxi seznámit.

Možná, že pobyt na praxi nepřesvědčí studenta - praktikanta o tom, že je kam se těšit a že učitelské povolání je přesně to, o čem po celý svůj dosavadní život toužil. Může se docela dobře stát, že si student sice pozdě, ale přece uvědomí, že si svou profesi zvolil špatně nebo unáhleně. V takovém případě je lépe zanechat všech nadějí a korigovat svá životní rozhodnutí. Učitelskou práci nelze totiž vykonávat se zaťatými zuby a vypětím vůle, proti

vlastnímu přesvědčení. V takovém případě jsou škody nedozírné, a to na obou stranách (Podlahová, 2002, s. 7).

Pedagogická praxe je časové období, během kterého student dostává vzácnou příležitost k učení druhých, k jejich pozorování, poznávání, diagnostikování a ovlivňování. Je to zároveň období, které slouží k pokusům realizovat vlastní představy o budoucí činnosti, případně k samotnému vytvoření této představy, pokud ji student doposud nemá pevně zformulovanou. Nejde tedy o odučení předepsaného počtu hodin a co nejrychleji se vzdálit. Student má také poznat školu jako funkční a fungující instituci, poznat žáky a spolu s nimi i učitele jako lidské bytosti, s celou sítí vztahů mezi nimi. Ve škole se nejen vyučuje, ve škole se také vychovává a ve škole se – možná k údivu příchozích – dokonce i žije.

I když v ČR existuje řada modifikací pedagogické praxe, je třeba konstatovat, že existují dva rysy, které jsou pro všechny české pedagogické vysoké školy společné. Veškerá praktická pedagogická příprava je jednostupňová a probíhá pouze během řádného studia, po němž nenásleduje již žádná další přípravná praktická fáze na počátku profesní dráhy. (V Rakousku tato další fáze trvá 1 rok, v Německu 1-2 roky). Na českých vysokých školách pedagogických je rozsah praxe velmi malý (a bohužel i její význam) než v kterémkoliv evropském kulturně a historicky srovnatelném systému vzdělávání učitelů. Tato dvě tristní zjištění mohou adepta učitelství potěšit jedině v tom případě, kdyby je hodnotil jako lichotivé ocenění vlastního pedagogického nadání. Možná, že v národě Komenského se předpokládá větší výskyt pedagogických genů.

Nedostatek praktické pedagogické přípravy, studenty právem kritizovaný, je odrazem stavu české školské soustavy. Student učitelství má v podstatě dvě možnosti. Může v liché naději, pasivně a zbytečně, čekat na reformu vysokoškolské přípravy učitelů. Může ovšem sám vyvinout aktivní úsilí ve směru své vlastní praktické pedagogické přípravy tak, aby se vyrovnal, co do pedagogické kompetence svým po praktické stránce lépe připraveným zahraničním kolegům (Podlahová, 2002, s. 8 – 9).

Rozhodujícím a hlavním faktorem ve studentově přístupu k vlastní pedagogické praxi by měla být cílevědomá reflexe školní skutečnosti a sebereflexe vlastních prvních didaktických a pedagogických pokusů.

Po dobu pedagogické praxe by se student měl chovat jako zaměstnanec školy a po svých „odučených“, „absolvovaných“, „přetrpěných“ hodinách nepřchat zpět do mateřské

náručí své fakulty ani na jiné bezpečné místo. Měl by se zajímat o celkový denní chod a provoz školy i o problémy žáků a pedagogů. Měl by se ve vlastním zájmu snažit dozvědět od učitelů to, co není v žádných učebnicích a skriptech. To co obnáší učitelská profese v dobrém i zlém. Mohl by uvažovat o svém zatím teoreticky studovaném oboru jako o školním předmětu. Mezipředmětové vztahy, o kterých se na fakultě učil, může poznat také pouze přímo ve škole, o žácích ani nemluvně. Jejich vztah ke škole, jejich zájem, výsledky, příčiny jejich neúspěchů i úspěchů je možno pozorovat na pozadí školního prostředí daleko lépe, nežli poznávat tyto aspekty zprostředkovaně v seminářích nebo na přednáškách. Nová je pro studenta také administrativní část učitelovy práce, stejně jako práce třídního učitele a výchovného poradce. Problematika řízení školy si také zaslouží pozornost, i když málokterý začínající učitel nastupuje rovnou jako ředitel školy či jeho zástupce.

Nevyvine-li student v těchto, ale i v jiných směrech příslušnou vlastní poznávací aktivitu (rozuměj zvědavost), stane se praxe promarněným časem, protože podobná příležitost se již nenaskytne. Totiž – pouze na pedagogické praxi je student chápán jako mladší kolega s právem na omyly a chyby. Pouze v pedagogické praxi se může stát, že student je obklopen vlídnou péčí cvičných učitelů a učitelek (někdy ovšem také ne). Vlídná kolegiální péče a přátelská rada přijdou vhod zvláště tehdy, trpí-li student začátečnickou trémou či nervozitou (Podlahová, 1998, s. 12).

Hlavní zárukou kvalitního vzdělání nové generace jsou podle S. Bendla (2008), vysoce kvalifikovaní a motivovaní učitelé. Učitelé se však musejí vyrovnávat s rostoucími požadavky a úkoly, jež na ně klade soudobá společnost. V důsledku vzrůstajících nároků na učitelskou práci je nezbytné věnovat pozornost přípravnému vzdělávání učitelů a opatřením, která mají usnadnit jejich vstup do zaměstnání a efektivní vykonávání učitelské profese.

Jednou z důležitých otázek vzdělávání budoucích učitelů je problém vztahu teorie a praxe. Profesní příprava učitelů je nemyslitelná bez možnosti přímého kontaktu s reálným školním prostředím. Budoucí učitel musí získat praktické zkušenosti s výchovou a vzděláním v přirozeném prostředí konkrétní vzdělávací instituce.

Obecně lze konstatovat, že zvyšování kvality vzdělávání učitelů tedy závisí nejenom na teoreticky zaměřené oborové, pedagogicko-psychologické a didaktické přípravě, ale zejména na pedagogických zkušenostech, které mohou studenti učitelství získat na pedagogické praxi. Je potvrzeno, že praktické vykonávání lidské činnosti vede k získávání zkušeností a tím ke zlepšování této činnosti. Pedagogická praxe je proto důležitou složkou

vysokoškolského studia všech učitelsky zaměřených studijních programů. Někteří odborníci pedagogickou praxi považují za vyvrcholení a naplnění pregraduálního studia učitelů, neboť se na ní završuje změna postojů studenta na postoje učitele (Špánik, 2004).

Pedagogická praxe je neoddelitelnou součástí pregraduální přípravy a v tomto kontextu je třeba s přihlédnutím k současným podmínkám školského terénu projektovat její cíle, formy, obsah, výstupy, návaznosti a propojení s ostatními studijními disciplínami. Pedagogická praxe v pregraduálním studiu je pouze etapou v „praktické“ přípravě učitele; nelze „nacvičit“ vše, co od učitele očekáváme, nelze očekávat dokonalou reflexi všeho konání a činností, které se podle možností a podmínek podařilo do „náviku“ zahrnout. Učitelské pregraduální studium (včetně „praktické“ přípravy) by mělo být součástí koncepce celoživotní profesní přípravy učitelů: mělo by navazovat na předcházející zkušenosti a přípravu uchazečů, zformovat základy učitelských kompetencí, umožňujících absolventům úspěšný „profesní start“ a vytvořit nezbytné předpoklady pro další vzdělávání a profesní rozvoj. Zatím však chybí jakákoliv, alespoň částečně závazná koncepce celoživotní přípravy a vzdělávání učitelů (Havel a Šimoník, 2006, s. 11).

Cílem pedagogické praxe je především profesní rozvoj studentů učitelství. Praxe vede studenty k uvědomělé praktické aplikaci vědomostí a dovedností z odborného vzdělání, pedagogiky, psychologie, didaktiky a dalších vědních oblastí (Hlad'ová, Horáčková, Danielová, 2010, s. 8).

V obecné rovině je možno cíle a úkoly specifikovat takto:

- snažit se poznat chod a charakter školy jako sociálního a organizačního celku,
- poznat specifika nejen svého předmětu, ale i ostatních vyučovacích předmětů,
- pozorovat žáky jako jednotlivce i třídu jako sociální skupinu,
- osvojit si základní učitelské dovednosti,
- zvládnout základní didaktické a pedagogické metody, techniky a postupy,
- učit se sledovat žáky nejen po stránce vědomostní, ale i po stránce osobnostní a lidské,
- osvojit si základní dovednosti v pozorování a diagnostické činnosti,

- naučit se reflektovat školní skutečnost i vlastní pedagogickou činnost,
- vytvořit si základ svého budoucího vyučovacího stylu,
- pochopit základy pedagogické komunikace,
- vybudovat si nebo korigovat své představy o budoucí profesi,
- naučit se vnímat a akceptovat atmosféru školy a třídy,
- poznat mechanismy mezilidských vztahů v učitelském sboru.

Jak je vidět, není toho málo. Zároveň však toho není tolik, aby se o to student nemohl pokusit, vědom si básníková hesla „malý je jen ten, kdo zná jen malý cíl“ (Podlahová, 2002, s. 11).

Délka pedagogické praxe a její zaměření by měla být v průběhu studia postupně individuálně diferencována podle úrovně „kontrolních“ výstupů posluchačů. Velkou bariéru na cestě zvýšení efektivity praxí představuje dosavadní izolovanost pedagogické praxe. Nedostatečné funkční propojení pedagogiky, psychologie, oborových didaktik a pedagogických praxí přispívá k tomu, že student není schopen získané poznatky integrovat, obtížně se orientuje v pedagogickém terénu a některé situace a problémy komplexního charakteru není schopen řešit. Naše pedagogická veřejnost má tendenci pohlížet na učitelskou přípravu spíše kriticky. Nejvíce připomínek vznáší k praktické přípravě budoucích učitelů, především ale k pedagogické praxi, která je obecně považována za zcela nedostatečnou.

K nejčastějším připomínkám k pedagogické praxi v průběhu studia patří zvýšení zastoupení pedagogických praxí v učitelských studijních programech. Pedagogickou praxi zařazovat už od prvního ročníku studia. Každé pedagogické praxi by měla předcházet nejen teoretická příprava, ale i praktická instruktáž. Dále by studenti měli praxe vykonávat u opravdu kvalitních cvičných učitelů, kteří by se měli kromě úvodní přípravy na tuto funkci dále průběžně vzdělávat a měli by mít možnost vyučovat delší dobu v jedné třídě, aby měli možnost lépe poznat žáky a zhodnotit výstupy své práce. I když je vedení studentů během praxe především záležitostí cvičných učitelů základních a středních škol, mělo by se na něm formou hospitací, případně konzultací, podílet co nejvíce učitelů z fakulty a to nejen oborových didaktiků, pedagogů, psychologů, ale i ostatních učitelů. V závěru studia je vhodné zařadit komplexní, dlouhodobou praxi, umožňující přiblížení učitelské profesi v celé její šíři (Šimoník, 2005, s. 28 – 29).

2. Vhled do přípravy učitele

Významným počinem pro novou koncepci vzdělávání učitelů bylo v ČR rozpracování a specifikace Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílé knihy) pro oblast vzdělávání a přípravy učitelů a dále vytvoření návrhu profesního standardu a vytyčení kompetencí učitele. Sledovaným trendem v přípravě učitelů je profesionalizace učitelského povolání.

Výrazné změny nastolila v přípravě učitelů tzv. Boloňská deklarace – podepsaná v r. 1999 ministry 29 evropských zemí. Na základě této deklarace bylo univerzitní vzdělávání strukturováno na třístupňové (bakalářské, magisterské, doktorské), což se významně dotklo i přípravy učitelů. Vzhledem k obavám o kvalitu přípravy učitelů se Asociace vzdělávání učitelů v Evropě (dále jen ATEE) zaměřila na konstrukci scénářů studia učitelů, které by vyhovovaly přijaté deklaraci a zároveň nenarušily kontinuitu přípravy učitelů (Dytrtová, 2008, s. 6).

Problematikou přípravy učitelů a problémy začínajících učitelů se zabývá řada autorů u nás i v zahraničí, zvláště přípravě učitelů je již druhé desetiletí věnována zvýšená pozornost. Sledovaným trendem je profesionalizace učitelského povolání. Tento cíl je deklarován v řadě mezinárodních i národních dokumentů, kterými se řídí příprava učitelů pro základní a střední školy i v ČR (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 11).

2.1. Osobnost učitele a její utváření

Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací. Ve shodě s Mikšíkem (2007) se dá chápat psychika osobnosti jako dynamický interakční systém, nástroj realizace životní existence v daných podmínkách. Podstatné je, že se jedná o systém otevřený regulační, spojený s autoregulací, determinovaný dynamickými vztahy vnitřních předpokladů a vnějších podmínek utváření a projevů osobnosti jako svérázné individuality, kterou osobnost učitele beze sporu je.

Z uvedeného můžeme vyvodit, že sledování utváření osobnosti učitele je velmi složité a badatelsky obtížné, protože individuální různorodost psychických vlastností osobnosti je těžko postižitelná. Jako nejkomplikovanější se v rozvoji osobnosti jeví vztah struktury a dynamiky osobnosti, vztah nomotetického a idiografického přístupu k poznání osobnosti a objektivita metod zkoumání osobnosti (Mikšík, 2007).

Pedeutologie (věda o osobnosti učitele) uplatňuje při zkoumání osobnosti učitele dva přístupy – normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je určit, jaký má být učitel, jestliže má být ve své profesi úspěšný. Normativní přístup je spojen s deduktivní metodou, kterou se určuje ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel profesně přiblížit. Analytický přístup je takový, jehož cílem je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají reálné vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se využívá metod indukce, kterými může být analýza výpovědí žáků o učitelích, sebereflexe učitelů apod. (Kohoutek, 2000).

Nejsnazším způsobem poznání osobnosti se jeví její sledování v akčním prostředí, v reálných interakčních souvislostech, kde se mohou vlastnosti osobnosti nejlépe projevit. Pro osobnost učitele jsou významné tyto komponenty, které je možné odhalit u učitelů v akčním prostředí (škola, výchovně-vzdělávací proces):

- **psychická odolnost** (rezistence vůči dezintegrujícím vlivům), vzhled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení),
- **adaptabilita a adjustabilita** (schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita),
- **schopnost osvojovat si nové poznatky**, učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity (s ohledem na aktuální situační kontexty),
- **sociální empatie a komunikativnost** (Mikšík, 2007).

2.2. Proces naplňování profesní identity

Implicitní (intuitivní) teorie jsou vědomé reflexi skryté a mají kořeny v genetických vlivech a v celoživotních zkušenostech kotvících v celém sociokulturním kontextu. Tvoří důležitou součást předpokladů k profesně žádoucímu rozhodování a jednání, poněvadž tyto procesy řídí a ovlivňují tak reálnou výuku, kterou učitel plánuje, realizuje a hodnotí. Jako takové musí být uváděny do vědomí, reflektovány a komunikovány, aby mohla být posouzena potřeba jejich změny, což je proces systematický a dlouhodobý (Seberová, Göbelová, Durčáková, 2010, s. 32).

Těžištěm profesní identity je pojetí výuky. Utváření pojetí výuky probíhá ve třech evolučních etapách.

Na začátku studia učitelství jsou budoucí učitelé v úvodní etapě – v etapě tzv. startovací identity – vedeni k poznání své profesní motivace. Na základě jejich primárních představ o učitelské profesi, které se vytvářejí z jejich bývalé pozice žáků a studentů, je vytvořena prekoncepce pojetí výuky, se kterou je nutné během dalšího studia učitelství pracovat.

Druhá etapa začíná po setkání studenta učitelství s teorií pedagogiky, psychologie, etiky, a to utvářením tzv. časného pojetí výuky. V této etapě jsou vedeni studenti učitelství k identifikaci svých prekonceptů a k následnému konstruování individuálního pojetí výuky.

Ve třetí etapě dochází k formování uvědomované koncepce pojetí výuky, kde adept učitelství získává reflexi vlastních vyučovacích pokusů. V závěru pregraduální přípravy učitelů by mělo dojít k propracování pojetí výuky na základě širšího rozhledu, který absolvent získal během studia (Spilková, 2004).

2.3. Osobnostní dispozice a profesní charakteristika učitele

Při posuzování předpokladů jedince k úspěšnému výkonu profese, je nutné mít profese determinující. Hnací silou vývoje a formování osobnosti je aktivní interakce subjektu s konkrétním sociálním prostředím v procesu společenské životní praxe. Zdrojem systémogeneze je neustále aktualizované řešení rozporu mezi tím, kým již jedinec je, a tím, kým se má stát (Mikšík, 2007). V souladu s tím, co bylo řečeno o přípravě na učitelskou profesi, je rozvoj osobnosti, podmíněn aktivní interakcí s prostředím, s procesem společenské praxe (Dytrtová, 2008, s. 12).

Dle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 14) by měl začínající učitel:

- být dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě,
- mít dobrý znalostní a dovednostní základ a měl by ho umět využívat k usnadnění (facilitaci) učení žáka,
- umět využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení,

- dokázat navodit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace i s partnery školy,
- být připraven udržet si profesionální image, tzn. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat,
- být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých, např. kolegů učitelů.

2.4. Sebereflexe budoucích učitelů

Nedílnou a přirozenou součástí učitelského povolání je reflektování a hodnocení vlastní pedagogické praxe. Prostřednictvím analýzy podmínek, průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu je možné najít příčiny případných neúspěchů a navrhnout možná řešení. Přitom je učitel ve své práci odkázán do značné míry na sebekontrolu, protože jakákoli kontrola zevnějšku může postihnout jen nepatrnou část činnosti učitele. V souvislosti s tím je nezbytné zaměřit pozornost na reflexi vlastního chování, prožitků, postojů, poznání sebe sama, svých kvalit a možností. K tomu ovšem učitel musí umět přijímat zpětnou vazbu, správně je analyzovat, určit příčiny daných jevů, odhadnout pravděpodobné možné směry vývoje situací, vyslovit reálné prognózy, zvolit a být schopen realizovat optimální způsob vlastního působení.

Sebereflexivní dovednosti proto patří nepochybně mezi nejdůležitější dovednosti, jimiž by měl učitel disponovat. Představují důležitý předpoklad optimalizace vyučovacího procesu, ale i sebevzdělávání a nutného seberozvoje osobnosti. Sebereflexe pomáhá odhalení motivů volby učitelské profese, je významnou součástí procesu osvojování pedagogických dovedností a prostředkem jejich kultivace.

Význam a důležitost sledování této problematiky a snahy o intervenci v procesu rozvoje sebereflektivních dovedností podporují i výsledky nedávno realizované výzkumné sondy, v níž byla konfrontována sebereflektivní výpověď učitelů s reflexí stejných aspektů učitelovy osobnosti a vyučovací činnosti z pohledu žáků. Byla zde naznačena závislost mezi adekvátností sebeobrazu respektive shodou sebeobrazu s obrazem, jaký o učiteli mají žáci a mírou oblíbenosti učitele. Zdá se, že učitelé s reálným sebeobrazem jsou svými žáky lépe přijímáni a více respektováni (Švec, 2002, s. 150).

2.5. Rozlišení dovedností

Jak uvádí Kyriacou (2004, s. 28) „*I když je zcela jasné, že učitelé neustále reflektují své dovednosti a užívají je, je zároveň zřejmé, že to nemusí nutně vést k zlepšování v praktickém používání těchto dovedností. Mnozí učitelé mají v některých pedagogických dovednostech zjevné nedostatky i po dlouholeté praxi. Částečně je to dáno tím, že kvalitní pedagogický výkon závisí také na schopnostech a motivaci učitele. Učitel potřebuje být schopen těžit ze sebereflexe a ze své praxe a mít motivaci k tomu, aby tak činil. Vezmeme-li jako příklad umění klást žákům otázky, je zřejmé, že podobné dovednosti potřebují rozvíjet všichni učitelé. Nicméně zatímco někteří učitelé se naučili velmi dovedně používat rozmanitých typů otázek v širokém rozsahu a vypěstovali si schopnost soustředit se na jednotlivé žáky a vést je k rozvinutým odpovědím, jiní zkušení učitelé mohou v tomto ohledu vykazovat stále nedostatky.*“

Do pedagogických dovedností spadají vědomosti, rozhodování a činnosti. Všechny tyto tři prvky jsou ovlivňovány různými obecnými dovednostmi učitelů. Učitel třeba nezískal dostatek vědomostí o tom, jak může efektivně používat dovednost klást otázky, nebo mu dělá těžkosti dospět na základě těchto znalostí k nějakému rozhodnutí, nebo nedokáže požadovanou činnost prakticky vykonat dovedně a hladce (Kyriacou, 2004, s. 28).

Dále pak Kyriacou (2012, s. 24 – 26) dělí základní pedagogické dovednosti na:

- **Plánování a příprava.** Do tohoto dělení řadí plán - učební hodiny musí mít jasné a vhodné záměry a cíle; obsah, metody a struktura, zvolené pro vyučovací hodinu, mají odpovídat tomu, co se žáci naučili; učební hodina má být naplánovaná tak, aby odpovídajícím způsobem navazovala na dřívější výuku a umožňovala návaznost příští výuky; materiály a pomůcky mají být včas a dobře připraveny a zkontrolovány; při veškerých rozhodnutích je zapotřebí v procesu plánování brát v úvahu situaci žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
- **Realizace vyučovací hodiny.** Do tohoto dělení řadí - učitel jedná jistě, uvolněně, se sebedůvěrou, účelně a vzbuzuje svým chováním zájem o výuku; výklad a vysvětlení učitel podává jasně a formou odpovídající potřebám a úrovni žáků; učitel klade otázky různého typu a rozmanité šíře a vyvolává všechny žáky ve třídě; k podpoře učení žáků používá učitel širokou škálu

vhodných učebních činností; žáci se na hodině aktivně podílejí a dostávají příležitosti organizovat svou vlastní práci; učitel dává najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků a podporuje jejich vyjadřování a další rozvíjení; práce zadávaná žákům je přiměřená jejich potřebám; materiály a pomůcky jsou používány účelně.

- **Řízení vyučovací hodiny.** Do tohoto dělení řadí - začátek hodiny je hladký a rychlý a navodí kladný postoj žáků vůči činnostem, které budou v hodině následovat; daří se udržet pozornost žáků, jejich zájem a zapojení do činností; učitel během hodiny pozorně sleduje postup žáků a jejich pokroky v práci; žákům je poskytována konstruktivní a užitečná zpětná vazba, aby byli povzbuzeni k další práci; přechody mezi jednotlivými činnostmi jsou hladké; čas, věnovaný jednotlivým činnostem, je dobře rozvržen; spád a tempo výuky se v průběhu hodiny přizpůsobují a udržují na odpovídající úrovni; v případě potřeby učitel průběžně modifikuje plán výuky; závěrečné fáze vyučovací hodiny jsou dobře využity.
- **Klima třídy.** Klima ve třídě je cílevědomě orientované na splnění úkolů, uvolněné a s jasným smyslem pro pořádek; učitel žáky podporuje a povzbuzuje k učení a dává jim najevo vysoká pozitivní očekávání; vztahy mezi učitelem a žáky jsou do značné míry založeny na vzájemné úctě a dobrém, důvěrném a uvolněném vztahu (raportu); učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu a přispívá tím k budování jeho sebedůvěry a sebeúcty; vzhled učebny a rozmístění jejího vybavení podporují kladné postoje žáka vůči vyučování a usnadňují činnosti, které se v ní realizují.
- **Kázeň.** Řád je do značné míry založen na vytvoření kladného klimatu třídy a na vhodné realizaci a řízení vyučovací hodiny; učitel má přiměřenou autoritu ve třídě a žáci ji uznávají a přijímají; učitel žákům adekvátním způsobem sděluje pravidla a požadavky, týkající se jejich chování; učitel pozorně sleduje chování žáků a uskutečňuje vhodné kroky k tomu, aby předešel projevům nežádoucího chování; při řešení nevhodného chování žáka se správným způsobem uplatňuje prověření případu (investigation), projednání (counselling), pomoc při učebních obtížích, napomenutí a tresty; učitel se vyhýbá konfrontacím a dovedně řeší situace, ve kterých konfrontace hrozí.

- **Hodnocení prospěchu žáků.** Hodnocení prací žáků během hodiny a po ní učitel provádí důkladně a konstruktivně a vyhodnocené práce žákům vrací včas; zpětná vazba o dosažených výsledcích neslouží pouze k nalezení chyb a jejich opravě, ale také jako povzbuzení k dalšímu úsilí žáka, k udržení a posílení jeho sebedůvěry, což podle potřeby zahrnuje radu, pomoc a individuální práci s konkrétními žáky; učitel používá k hodnocení mnoho typově různých úkolů, pokrývajících oblast formativního (průběžného) i sumativního (finálního) hodnocení; učitel si vede o práci a prospěchu žáků záznamy různými způsoby; žáci dostávají příležitost podílet se na hodnocení své práce a prospěchu; hodnocení prací žáků je používáno k odhalení oblastí, v nichž má více žáků potíže, k posouzení efektivnosti vyučování a k ověření, zda se podařilo vytvořit pevný základ pro další postup vyučování; učitel hodnotí učební dovednosti žáků a učební strategie, které používají, aby podpořil další rozvoj metakognitivních dovedností.
- **Reflexe a sebehodnocení (evaluace) vlastní práce.** Učitel hodnotí své hodiny s cílem přizpůsobit podle získaných poznatků budoucí plánování a praktickou činnost; učitel pravidelně uvažuje o své aktuální praxi a snaží se rozpoznat ty stránky své práce, které vyžadují další rozvoj; k hodnocení své praxe užívá učitel širokou škálu metod; učitel pravidelně prověřuje organizaci svého času a svých činností a zjišťuje, zda by nebylo možno je uspořádat tak, aby dosáhl větší účinnosti; učitel pravidelně reviduje strategie a techniky, které používá v boji proti stresu.

Pokud opustíme myšlenku, že učitelem se člověk stává na základě vrozených pedagogických dispozic, musíme připustit, že po získání odborných, pedagogických, didaktických a psychologických vědomostí je třeba získat i určité praktické profesní dovednosti. Ty by měly být konečným a cílovým výstupem celé předchozí teoretické přípravy. Bez praktických dovedností by veškeré odborné, pedagogické i psychologické vědomosti mohly zůstat mrtvým kapitálem. Při současném činnostním charakteru moderní výuky se předpokládá tvůrčí realizace teoretických vědomostí v proměnlivém interakčním procesu výuky. Teprve dobré praktické dovednosti učitelů mohou zaručit, že se vyučování v budoucnosti stane komunikačním, interakčním a kreativním procesem. Ani nejvyšší míra odborné, či dokonce vědecké erudice nezaručuje začínajícímu (ale ani končícímu) učiteli

pedagogický úspěch, neboť ve vyučování nastávají mnohdy nestandardní situace, které nemůže předpokládat a předem si připravit jejich řešení (Podlahová, 2002, str. 17).

„Zduřazňování praktických dovedností není podceňováním teoretické přípravy. Jde spíše o nové pojetí syntézy teorie a praxe, o změnu jejich posloupnosti při uvádění studujících do učitelské profese, o zvládnutí jak tradičních, tak i moderních metod a technologií“, jak uvádí Maňák (1992).

Každý student vyráží na pedagogickou praxi vyzbrojen svými momentálními odbornými, pedagogickými a psychologickými vědomostmi a dovednostmi, s určitou motivací k vykonávání praxe i učitelské profese, se svými zkušenostmi a vzpomínkami na školu, se svým vztahem k žákům a schopností s nimi komunikovat. Je obdařen také určitými osobnostními rysy.

Z těchto determinant, které jsou u každého studenta obsaženy v různé míře, kvalitě a v nejruznějších kombinacích, se během úspěšné realizace učebních a výchovných činností vytvářejí (aspoň doufáme) profesní dovednosti, které zpětně ovlivňují kvalitu praktikantovy práce. Ale aby to nebylo tak jednoduché, hází osud studentům - praktikantům *„klacky pod nohy“* v podobě nečekaných žakovských reakcí, nezvyklých školních situací, proměnlivých podmínek, neznámého nebo zkresleným způsobem vnímaného prostředí atd. Čili čerstvé a sotva studentem osvojené profesní dovednosti se musí pružně přizpůsobovat tomu, co se právě ve třídě děje, jaká je aktuální pedagogická situace, jak třída i jednotlivci reagují. Nestačí tedy jenom vědět *„jak něco udělat“* a eventuálně *„mít dovednost to udělat“*, je nutno vědět *„jak to udělat za dané situace“* (Podlahová, 2002, str. 17).

3. Současné pojetí učitelské profese

Jak uvádí Bendl a kol. (2011, s. 11) hlavní zárukou kvalitního vzdělávání mladé generace jsou vysoce kvalifikovaní a motivovaní učitelé. Dnešní učitelé se v dosud nebývalé míře musejí vyrovnávat s rostoucími požadavky a úkoly, kladenými na ně společností a učitelskou profesí jako takovou. Ruku v ruce se zvyšujícími se nároky na učitelskou profesi by měla jít pozornost, která by byla věnovaná přípravnému vzdělávání učitelů a opatřením, jež mají usnadnit jejich přechod do zaměstnání.

Stupňující se požadavky na dnešního učitele souvisí nejen s pokroky v oblasti vědy a techniky, rozvojem informačních a komunikačních technologií či obrovským nárůstem nových poznatků a informací, ale také se sílícím multikulturním rázem sociálního prostředí, sociálně patologickými jevy u dětí a mládeže apod. (Bendl a kol., 2011, s. 12).

Povolání pedagoga prochází významnou proměnou. Ta není dána jen změnou politického uspořádání v ČR, ale i vývojem globalizující se světové ekonomiky. Poslání pedagoga nabývá ve stále více anonymním prostředí společnosti významnější roli. Od pedagogů celá společnost očekává nejen plnění funkce vzdělavatele – průvodce ve světě rostoucího objemu informací, ale také vychovatele a nositele morálních hodnot. Z těchto důvodů označují Kotrba a Lacina (2015, s. 14) učitelství za mimořádné povolání.

Současná teorie a výzkum v oblasti pedagogiky a školství se zaměřují převážně na profesionalizaci vzdělávání. Toto zaměření znamená v přípravě na profesní roli učitele posun od modelu efektivního předávání poznatků žákům k modelu profesionality. To se projevuje podílem učitele na socializaci žáka, na zvyšování odpovědnosti žáka za vzdělávání a zahrnuje i schopnost a povinnost analyzovat vlastní činnost učitele a její vzdělávací dopady.

Pojetí učitelské profese nelze zužovat na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také složku dovedností, praktických zkušeností a postojů. Učitel by měl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické i praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova žáků přináší. Mění se podmínky vzdělávání na školách se projevují zejména změnou role učitele a žáka, a také změnou jejich vztahů ve výchovně-vzdělávacím procesu ve prospěch posilování samostatnosti a odpovědnosti ze strany žáka v procesu vzdělávání. Tato skutečnost předpokládá rozvoj pedagogicko-psychologických kompetencí učitele, které jsou potřebné k řízení činnosti žáka a k zvládání každodenních pedagogických situací ve škole (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 9).

Základem učitelské profese je komunikace. Teoretický oborový základ je jistě nezbytností, protože pedagogická komunikace musí mít obsah, ale jeho způsob transformace do podoby didaktické pro dané pedagogické situace, dovednost jeho zpřístupnění žákům a řízení jejich odpovědného sebevzdělání a výchovy, si vyžaduje od učitele vysokou míru flexibility, profesní improvizace a kreativity, a zejména profesního nadšení a pedagogického optimismu (Dytrtová, 2008, s. 4).

Ke klíčovým otázkám učitelské profese patří příprava budoucích učitelů. Nový pohled na funkci školy, vyučování a učitele by se měl mnohem výrazněji odrážet i ve studiu na učitelských fakultách. Pojetí učitele ZŠ jako zdatného metodika a středoškolského profesora, jako teoreticky fundovaného matematika, historika či lingvisty dnes stěží postačí. Učitel by měl být především odborníkem v procesech výchovy a vzdělávání, měl by být schopen fundovaně a citlivě napomáhat rozvoji osobnosti žáka. V rámci evropského kontextu bude nepochybně i naše škola mnohem více směřovat k rozvoji morálních a občanských postojů žáka a k akcentování dovednostní složky vzdělání, což vyžaduje i proměnu učitelské přípravy (Šimoník, 1995, s. 3).

V souvislosti s aktuálním děním v oblasti vzdělávání učitelů v našich podmínkách je možné konstatovat, že naléhavost změny a inovace je zřejmá. Kritika stávajícího stavu pedagogické pregraduální přípravy se objevuje z řad vzdělavatelů budoucích učitelů, autorů výzkumných studií o učitelích, praxe i samotných učitelů. Mezi nejčastěji diskutované a kritizované oblasti patří nedokonalý způsob výběru uchazečů o studium učitelství upřednostňující vědomosti a opomíjející zejména pedagogickou talentovanost a hodnotovou orientaci. Vysoká teoretičnost ve smyslu tradičních vědních disciplín s nízkým aplikačním potenciálem v praxi. Dále chybějící kontakt studenta s reálným prostředím školní praxe, nekvalitní didaktická vybavenost studentů jdoucích do praxe a nedostatečná příprava na řešení problémových situací v terénu (Průcha, 2013).

3.1. Pregraduální učitelské studium

Problematika přípravy budoucích učitelů je od roku 1990 jedním z nejčastěji diskutovaných témat české pedagogické teorie. Pregraduální příprava učitelů je námětem mnohých úvah, článků, referátů a studií a o aktuálnosti problematiky učitelské přípravy svědčí více než dvě desítky seminářů a konferencí, uspořádaných na toto téma v ČR v posledních patnácti letech (Šimoník, 2005, s. 5).

Pregraduální učitelské studium je v osobnostním i profesním rozvoji studenta – budoucího učitele etapou, která by měla vyznačovat záměrností, systematickostí a soustavností, etapou navazující na etapu předcházejícího vývoje studenta a hlavně etapou pokládající základy pro další vzdělávání a profesní rozvoj absolventa (Havel a Šimoník, 2006, s. 10 – 11).

Je zřejmé, že vývoj učitele jeho pregraduální přípravou zdaleka nekončí. Učitel se v průběhu své kariéry v mnoha ohledech mění. Stává se zkušenějším, osvojuje si nové dovednosti a poznatky, dělá věci lépe, rychleji a s větší jistotou. Je kultivovanější a moudřejší. Zároveň však může být unavenější, nervóznější, cyničtější, pesimističtější a vyhořelý. Mnozí mění svá působiště či pozice, všichni bez výjimky stárnou. Ve výčtu změn by bylo možné ještě dlouho pokračovat. Proces vývoje učitele je možné vidět jako sled nejrůznějších změn. Změn malých, téměř nepovšimnutých, i změn zásadních, s nimiž se mění mnohé, změn ve směru růstu schopností, ale i změn ve smyslu jejich úbytku. Některé z nich lze předvídat, mnohé jsou však neočekávané (Juklová, 2013, s. 26 - 27).

Formování budoucího učitele nezačíná na fakultě – přijetím do učitelského studijního programu. Všichni studenti nastupují do studia s vlastními představami a prekoncepty o učitelské profesi. Na fakultách tyto studentské prekoncepty většinou nezjišťujeme, tedy neznáme a “uniká” nám tak potenciální možnost s těmito prekoncepty pracovat. Poznávání pedagogických nekonceptů studenta by mělo být východiskem, součástí zjišťovaného “vstupu” do etapy pregraduální učitelské přípravy. Znalost prekonceptů není samozřejmě zárukou jejich žádoucích proměn (mnohé nekoncepty se nezdá opírat o “osvědčené” pedagogické zkušenosti z předcházející činnosti studenta, např. z neaprobované výuky ve škole, z vedení zájmového kroužku, z výchovatelské činnosti; jejich diskuze může být studentem vnítrně “odmítána” atd.) (Havel a Šimoník, 2006, s. 10 – 11).

3.2. Cvičná škola

Nynější stav přípravy učitelů je výslednicí historického vývoje, který v 19. století vyvrcholil vznikem učitelských ústavů a ustanovením při nich tzv. cvičných škol (1869). Ve své době byly učitelské ústavy vysoce funkční instituce, v jejichž čele často stály vynikající osobnosti – u nás např. G. A. Lindner, J. Lepař, K. S. Amerling aj. Reforma učitelských ústavů v novém československém státě (1919) umožnila vzdělávat učitele na poměrně velmi dobré úrovni, ovšem středoškolské, která se však postupně projevovala jako nevyhovující

vzhledem k neustálému růstu potřeb společnosti v edukační oblasti. Vznikem pedagogických fakult (1946) začíná etapa vysokoškolské přípravy učitelů, v níž převládala snaha vyrovnat se po odborné stránce tradičním fakultám, na nichž se připravovali také středoškolští profesori. Praktická příprava učitelů i na pedagogických fakultách ještě ze začátku pokračovala na cvičných školách, avšak postupně tyto školy zanikaly nebo ztrácely svou původní vazbu na teoretickou instituci.

Cvičné školy tvořily s učitelským ústavem organickou jednotu, jejímž základem byla jednak provozní provázanost, jednak však též propojenost teoretické výuky na učitelském ústavu s praktickou demonstrací vzorové výuky ve třídách cvičné školy. V poněkud oslabené podobě to zřejmě bylo dědictví původních přípravek na dřívějších školách hlavních a normálních (po roce 1776). Převládajícím stylem výcviku učitelů v přípravkách a na cvičných školách bylo hospitování a naslouchání kandidátů učitelství a cvičných učitelů, napodobování jejich výukových postupů a analýza a hodnocení vlastních výstupů kandidátů. Charakter tohoto výcviku, tj. napodobování předváděných vzorů, převzaly cvičné školy u učitelských ústavů a v podstatě se udržel do dnešních dnů (Maňák, 2002).

3.3. Cvičný učitel

Cvičným nebo fakultním učitelem je nazýván učitel, který je během pedagogické praxe patronem, starším kolegou a rádcem našeho studenta. Student předem neví, ke komu bude ředitelem školy přidělen a stejně tak neví učitel, jak skvělý adept učitelství bude přidělen jemu. Opravdu dokonalá příležitost pro obě strany jak předvést své komunikativní dovednosti a schopnost navázat kontakt. Mírně ostražitý vztah obou stran bývá překonán relativně brzy. Mění se totiž rovnou buď ve vztah kladný, nebo záporný.

Cviční učitelé jsou v podstatě dvojího typu: jedni se na naše studenty těší, protože s nimi přichází na školu mládí, svěžest a nové nápady. Druzí chápou studenty jako nutné zlo, které narušuje rutinně zavedený systém práce a zavinuje zpoždění v probírání látky.

Protože nemůžeme ovlivnit a změnit přístupy a stanoviska cvičných učitelů, bude dobře, když student sám uváží, s jakým cvičným učitelem se setkává a jakou strategii jednání a chování zvolí. Efektivní komunikace je předpokladem úspěchu a spolupráce obou stran.

Cviční učitelé, stejně jako všichni učitelé ostatní, právem těžce nesou lehce přezíravý postoj některých studentů zahleděných do nejvyšších pater svého oboru jako vědy a

nehodlajících po dobu praxe sestoupit do přízemí školního předmětu. Čím více se student dokáže identifikovat se svou rolí dočasného člena učitelského sboru, tím větší má naději na vytvoření dobré a přátelské atmosféry a vyvolání vlídných a vstřícných postojů starších a většinou zkušenějších či učitelským životem zkušených kolegů. Student by měl být tím prvním, „*kdo do lesa volá*“ – a jeho volání by mělo být sice hlasité a naléhavé, ale především zdvořilé a vstřícné (Podlahová, 1998, s. 21).

3.4. Fakultní školy

Pedagogické fakulty představují nový, vyšší stupeň učitelské přípravy což se projevilo hlavně v oblasti teoretické, ale často jednostranně, bez náležitého zohlednění potřeb učitelské profese. V praktické přípravě se mnohdy nedosahuje ani úrovně cvičných škol u učitelských ústavů. Zkušenosti z cvičných škol jsou však cenné v několika ohledech a mělo by se na ně navazovat. Jde zejména o propojení teoretické výuky s praktickým výcvikem, důsledné sledování potřeb učitelské profese, intenzivní spolupráce učitelů z učitelských ústavů s učiteli cvičné školy a v neposlední řadě o organizační a administrativní spojení obou institucí.

Dřívější cvičné školy je třeba změnit ve fakultní školy, přičemž nejde jen o název, ale o zásadně novou orientaci těchto škol. Dnešní požadavky na přípravu učitelů vyžadují, aby se škola, na níž se formují dovednosti a vyhraňují kompetence moderních učitelů, stala místem tvořivého hledání optimálních edukačních postupů a nebyla jen náhodným prostředím pro nacvičování tradičních metod; proto, jestliže po teoretické stránce učitelský ústav nahradila univerzitní fakulta, musí i původní cvičnou školu překonat nový útvar – fakultní škola (Maňák, 2002).

Praktická část

4. Výzkumné šetření

Empirická část diplomové práce seznamuje s aktuálním tématem MŠMT, které se týká kariérního řádu a s ním spojeným pojmem uvádějící učitel. Výzkumné šetření směřuje k identifikaci názorů učitelů s praxí do 5 let a s praxí nad 5 let. Budou formulovány podstatné aspekty výzkumného šetření, a to zejména obecné informace o dotazníkovém šetření, cíl šetření, použité metody s technikami výzkumu a formulace hlavní otázky s hypotézami.

Veškeré informace zjištěné z dotazníků jsem utřídila do tabulek, které jsem okomentovala a doplnila o grafy. Jelikož je tato práce zaměřena na kvantitativní výzkum, kde probíhal sběr dat pomocí dotazníkového šetření, bylo zapotřebí v praktické části stanovit hlavní hypotézu a pracovní hypotézy.

4.1. Cíle výzkumného šetření, formulace výzkumné otázky a hypotéz

Hlavním cílem výzkumného šetření bude zjistit, **zda začínající učitelé na ZŠ považují kariérní řád, profesní rozvoj pedagogických učitelů, za nezbytný prostředek ke svému profesnímu rozvoji a jestli může být pro ně důvodem k setrvání ve vzdělávacím systému.**

Díličními cíli chci zodpovědět otázku, zda začínající učitelé pokládají kariérní řád za podporu či překážku a také se zaměřit na zmapování možnosti mít jako začínající učitel svého uvádějícího učitele (neboli mentora), který provází absolventa v počátcích jeho praxe. Zkoumání této konkrétní problematiky je motivováno skutečností, že výše uvedená funkce není vymezena v zákoně a na základě vlastního uvážení ji využívají pouze některé školy, přestože potencionální výhody aplikace tohoto přístupu dalece převažují nad případnými negativy (např. uvádějící učitel, který má zkušenosti a praxi v oboru, poskytuje začínajícímu učiteli odbornou a psychickou podporu, čímž může snížit jeho profesní pochybnosti a podpořit také jeho zdravé sebevědomí. Z negativních dopadů pak přichází v úvahu zvýšená časová zátěž pro uvádějícího učitele, který kromě svých běžných povinností musí svůj čas věnovat i této agendě).

Cílem MŠMT je zavést kariérní systém, který podpoří celoživotní profesní rozvoj učitelů a propojí ho se systémem odměňování. Podle Programového prohlášení vlády připravilo MŠMT návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, pro jednání vlády, a proto chci zjistit, zda učitelé jeví o tento kariérní systém zájem.

Pro dosažení svého cíle jsem si stanovila výzkumnou otázku, která zní: **Považují začínající učitelé na ZŠ kariérní řád, profesní rozvoj pedagogických učitelů, za správnou cestu k úspěšnému startu do praxe a k tomu, aby zůstali mladí učitelé ve vzdělávacím systému?**

Hlavní hypotéza: Začínající učitelé na ZŠ považují kariérní řád za nezbytný prostředek ke svému profesnímu rozvoji.

Pracovní hypotéza č. 1 *Začínající učitelé na ZŠ souhlasí se zavedením kariérního řádu, na rozdíl od učitelů s praxí nad 5 let.*

Pracovní hypotéza č. 2 *Začínající učitelé na ZŠ považují podporu uvádějícího učitele za pozitivní zkušenost, na rozdíl od učitelů s praxí nad 5 let.*

Pracovní hypotéza č. 3 *Učitelé s praxí nad 5 let vidí v kariérním řádu hlavně podporu kvality jejich práce, zatímco mladí učitelé vnímají kariérní řád spíše motivační z hlediska finanční podpory.*

4.2. Použité metody a techniky

Výzkum této práce probíhal kvantitativní metodou, prostřednictvím dotazníkového šetření. K vyplnění byl pro respondenty vytvořen anonymní dotazník, který reagoval na zodpovědění cílů výzkumného šetření. Dotazník obsahuje celkem 23 otázek; 1 otázku polouzavřenou, 6 otevřených, většinou z důvodu návaznosti na předešlé otázky a zbývající část dotazníku tvoří otázky uzavřené. Otázky v dotazníku se zaměřují na 2 oblasti zkoumání. První oblast obsahuje otázky, týkající se problematiky pojmu uvádějící učitel v kontextu se zkušenostmi respondentů, druhá oblast se zabývá o názory respondentů na kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických učitelů. Dotazník se zaměřoval na začínající učitele i na učitele s delší praxí, kteří vyučují na ZŠ. Respondenti, kterým byl dotazník zaslán mezi prvními, byli požádáni o další kontakty na učitele (respektive na své kolegy), kteří odpovídali stanoveným kritériím.

Během měsíce dubna jsem postupně rozesílala dotazník¹, pomocí elektronické pošty. Sběr dat poté probíhal v měsíci květnu. Celkem jsem odeslala 146 dotazníků, zpět vyplněných se jich vrátilo 95. Míra návratnosti tedy činila 65%.

Po shromáždění vrácených dotazníků od respondentů byla provedena kontrola jejich správnosti. Všichni respondenti při vyplňování dotazníku dodrželi instrukce, žádný tedy nebyl vyloučen z dalšího zpracování.

4.3. Charakteristika respondentů

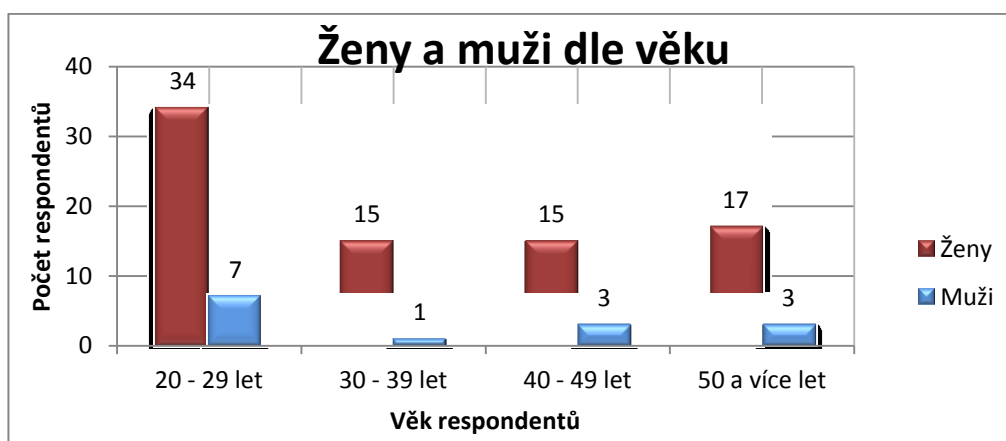
Z tabulky č. 1 můžeme vyčíst, že se na výzkumném šetření podílelo celkem 95 respondentů ve věku od 20 do 50 a více let. Výzkumný soubor se skládá z 81 žen (85%) a 14 mužů (15%). Lze tedy konstatovat, že převážná část oslovených byla ženského pohlaví, což v zásadě koresponduje s průměrným personálním složením učitelských sborů na ZŠ. Věková kategorie 20 – 29 let tvořila nejpočetnější skupinu respondentů. Ve věkovém složení respondentů tedy převládá mladší generace ve věku 20 – 29 let, a to jak u žen, tak i u mužů.

Tabulka č. 1 Ženy a muži dle věku

věk	ženy		muži		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
20 - 29 let	34	41%	7	50%	41	43%
30 - 39 let	15	19%	1	8%	16	17%
40 - 49 let	15	19%	3	21%	18	19%
50 a více let	17	21%	3	21%	20	21%
celkem	81	100%	14	100%	95	100%

¹ Viz. příloha č. 2.

Graf. č.1 Ženy a muži dle věku

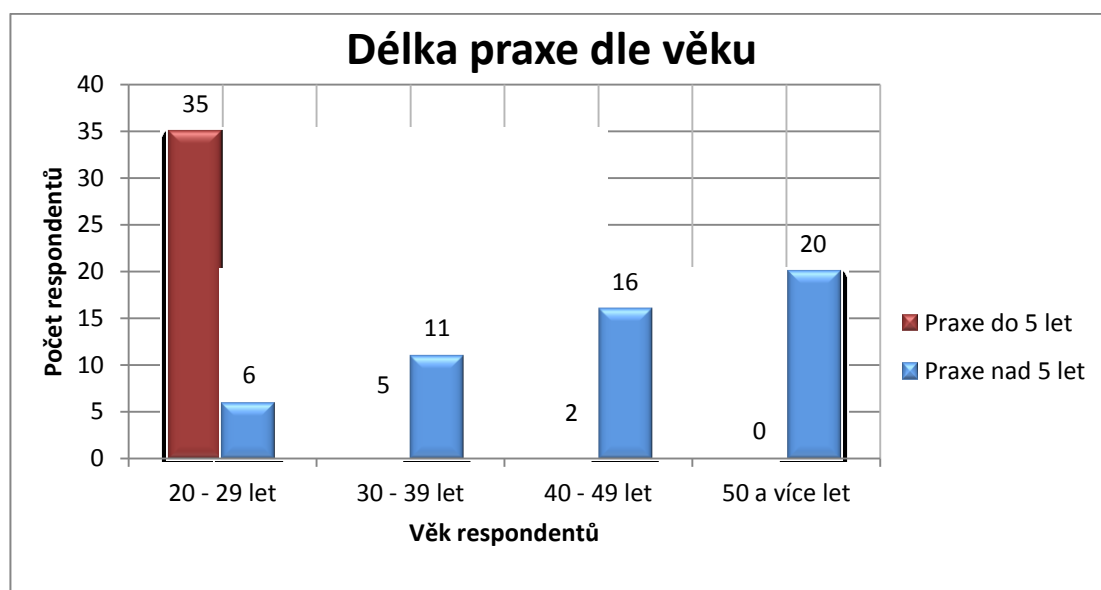


V kategorizaci oslovených respondentů dle délky praxe a jejich věku bylo zjištěno, že praxi do 5 let má nejvíce respondentů ve věku od 20 – 29 let, což je logické, protože do této doby praxe se řadí začínající učitelé. Naopak největší četnost v praxi nad 5 let mají respondenti ve věku 50 a více let. Toto zjištění můžeme vidět v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2 Délka praxe dle věku

věk	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
20 - 29 let	35	83%	6	11%	41	43%
30 - 39 let	5	12%	11	21%	16	17%
40 - 49 let	2	5%	16	30%	18	19%
50 a více let	0	0%	20	38%	20	21%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 2 Délka praxe dle věku

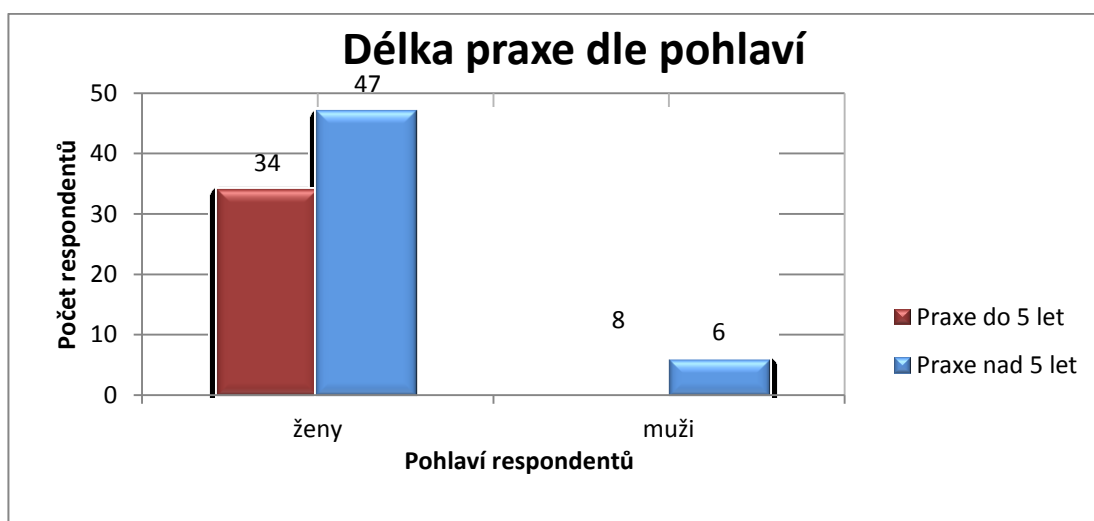


Z tabulky č. 3 je evidentní, že se mého výzkumu účastnily převážně ženy. V obou kategoriích, jak v praxi do 5 let (81%) tak i v praxi nad 5 let (89%). Muži, ti tvoří pouze 19% v praxi do 5 let a 11% v praxi nad 5 let. Toto shrnutí může potvrzovat stálou feminizaci učitelského oboru v ČR.

Tabulka č. 3 Délka praxe dle pohlaví

pohlaví	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
ženy	34	81%	47	89%	81	85%
muži	8	19%	6	11%	14	15%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 3 Délka praxe dle pohlaví

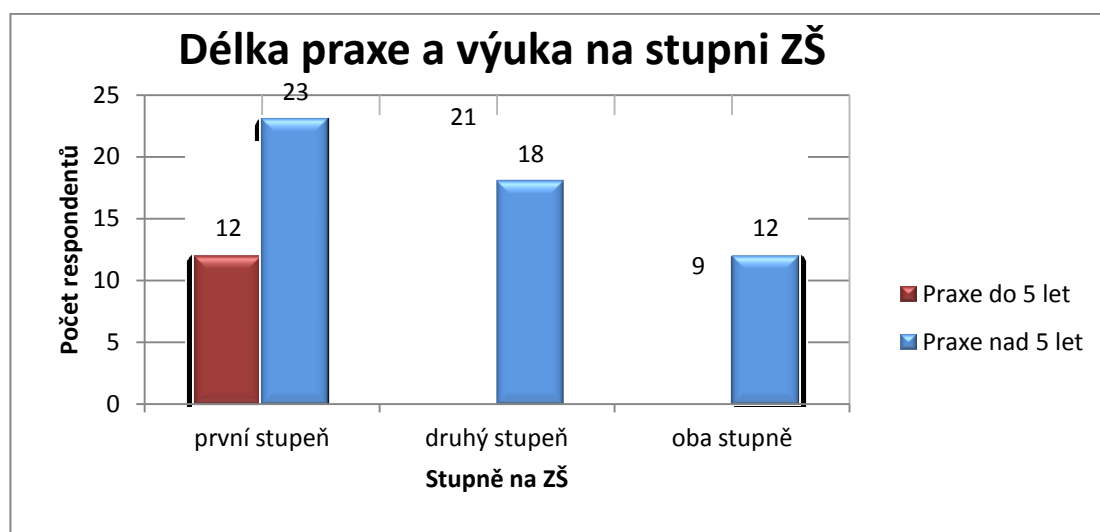


Dle identifikace respondentů z hlediska praxe a výuky na stupni ZŠ lze z tabulky č. 4 konstatovat převládají počet učitelů s praxí nad 5 let, kteří učí na prvním stupni ZŠ, v celkovém zastoupení 23 respondentů. Hned za nimi jsou učitelé s praxí do 5 let, kteří učí na druhém stupni ZŠ, zde je počet respondentů 21. Až na první stupeň, kde můžeme vidět větší rozdíl v délce praxe, je tato kategorie celkem vyrovnaná.

Tabulka č.4 Délka praxe a výuka na stupni ZŠ

stupeň na ZŠ	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
první stupeň	12	29%	23	43%	35	37%
druhý stupeň	21	50%	18	34%	39	41%
oba stupně	9	21%	12	23%	21	22%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 4 Délka praxe a výuka na stupni ZŠ

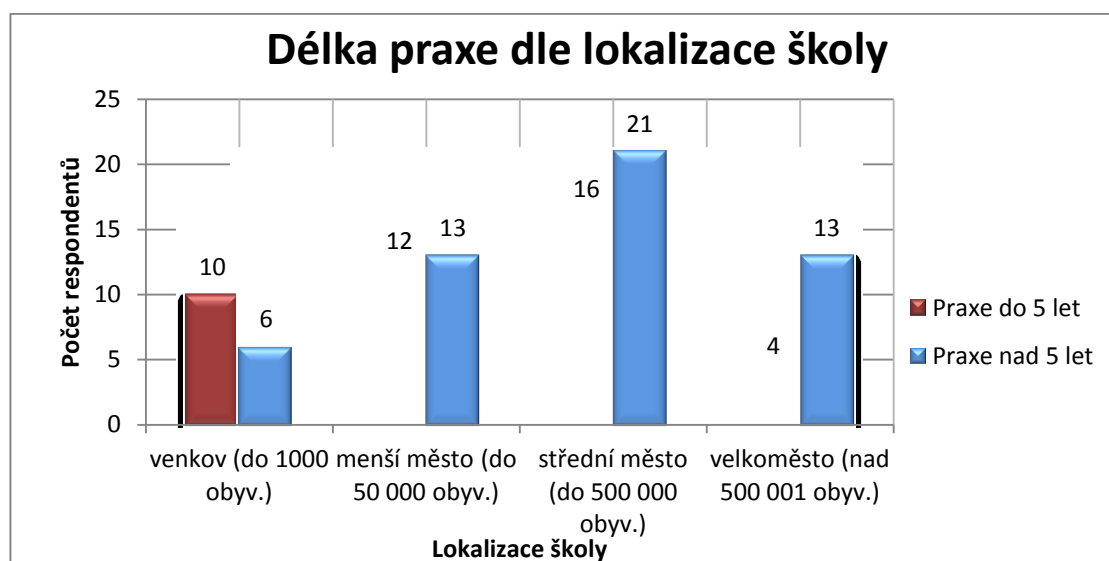


Při rozlišení respondentů dle délky praxe a lokalizace školy bylo zjištěno, že nejvíce dotazovaných respondentů vyučuje ve škole, která se nachází ve středním městě. Nejmenší zastoupení mají oslovení respondenti pracující na venkově. „Podmínky života v obci, městě či průmyslové aglomeraci, kam absolvent vysoké školy nastupuje, se mohou diametrálně lišit od podmínek prostředí, v němž se mladý člověk dosud pohyboval. Vazby mezi učitelovou prací ve škole a sociálním, kulturním, ekonomickým a přírodním prostředím jsou mnohem významnější než u pracovníků jiných institucí a proto zaujímá výše uvedený faktor v životě učitele významné místo. Důvěrná znalost obce a kraje výrazně napomáhá sblížení učitele se žáky a je jedním z předpokladů pro úspěšné výchovné působení“ (Bochníček, Hališka a kol., 2013, s. 32).

Tabulka č. 5 Délka praxe dle lokalizace školy

lokalizace školy	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
venkov (do 1000 obyv.)	10	24%	6	11%	16	17%
menší město (do 50 000 obyv.)	12	29%	13	25%	25	26%
střední město (do 500 000 obyv.)	16	37%	21	39%	37	39%
velkoměsto (nad 500 001 obyv.)	4	10%	13	25%	17	18%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 5 Délka praxe dle lokalizace školy



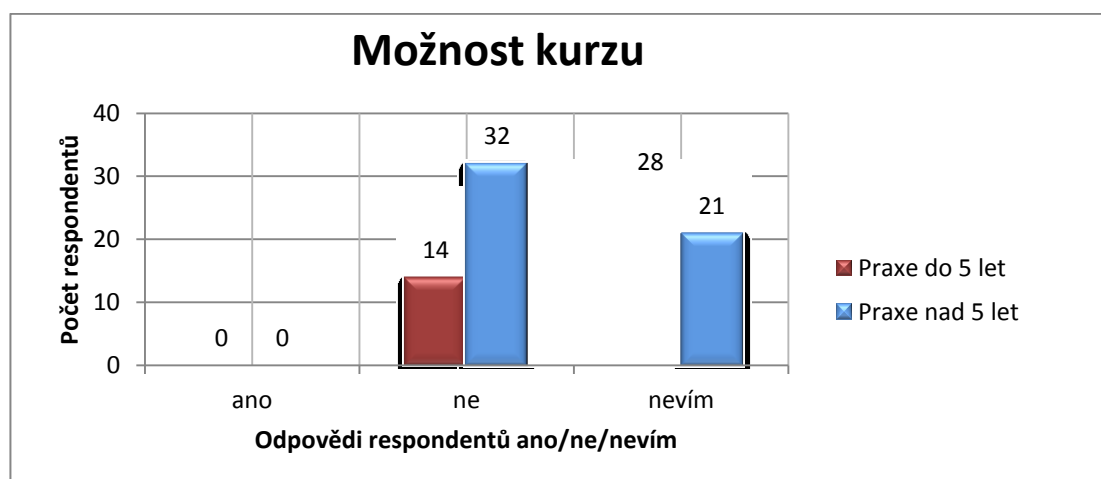
4.4. Analýza údajů z oblasti uvádějícího učitele

Do oblasti uvádějícího učitele spadají otázky z dotazníku č. 6. až 16. Otázky č. 13 – 15 se dotazovaly na možnost absolvovat nějaký kurz, co by mohl připravovat učitele na uvádění začínajících učitelů do praxe, dále na popis kurzu a počet strávených hodin na kurzech. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že ani jeden z dotazovaných respondentů nemá možnost se na úlohu uvádějícího učitele nějakým způsobem připravovat. Pouze na otázku č. 13, znějící: „*Máte možnost určitého kurzu ve svém zaměstnání, který by Vás mohl připravit na to být uvádějícím učitelem?*“, mi ze všech dotazovaných učitelů odpovědělo celkem vyrovnaně „*ne*“ 46 (48%) respondentů nebo „*nevím*“ 49 (52%) respondentů. Na základě těchto odpovědí jsem nemohla dostat zpětnou vazbu na otázky č. 14 a 15.

Tabulka č. 6 Možnost kurzu

možnost kurzu	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
ano	0	0%	0	0%	0	0%
ne	14	33%	32	60%	46	48%
nevím	28	67%	21	40%	49	52%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 6 Možnost kurzu

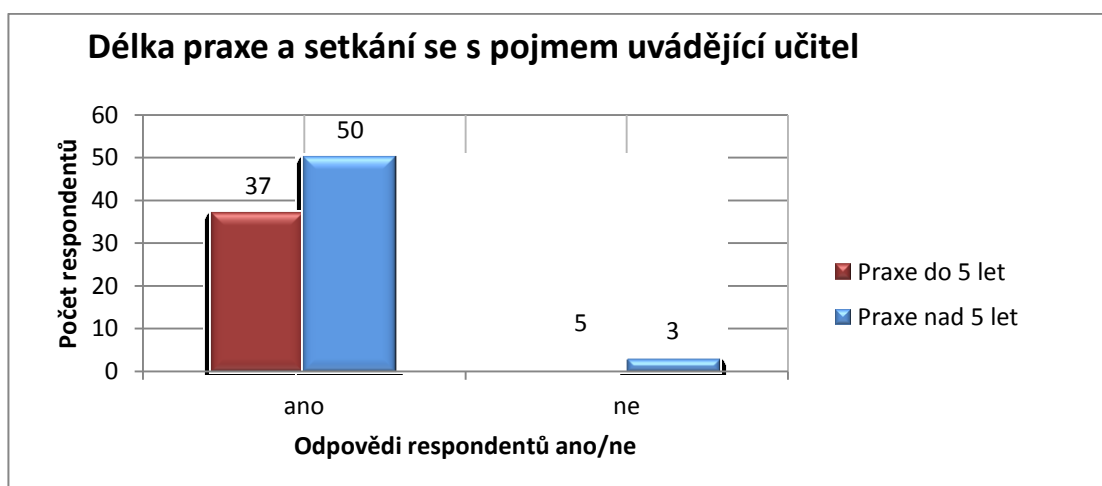


Otázka č. 6, která zněla: „Setkal/a jste se někdy s pojmem uvádějící učitel?“, měla zjistit, zda pojem uvádějící učitel je mezi pedagogy dobře znám. Jak jsem sama z osobní zkušenosti odhadovala, většina učitelů odpověděla „ano“, celkem 87 (92%) respondentů. I tak mě ovšem překvapilo, že z celkového počtu dotázaných respondentů se 8 (8%) učitelů s tímto pojmem nesetkalo, převážně učitelé s praxí do 5 let, jak můžeme vidět v tabulce č. 7.

Tabulka č. 7 Délka praxe a setkání se s pojmem uvádějící učitel

délka praxe a setkání se s pojmem uvádějící učitel	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
ano	37	88%	50	94%	87	92%
ne	5	12%	3	6%	8	8%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 7 Délka praxe a setkání se s pojmem uvádějící učitel

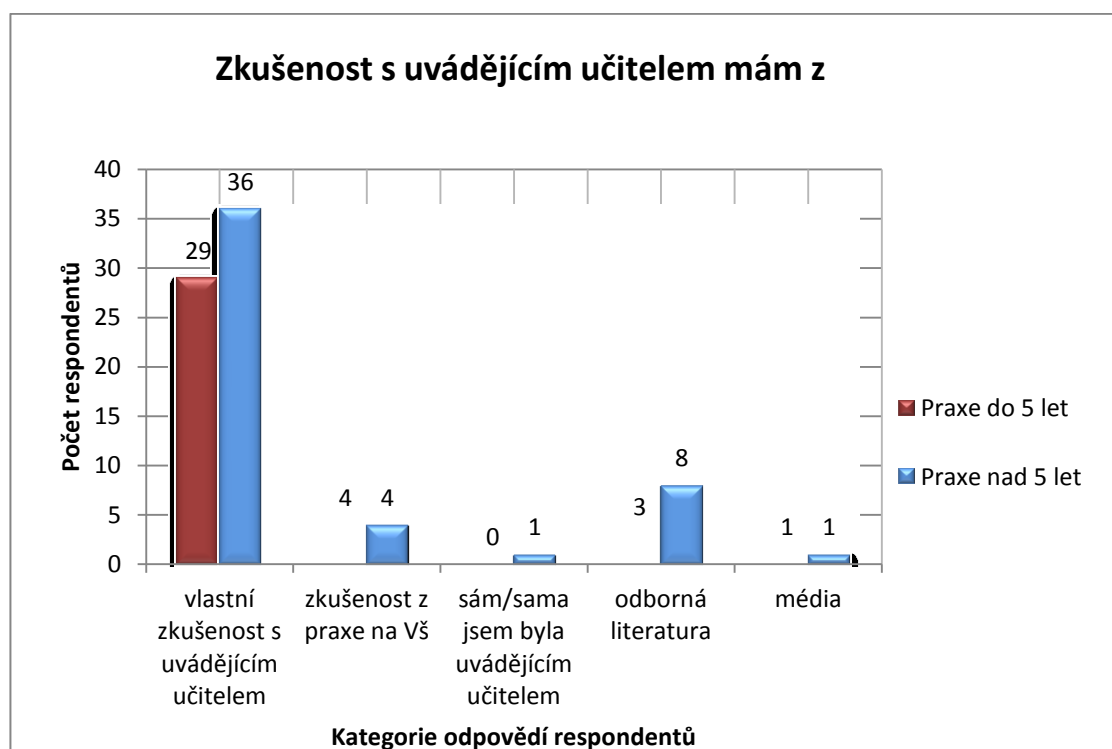


Otázka č. 7 „V jaké souvislosti jste se s pojmem uvádějící učitel poprvé setkal/a?“ směřovala k vyjádření respondentů o prvním setkání s pojmem uvádějící učitel. Jak z výzkumu vyplývá, nejčastěji se s tímto pojmem respondenti setkali díky vlastní zkušenosti. Nejméně zkušeností s tímto pojmem mají ti, kteří sami byli uvádějícími učiteli. Tento fakt uvedl pouze jeden respondent s praxí nad 5 let (1%). Pro někoho to může být příjemné zjištění, neboť zákon uvádějícího učitele nepokládá ZŠ jako povinnost, ale i přesto může uvádějící učitel v praxi fungovat. Polemizovat ovšem můžeme nad tím, jak si kdo roli uvádějícího učitele zažil nebo kdo si co konkrétně pod tímto pojmem představí. Více se dozvíme ve zpracovaných otázkách níže.

Tabulka č. 8 Zkušenost s uvádějícím učitelem mám z

zkušenost s uvádějícím učitelem mám z	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
vlastní zkušenost s uvádějícím učitelem	29	78%	36	72%	65	75%
zkušenost z praxe na VŠ	4	11%	4	8%	8	9%
sám/sama jsem byla uvádějícím učitelem	0	0%	1	2%	1	1%
odborná literatura	3	8%	8	16%	11	13%
média	1	3%	1	2%	2	2%
celkem	37	100%	50	100%	87	100%

Graf č. 8 Zkušenost s uvádějícím učitelem mám z

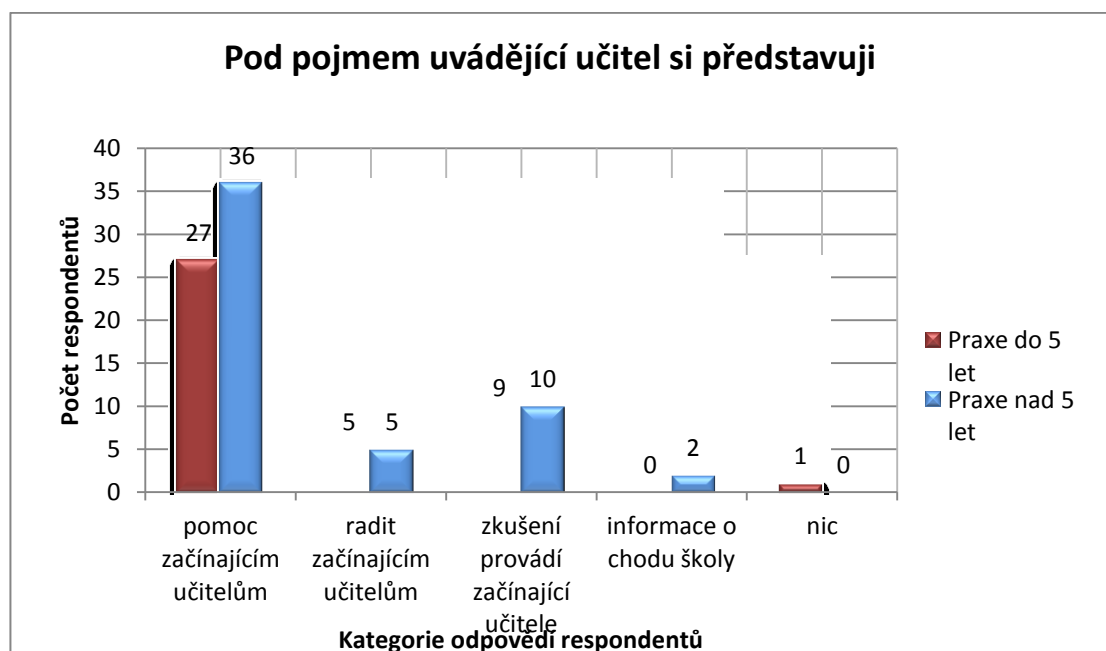


Otázka č. 8 „Co si představujete pod pojmem uvádějící učitel?“ zjišťovala, co si oslovení respondenti představí, když se řekne pojem uvádějící učitel. Odpovědi na tuto otevřenou otázku byly rozčleněny do pěti kategorií. Nejpočetněji si pod tímto pojmem respondenti představí pomoc začínajícím učitelům. Dohromady tedy ze všech respondentů více jak polovina 63 (66%). Tento výsledek se dá přičítat tomu, že většina dotazovaných respondentů měla osobní zkušenost s uvádějícím učitelem. Celkem překvapující může být odpověď respondenta „informace o chodu školy“, kdy se tato odpověď objevila ve výzkumu celkem 2 (4%). Občas se může stát, že učitelé mohou mít i různě zkreslené představy o tom, co a jakou funkci by měl uvádějící učitel splňovat.

Tabulka č. 9 Co si představují pod pojmem uvádějící učitel

pod pojmem uvádějící učitel si představují	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
pomoc začínajícím učitelům	27	64%	36	68%	63	66%
radit začínajícím učitelům	5	12%	5	9%	10	11%
zkušený provádí začínající učitele	9	21%	10	19%	19	20%
informace o chodu školy	0	0%	2	4%	2	2%
nic	1	2%	0	0%	1	1%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 9 Co si představují pod pojmem uvádějící učitel

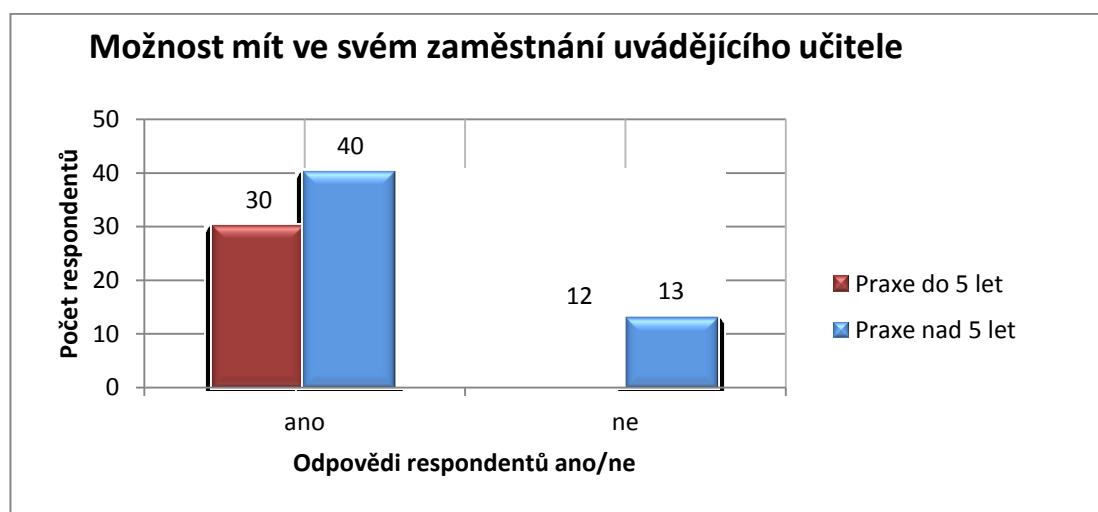


Z níže uvedené tabulky lze poznat, že mi na otázku č. 9 „Měl/a jste možnost mít v zaměstnání uvádějícího učitele?“ většina respondentů odpověděla ano. U této otázky mě nepřekvapilo, že celkem 25 (26%) respondentů nemělo možnost mít uvádějícího učitele, není povinnost školy tento způsob zaučování začínajících učitelů používat. Překvapily mě zde odpovědi učitelů s praxí nad 5 let, kdy u celkem 75% respondentů se vyskytla odpověď „ano“, což je více než u učitelů s praxí nad 5 let, kde odpověď „ano“ byla celkem u 71% oslovených. Ze své zkušenosti okolí spíše slyším od začínajících učitelů o možnosti mít uvádějícího učitele než od dlouholetých učitelů.

Tabulka č. 10 Možnost mít ve svém zaměstnání uvádějícího učitele

možnost mít ve svém zaměstnání uvádějícího učitele	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
ano	30	71%	40	75%	70	74%
ne	12	29%	13	25%	25	26%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf. č. 10 Možnost mít ve svém zaměstnání uvádějícího učitele

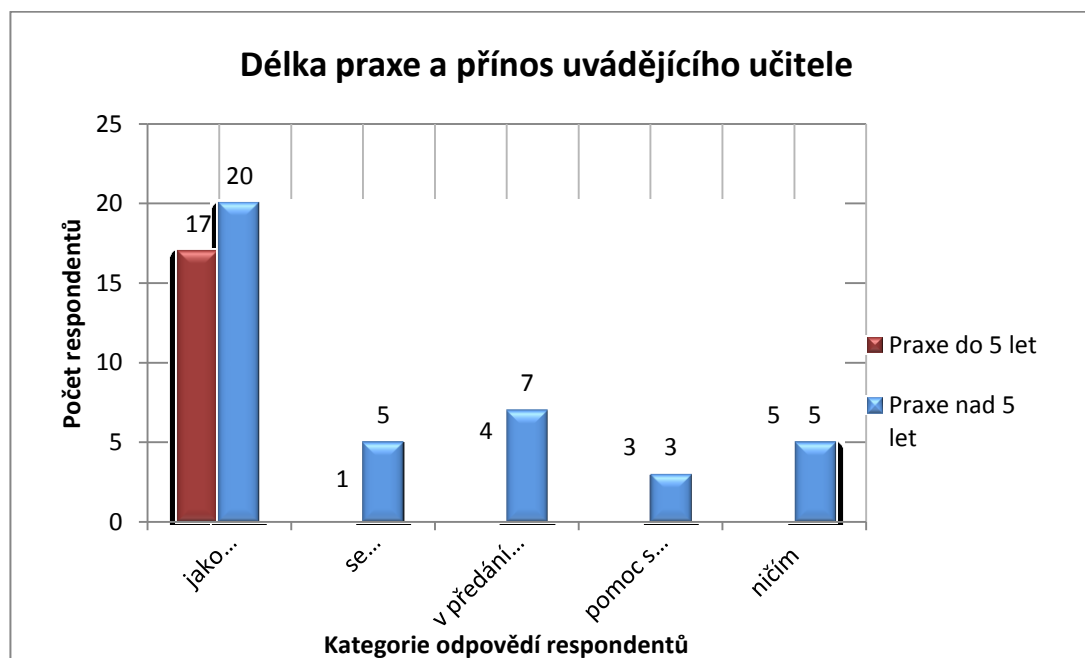


Tabulka č. 11 nám znázorňuje kategorizaci odpovědí na otázku č. 10 „*V čem byl pro Vás uvádějící učitel přínosem?*“ Na tuto otázku odpovídali respondenti, pokud v otázce č. 9 odpověděli ano, proto v tabulce počítáme pouze se 70 odpověďmi. Nejčastější odpověď respondentů zněla: „*jako pomoc v začátcích*“. Většina respondentů nejspíš měla pozitivní zkušenost s pomocí při svém začátku v zaměstnání. Opět můžeme tuto odpověď přisuzovat díky početné vlastní zkušenosti s uvádějícím učitelem. V této otevřené otázce se nám objevila další možnost „*seznámení se s chodem školy*“ - celkem 9% odpovědí. Stejně označeného počtu dosáhla i odpověď „*pomoc s administrativou*“. Z těchto počtů odpovědí lze soudit, že se několik začínajících učitelů setkala s uvádějícími učiteli, kteří je nejspíš pouze provedli po školním zařízení nebo jim ukázali vyplňování papírů. Jako negativní spatřuji odpověď respondentů „*ničím*“. U respondentů nalezneme tedy i negativní zkušenosti a neřekla bych, že málo. Celkem takto odpovědělo 10% dotázaných.

Tabulka č. 11 Délka praxe a přínos uvádějícího učitele

délka praxe a přínos uvádějícího učitele	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
jako pomoc v začátcích	17	57%	20	49%	37	52%
se seznámením se s schodem školy	1	3%	5	13%	6	9%
v předání zkušeností	4	13%	7	17%	11	16%
pomoc s administrativou	3	10%	3	8%	6	9%
ničím	5	17%	5	13%	10	14%
celkem	30	100%	40	100%	70	100%

Graf č. 11 Délka praxe a přínos uvádějícího učitele

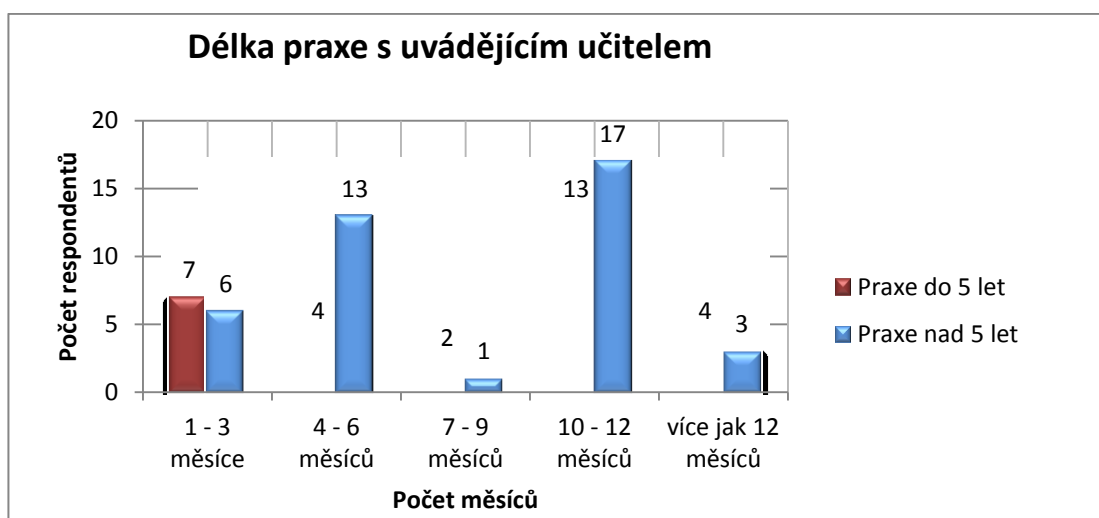


Následující dotazníková otázka č. 11 „*Jak dlouho se Vám uvádějící učitel věnoval (bude věnovat)?*“ navazuje na předešlou otázku č. 9, kde respondenti měli uvádět, zda měli nebo mají možnost uvádějícího učitele ve svém zaměstnání. Z tabulky č. 12 můžeme zjistit, že z celkového počtu 70 respondentů, kteří se v zaměstnání setkali s tímto učitelem, se nejvíce uvádějící učitel věnoval po dobu 10 – 12 měsíců, celkem 30 (43%) respondentům. „*Otázkou zde může být, jak dlouho by se měl uvádějící učitel starat o začínajícího učitele, aby mu byly předány všechny potřebné informace?*“

Tabulka č. 12 Délka praxe s uvádějícím učitelem

délka praxe s uvádějícím učitelem	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
1 - 3 měsíce	7	24%	6	15%	13	19%
4 - 6 měsíců	4	13%	13	32%	17	24%
7 - 9 měsíců	2	7%	1	3%	3	4%
10 - 12 měsíců	13	43%	17	42%	30	43%
více jak 12 měsíců	4	13%	3	8%	7	10%
celkem	30	100%	40	100%	70	100%

Graf č. 12 Délka praxe s uvádějícím učitelem

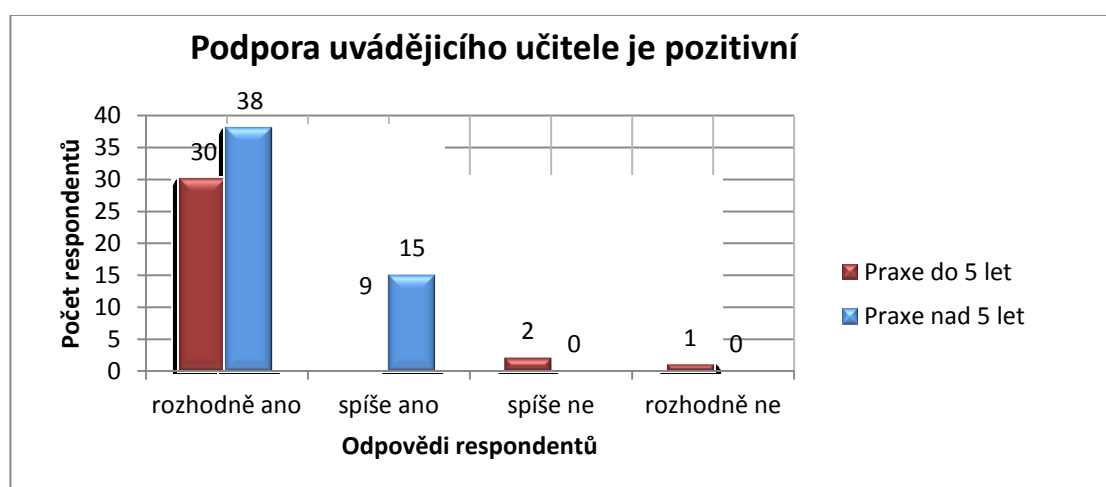


Otázka č. 12 „Považujete podporu uvádějícího učitele za pozitivní?“ zjišťovala celkový pohled respondentů na toto téma. Zajímalo mě názor respondentů, zda považují podporu uvádějícího učitele za pozitivní přínos do školství, i přesto, že někteří dotazovaní s uvádějícím učitelem neměli osobní zkušenost. Z celkového počtu odpovědí uvedla většina respondentů možnost „rozhodně ano“, pouze 3 odpovědi zde byly negativní. Dle mého názoru takto respondenti nejvíce odpovídali z toho důvodu, že pro ně je určitě snadnější, když mají při své začínající kariéře oporu. Ovšem otázkou zde je, zda může být vůbec rozdíl mezi uvádějícím učitelem a učitelem s dlouholetou praxí? Nestačilo by pouze přiřadit dlouholetého kolegu k začínajícímu a neřešit dál už nic jiného?

Tabulka č. 13 Podpora uvádějícího učitele je pozitivní

podpora uvádějícího učitele je pozitivní	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
rozhodně ano	30	72%	38	72%	68	72%
spíše ano	9	21%	15	28%	24	25%
spíše ne	2	5%	0	0%	2	2%
rozhodně ne	1	2%	0	0%	1	1%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 13 Podpora uvádějícího učitele je pozitivní

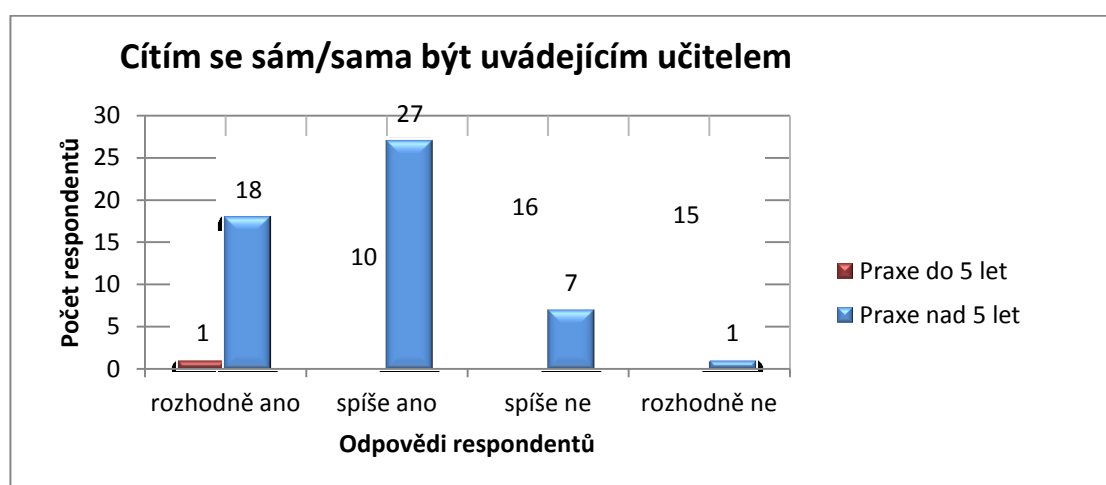


U následující otázky č. 16, která zněla: „*Cítíte se sám/sama na to být uvádějícím učitelem?*“, převládla odpověď „*spíše ano*“ a to celkem 37 hlasy. 27 respondentů takto odpovědělo s praxí nad 5 let, kde určitě převažuje sebevědomí díky dlouholeté praxi. I když převaha učitelů s praxí do 5 let odpověděla negativně, za příjemné zjištění můžeme považovat kladné odpovědi, kterých se v dotaznících objevila více jak čtvrtina z celkového počtu učitelů s praxí do 5 let. Myslím si, že většina učitelů neřeší definování uvádějícího učitele. Stačí jim mít alespoň nějakou praxi, kterou mohou chtít předávat dál začínajícím pedagogům, proto vidím v této otázce tolik pozitivních odpovědí.

Tabulka č. 14 Cítím se sám/sama být uvádějícím učitelem

cítím se sám/sama být uvádějícím učitelem	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
rozhodně ano	1	2%	18	34%	19	20%
spíše ano	10	24%	27	51%	37	39%
spíše ne	16	38%	7	13%	23	24%
rozhodně ne	15	36%	1	2%	16	17%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 14 Cítím se sám/sama být uvádějícím učitelem



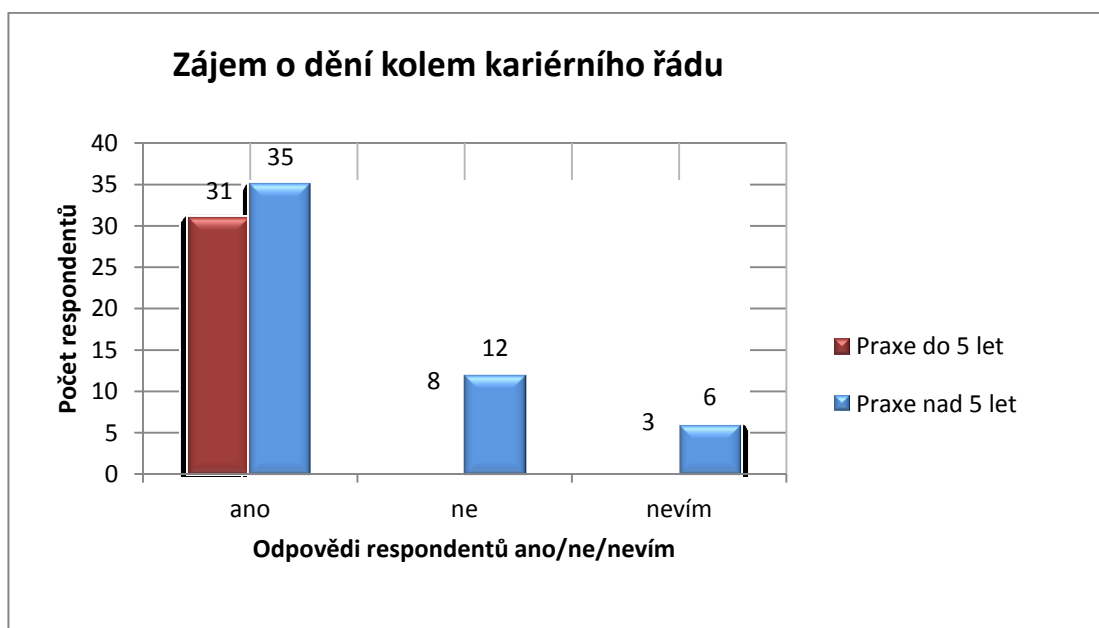
4.5. Analýza údajů z oblasti kariérního řádu

Do této oblasti spadají otázky z dotazníku č. 17. až 23. První otázka č. 17 tohoto tématu zněla: „*Zajímá Vás nynější dění ohledně zavedení kariérního řádu?*“ Na otázku kladně odpovědělo nad polovinu všech dotazovaných respondentů. I přes to, že se dané téma zaměřuje na pedagogy, více jak čtvrtina dotazovaných uvedla nezájem v dotazníkovém šetření. Stojí za zamyšlení, zda se za touto otázkou neschovává skeptičnost respondentů k zavedení něčeho nového, když několik respondentů ve výzkumné otázce č. 23 odpovědělo „*není dobře připraveno.*“

Tabulka č. 15 Zájem o dění kolem kariérního řádu

zájem o dění kolem kariérního řádu	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
ano	31	74%	35	66%	66	69%
ne	8	19%	12	23%	20	22%
nevím	3	7%	6	11%	9	9%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 15 Zájem o dění kolem kariérního řádu

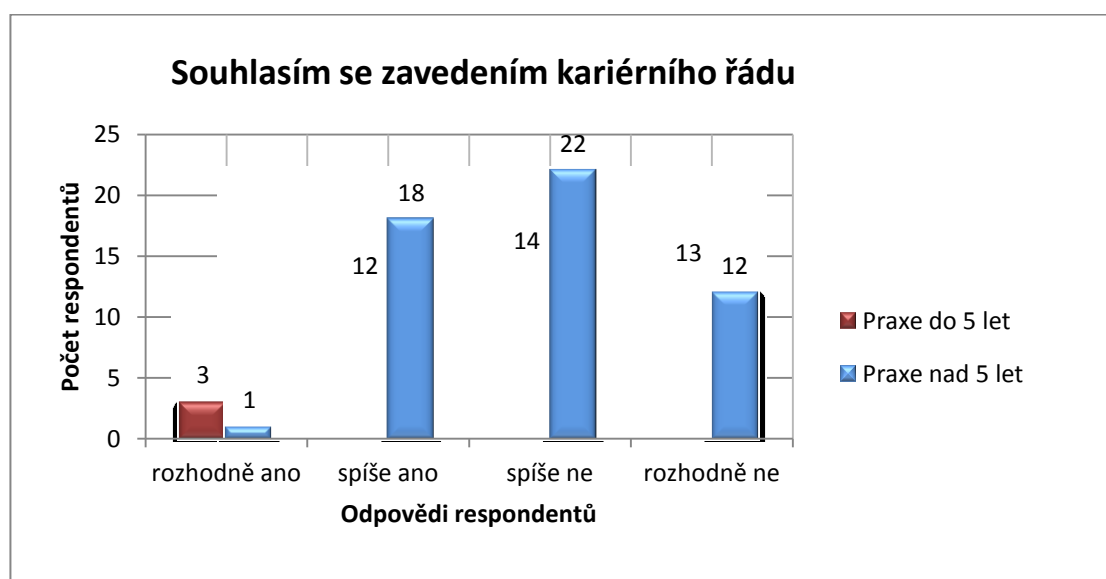


Tabulka č. 16 se vztahuje k otázce č. 18 v dotazníku, která zní: „*Souhlasíte se zavedením kariérního řádu?*“ Z níže uvedených čísel můžeme jednoznačně vidět převládající záporné odpovědi, celkově tvořily 64 %. Pozitivně odpovědělo pouze 36 % dotazovaných respondentů. Převahu záporných odpovědí u učitelů s praxí nad 5 let vidím převážně z důvodu atestačních zkoušek, které by museli učitelé v kariérním řádu podstupovat. V lidech, dle mého názoru, také stále přetrvává negativní pohled na myšlenky zavést inovativní řád. Troufám si říci, že už automaticky v něčem novém spatřují negativní vyhlídky. Bohužel, spousta z nás má jistě bohaté zkušenosti se zavedením inovativních systémů, které spíše pedagogům přitížily, než aby ulehčily (např. státní maturity).

Tabulka č. 16 Souhlas se zavedením kariérního řádu

souhlasím se zavedením kariérního řádu	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
rozhodně ano	3	7%	1	2%	4	4%
spíše ano	12	29%	18	34%	30	32%
spíše ne	14	33%	22	42%	36	38%
rozhodně ne	13	31%	12	23%	25	26%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 16 Souhlas se zavedením kariérního řádu

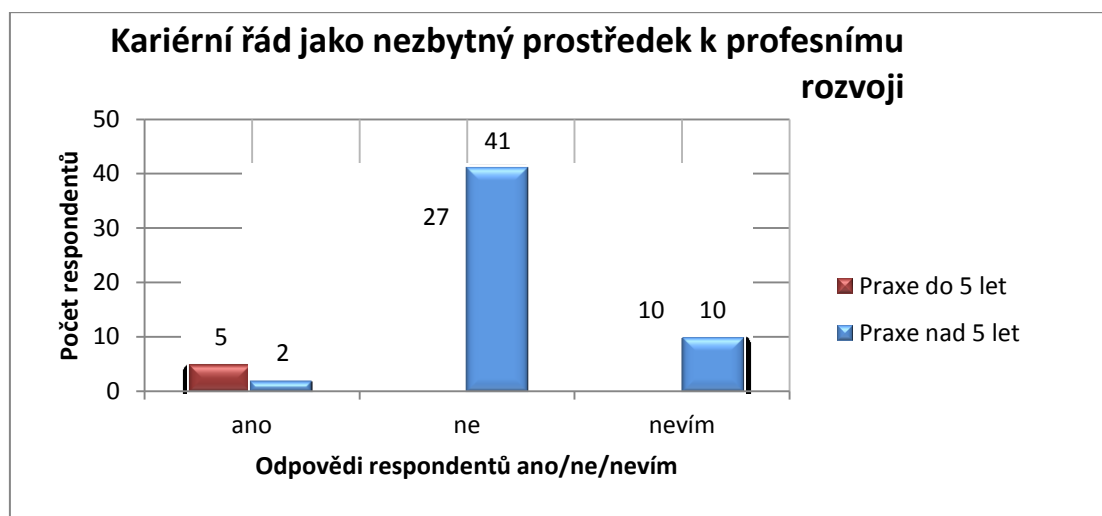


Z výsledku otázky č. 19 „*Považujete kariérní řád za nezbytný prostředek ke svému profesnímu rozvoji?*“ můžeme pozorovat převahu záporných odpovědí. Z mého pohledu, u učitelů s praxí nad 5 let tato odpověď převažuje, díky několikaleté praxi, kde nabyli spoustu zkušeností a profesně to „*někam dotáhli*“ i bez kariérního řádu. U učitelů s praxí do 5 let bych viděla svěží optimismus v tom, že se spoustu zkušenějších kolegů profesně vypracovalo i bez fungování kariérního řádu, tudíž oni by to také zvládli.

Tabulka č. 17 kariérní řád jako nezbytný prostředek k profesnímu rozvoji

kariérní řád jako nezbytný prostředek k profesnímu rozvoji	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
ano	5	12%	2	4%	7	7%
ne	27	64%	41	77%	68	72%
nevím	10	24%	10	19%	20	21%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 17 kariérní řád jako nezbytný prostředek k profesnímu rozvoji

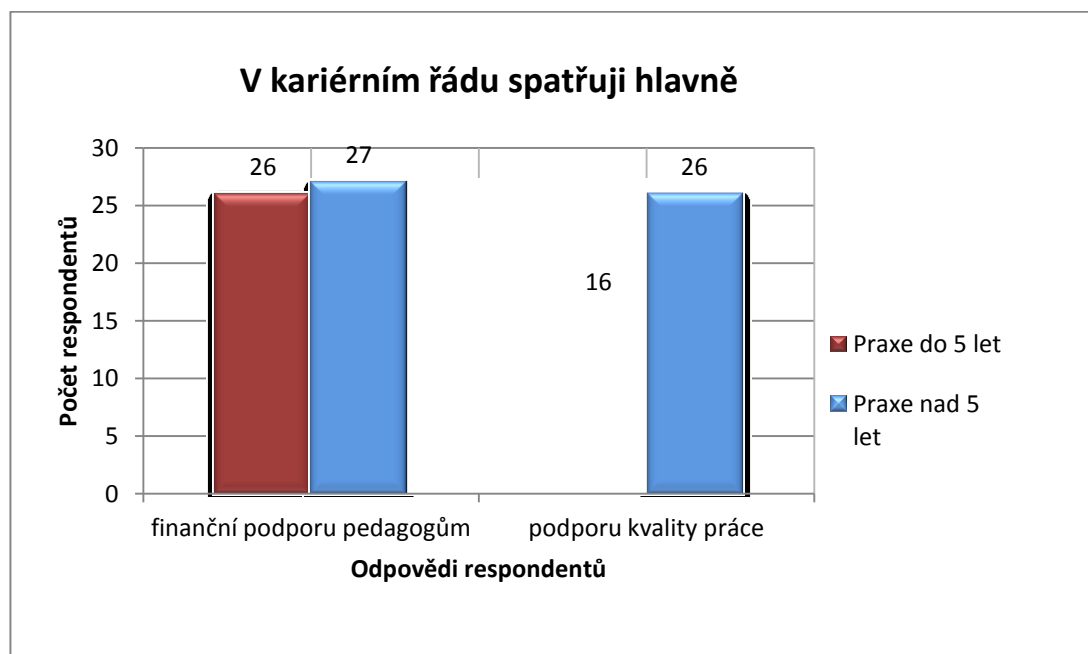


Otázka č. 20 „V kariérním řádu spatřujete hlavně:…?“ měla diagnostikovat, zda pedagogové spatřují v kariérním řádu hlavně „*finanční podporu pedagogům*“ nebo „*ocenění kvality jejich práce*“. Jak můžeme vyčíst z tabulky č. 18, dle názorů oslovených respondentů, celkem vyrovnaně odpovědělo možností finanční podpory. U učitelů s víceletou praxí jsem spíše očekávala odpověď „*ocenění kvality jejich práce*.“ Výzkum u této kategorie dopadl celkem vyrovnaně, co se týče volby odpovědí. U začínajících učitelů o trochu více odpověděli respondenti finanční podporou, kterou jsem předpokládala. Z celkového pohledu mám pocit, že učitelé vidí finanční podporu, protože ji vidět chtějí a možná v ní i doufají. Ale také se možná už teď bojí, co by jim to mohlo přinést negativního.

Tabulka č. 18 Co spatřují pedagogové jako hlavní v kariérním řádu

v kariérním řádu spatřují hlavně	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
finanční podporu pedagogům	26	62%	27	51%	53	56%
podporu kvality práce	16	38%	26	49%	42	44%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 18 Co spatřují pedagogové jako hlavní v kariérním řádu



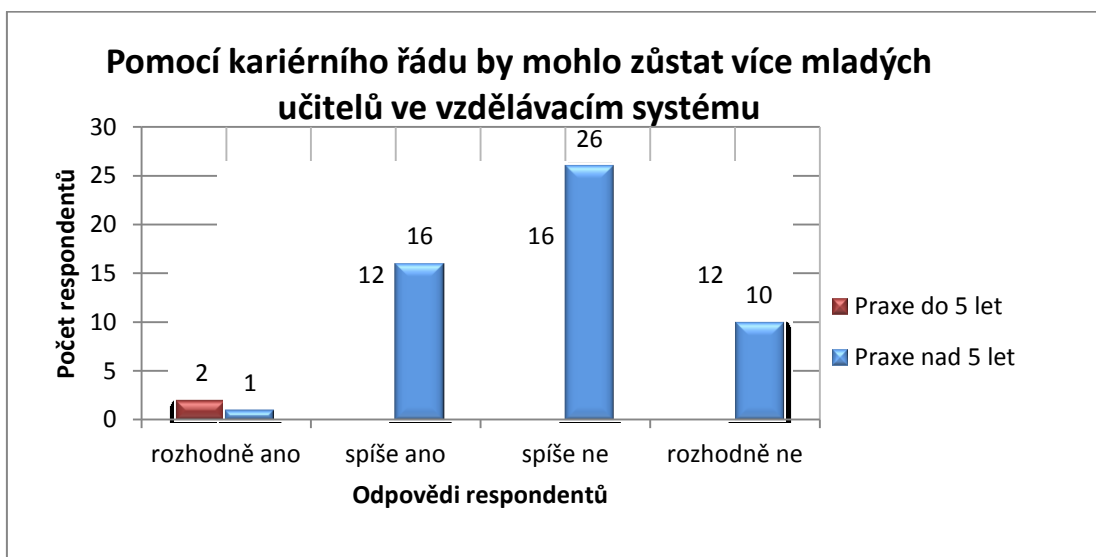
Otázka č. 21 „Myslíte si, že pomocí kariérnímu řádu by mohlo zůstat více mladých učitelů ve vzdělávacím systému?“ mapovala názor učitelů na kariérní řád a možnost více ovlivnit začínající učitelé, aby zůstávali v pedagogické sféře. Jak můžeme vidět v tabulce níže, větší část učitelů uvedla odpověď „spíše ne.“ Poté můžeme z výsledků vyčíst dva protipóly, kdy část respondentů se přiklání k možnosti „spíše ano“ a další část k možnosti „rozhodně ne.“ Ze zkušeností učitelů s praxí nad 5 let bych očekávala spíše negativní postoj k této otázce, jak se i ve výzkumu potvrdilo. Ovšem zajímavé je, že při sledování těchto dvou protipólů jsou odpovědi téměř shodné i s učiteli s praxí do 5 let. Zde můžeme pozorovat

podobný názor na tuto otázku, i když respondenti mají různou délku praxe. Člověk tedy není ovlivněn pouze svou praxí, ale na jeho názor má vliv více faktorů.

Tabulka č. 19 pomocí kariérního řádu by mohlo zůstat více mladých učitelů ve vzdělávacím systému

pomocí kariérního řádu by mohlo zůstat více mladých učitelů ve vzdělávacím systému	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
rozhodně ano	2	6%	1	2%	3	3%
spíše ano	12	28%	16	30%	28	30%
spíše ne	16	38%	26	49%	42	44%
rozhodně ne	12	28%	10	19%	22	23%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 19 pomocí kariérního řádu by mohlo zůstat více mladých učitelů ve vzdělávacím systému



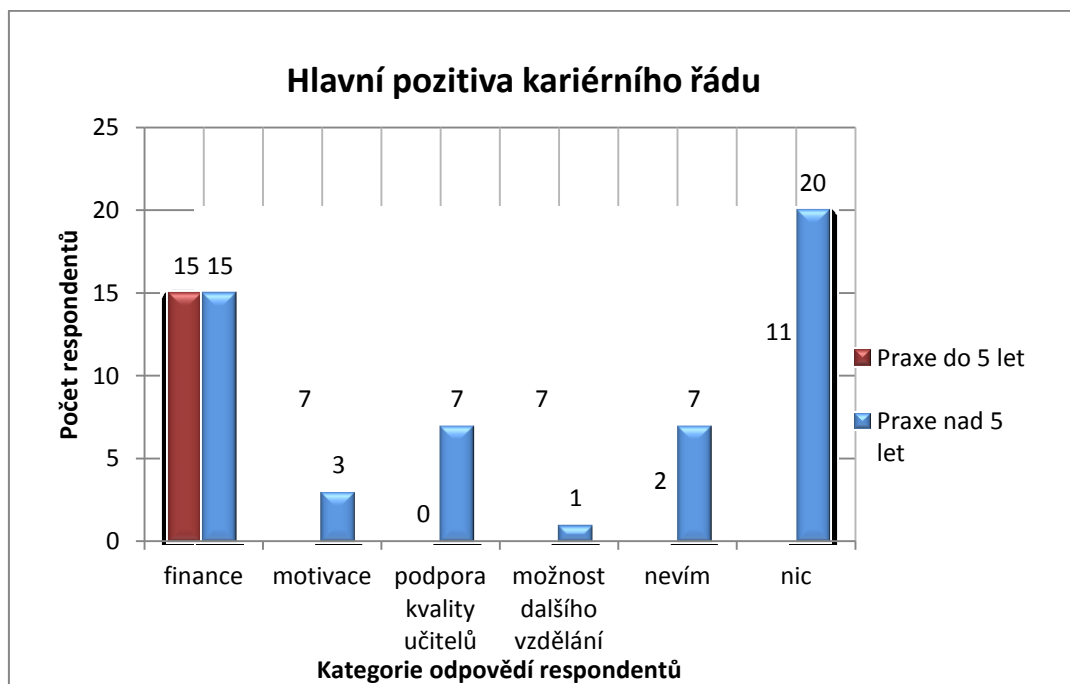
Otázka č. 22 „*Jaké hlavní pozitivum spatřujete v kariérním řádu?*“ směřovala k vyjádření respondentů na pozitiva, která vidí v kariérním řádu. Jak můžeme vidět v tabulce č. 20, u učitelů s praxí do 5 let převážně uváděli finanční stránku 15 (35%), tedy celkem podobné s otázkou č. 20. Pomocí této otázky můžeme vidět, proč se na kariérní řád nahlíží celkově negativně. Je to patrné z odpovědí „*nic*“ nebo „*nevím*“, celkem takto odpovědělo 42%, necelá polovina všech respondentů. Ještě větší překvapení spatřuji v tom, že tyto dvě možnosti respondenti uvedli více než stránku finanční. Výsledek této výzkumné otázky považuji za velmi důležitou zpětnou vazbu. Další zajímavost této otázky se ukazuje

v odpovědi „podpora kvality učitelů“, kdy učitelé do 5 let praxe vůbec tuto možnost neuvedli, i přesto, že někteří z nich takto odpověděli v otázce č. 20. Tyto respondenty nejspíš ovlivnila jejich priorita. Když se zpětně dívám na tuto otázku, možná by se i do výzkumu hodila ve formě s již více zvolenými možnostmi, kde by respondenti číslovali dle svých priorit.

Tabulka č. 20 Hlavní pozitiva kariérního řádu

hlavní pozitiva kariérního řádu	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
finance	15	35%	15	28%	30	32%
motivace	7	17%	3	6%	10	11%
podpora kvality učitelů	0	0%	7	13%	7	7%
možnost dalšího vzdělání	7	17%	1	2%	8	8%
nevím	2	5%	7	13%	9	9%
nic	11	26%	20	38%	31	33%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 20 Hlavní pozitiva kariérního řádu

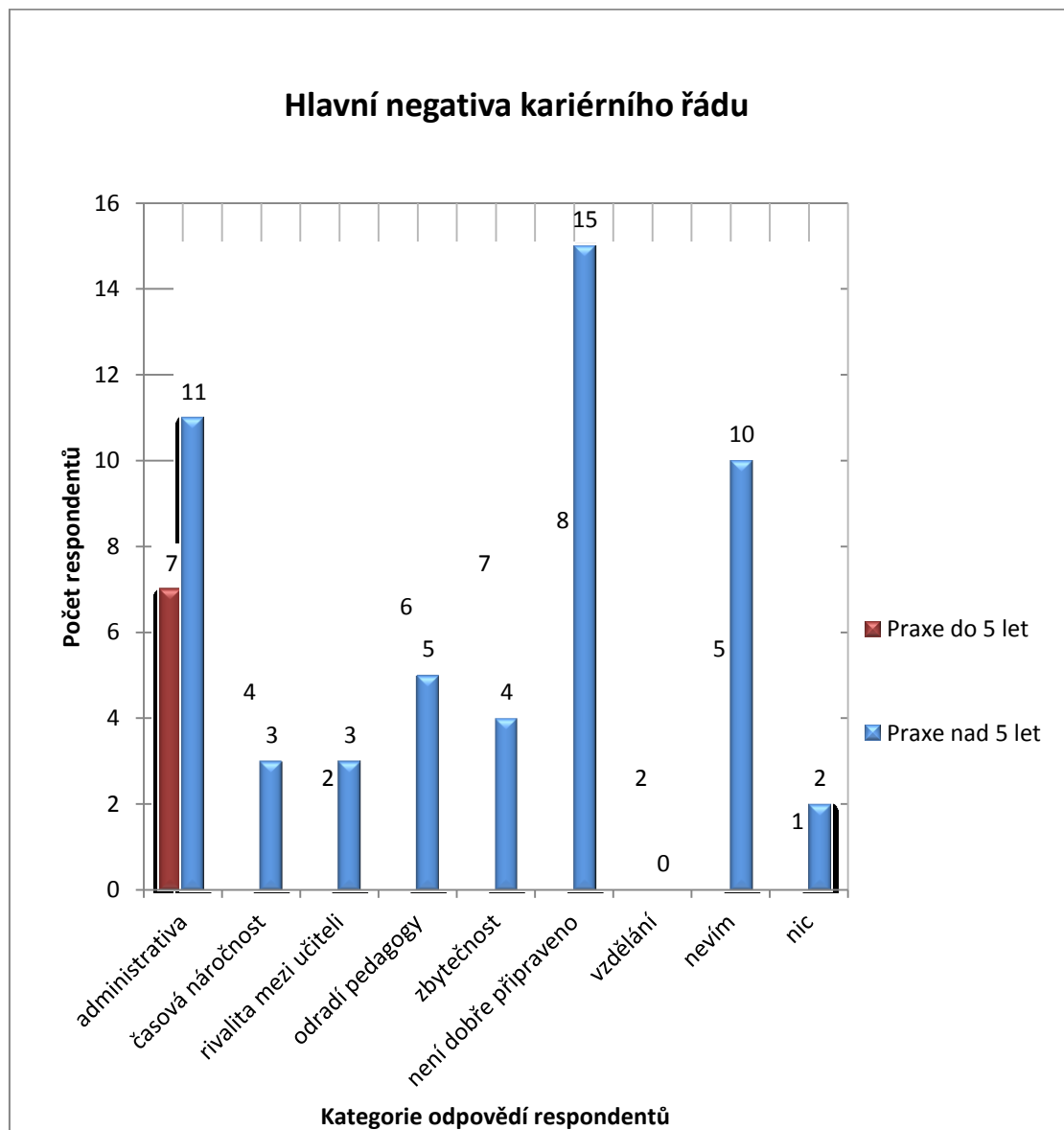


Tabulka č. 21 nám znázorňuje kategorizaci odpovědí na otázku č. 23 „*Jaké hlavní negativum spatřujete v kariérním řádu?*“ Respondenti zde mohli odpovědět podle svého vlastního názoru. Z níže uvedené tabulky můžeme vidět převahu v názoru špatně připraveného návrhu kariérního řádu a administrativní náročnost. Opět zde můžeme spatřit časté možnosti „*ne*“ a „*nevím*“, kdy takto respondenti odpověděli v necelých 20%. Všechny tyto tři nejčastěji zvolené možnosti nás opět utvrzují v tom, proč se celkově respondenti s kariérním řádem nesouhlasí. Nezáleží zde ani tak na délce praxe, ale spíše na tom, co dalšího nás kolem zavedení kariérního řádu může potkat. Asi nejvíce překvapující pro mě byly dvě odpovědi respondentů s praxí do 5 let, kteří uvedli jako hlavní negativum „*vzdělání*“. I nad touto možností, kdy začínající učitelé považují možnost vzdělání za negativní, je třeba se zamyslet.

Tabulka č. 21 Hlavní negativa kariérního řádu

hlavní negativa kariérního řádu	praxe do 5 let		praxe nad 5 let		celkem	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
administrativa	7	17%	11	21%	18	19%
časová náročnost	4	9%	3	6%	7	7%
rivalita mezi učiteli	2	5%	3	6%	5	5%
odradí pedagogy	6	14%	5	9%	11	12%
zbytečnost	7	17%	4	8%	11	12%
není dobře připraveno	8	19%	15	28%	23	24%
vzdělání	2	5%	0	0%	2	2%
nevím	5	12%	10	19%	15	16%
nic	1	2%	2	4%	3	3%
celkem	42	100%	53	100%	95	100%

Graf č. 21 Hlavní negativa kariérního řádu



4.6. Závěr výzkumu a ověření hypotéz

Výzkumného šetření se zúčastnilo 95 učitelů, konkrétně 81 žen a 14 mužů. Nejpočetnější skupinu respondentů tvořila věková kategorie 20 – 29 let. Při rozlišení učitelů dle věku a délky praxe bylo zjištěno, že nejvíce (35 respondentů) má ve věku 20 – 29 let praxi do 5 let, poté navazuje skupina 20 respondentů ve věku 30 a více let, kteří mají praxi nad 5 let, dále 16 respondentů uvedlo praxi nad 5 let ve věku 40 – 49 let, hned za nimi 11 respondentů označilo praxi nad 5 let ve věku 30 – 39 let. Zbytek respondentů už tvořili skupiny dle věku a délky praxe do 10 odpovědí². U členění učitelů dle délky praxe a výuky na stupni ZŠ, se mého výzkumu zúčastnilo nejvíce učitelů, kteří učí na druhém stupni ZŠ. Celkem tak uvedlo 39 respondentů (41%), kdy 21 učitelů bylo s praxí do 5 let a 18 učitelů s praxí nad 5 let. Hned za touto skupinou vyučuje 35 dotazovaných (37%) na prvním stupni ZŠ a to 12 respondentů s praxí do 5 let a 23 respondentů s praxí nad 5 let. Nejméně početnou skupinu 21 učitelů (22%) mám v zastoupení na obou stupních ZŠ, kde s praxí do 5 let učí 9 respondentů a s praxí nad 5 let 12 respondentů³. Nejvíce dotazovaných respondentů 37 (39%) uvedlo svou lokalizaci školy ve středním městě (do 500 000 obyvatel). Nejméně celkem vyrovnaně v počtu 16 dotazovaných (17%) učí na venkovských školách (do 1000 obyvatel) a v počtu 17 dotazovaných (18%) učí ve velkoměstě (nad 500 000 obyvatel)⁴.

Verifikace pracovní hypotézy č. 1 Začínající učitelé na ZŠ souhlasí se zavedením kariérního řádu, na rozdíl od učitelů s praxí nad 5 let.

Analýzou dotazníku byla stanovena četnost všech učitelů, kteří souhlasí se zavedením kariérního řádu a také těch učitelů, kteří vyjádřili svůj nesouhlas (otázka č. 18). Vytvořila jsem nulovou a alternativní hypotézu a ze získaných údajů jsem zhotovila kontingenční tabulku. Prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsem zkoumala, jestli existuje statisticky významný rozdíl mezi názorem učitelů uvedených skupin.

H_0 Četnost učitelů na ZŠ, kteří souhlasí se zavedením kariérního řádu, je stejně velká u skupiny začínajících učitelů jako u skupiny učitelů s praxí nad 5 let.

H_A Četnost učitelů na ZŠ, kteří souhlasí se zavedením kariérního řádu, je u skupiny začínajících učitelů a u skupiny učitelů s praxí nad 5 let rozdílná.

² Viz. tabulka č. 2

³ Viz. tabulka č. 4

⁴ Viz. tabulka č. 5

Tabulka č. 22 Ověření hypotézy č. 1

Souhlasíte se zavedením kariérního řádu?	Praxe do 5 let	Praxe nad 5 let	Σ
Ano	15	19	34
Ne	27	34	61
Σ	42	53	95

$$x^2 = n * \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) * (a + c) * (b + d) * (c + d)}$$

$$x^2 = 95 * \frac{(15 * 34 - 19 * 27)^2}{(15 + 19) * (15 + 27) * (19 + 34) * (27 + 34)} = 1,851$$

$$x^2 = 1,851 < x^2_{0,05} (1) = 3,841$$

Výsledná hodnota testového kritéria x^2 je nižší než hodnota kritická a z toho důvodu zamítám alternativní hypotézu, která zní: Četnost učitelů na ZŠ, kteří souhlasí se zavedením kariérního řádu, je u skupiny začínajících učitelů a u skupiny učitelů s praxí nad 5 let rozdílná. Na základě tohoto zjištění akceptuji hypotézu nulovou. Bylo prokázáno, že mezi četností začínajících učitelů na ZŠ, kteří souhlasí se zavedením kariérního řádu, a skupiny učitelů s praxí nad 5 let není statisticky významný rozdíl.

Platnost pracovní hypotézy č. 1 se nepotvrdila. Jak učitelé s praxí do 5 let, tak i učitelé s praxí nad 5 let, se společně v mém výzkumu shodli na tom, že se zavedením kariérního řádu nesouhlasí. Jednu z možností, proč zrovna většina dotazovaných uvedla takto, bych viděla ve zjištění z dotazníkového šetření, kdy nejvíce respondentů odpovědělo na otázku „*V čem spatřujete hlavní negativum kariérního řádu?*“ „*odpověď*“ „*není dobře připraveno*“. Z celkového počtu dotazovaných takto odpovědělo 23 respondentů (24%). Myslím si, že mnoho učitelů je zahlceno velkým množstvím administrativy a spoustou mimo vyučovacích činností, proto v každé změně spatřují úbytek času na samotnou výuku.

Pracovní hypotéza č. 2 Začínající učitelé na ZŠ považují podporu uvádějícího učitele za pozitivní zkušenost, na rozdíl od učitelů s praxí nad 5 let.

Verifikace pracovní hypotézy č. 2 Začínající učitelé na ZŠ považují podporu uvádějícího učitele za pozitivní zkušenost, na rozdíl od učitelů s praxí nad 5 let.

Z výsledků dotazníkového šetření byl určen počet všech začínajících učitelů, kteří považují podporu uvádějícího učitele za pozitivní zkušenost a také těch učitelů, kteří tuto podporu nepovažují za pozitivní (otázka č. 12). Pro statistické ověření pracovní hypotézy jsem stanovila nulovou a alternativní hypotézu a na základě dosažených údajů jsem prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku zkoumala, jestli existuje statisticky významný rozdíl mezi podílem učitelů uvedených skupin.

H_0 Podíl učitelů, kteří považují podporu uvádějícího učitele za pozitivní zkušenost, je stejně velký u skupiny začínajících učitelů jako u skupiny učitelů s praxí nad 5 let

H_A Podíl učitelů, kteří považují podporu uvádějícího učitele za pozitivní zkušenost, je u skupiny začínajících učitelů a u skupiny učitelů s praxí nad 5 let rozdílný.

Tabulka č. 23 Ověření hypotézy č. 2

Považujete podporu uvádějícího učitele za pozitivní?	Praxe do 5 let	Praxe nad 5 let	Σ
Ano	39	53	92
Ne	3	0	3
Σ	41	53	95

$$\chi^2 = n * \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) * (a + c) * (b + d) * (c + d)}$$

$$\chi^2 = 95 * \frac{(39 * 0 - 53 * 3)^2}{(39 + 53) * (39 + 3) * (53 + 0) * (3 + 0)} = 3,909$$

$$\chi^2 = 3,909 > \chi^2_{0,05} (1) = 3,841$$

Výsledná hodnota testového kritéria χ^2 je větší než hodnota kritická a z toho důvodu zamítám nulovou hypotézu, která zní: *Podíl učitelů, kteří považují podporu uvádějího učitele za pozitivní zkušenost, je stejně velký u skupiny začínajících učitelů jako u skupiny učitelů s praxí nad 5 let.* Na základě tohoto zjištění akceptuji hypotézu alternativní. Bylo prokázáno, že podíl respondentů, kteří považují podporu uvádějího učitele za pozitivní zkušenost, je u skupiny začínajících učitelů a u skupiny učitelů s praxí nad 5 let rozdílný. Lze předpokládat, že skupina začínajících učitel považuje podporu uvádějího učitele za pozitivní podporu pro kvalitnější výkon pedagogické praxe.

Platnost pracovní hypotézy 2 se potvrdila. Předpokládala jsem, že ve větším rozsahu odpovědí budou příklonění k uvádějímu učiteli začínající učitelé než ti s dlouholetou praxí. Ovšem celkově na otázku „*Považujete podporu uvádějího učitele za pozitivní?*“ odpověděli učitelé s praxí do 5 let 30 (71%) „*rozhodně ano*“, podobně jako učitelé s praxí do 5 let 38 (72%).

Ve spojitosti s názorem učitelů na pojem uvádějí učitel jsem se také zajímala o to, kde se s tímto pojmem učitelé poprvé setkali. To mohlo celkem zásadně ovlivnit jejich pozitivní názor na uvádějího učitele. Z výzkumného šetření je zřejmé, že většina učitelů, nehledě na délku praxe, má osobní zkušenost. Pomocí tohoto zjištění lze předpokládat, že především osobní zkušenost má za následek pozitivní pohled učitelů na podporu uvádějího učitele.

Pracovní hypotéza č. 3 *Učitelé s praxí nad 5 let vidí v kariérním řádu hlavně podporu kvality jejich práce, zatímco mladí učitelé vnímají kariérní řád spíše motivační z hlediska finanční podpory.*

Analýzou dotazníku byla stanovena četnost všech učitelů, kteří vidí v kariérním řádu podporu kvality jejich práce a také těch učitelů, kteří vnímají kariérní řád spíše jako motivační zejména z hlediska finanční podpory (otázka č. 20). Vytvořila jsem nulovou a alternativní hypotézu a ze získaných údajů jsem zhotovila kontingenční tabulku. Prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsem zkoumala, jestli existuje statisticky významný rozdíl mezi názorem učitelů uvedených skupin.

H_0 Četnost učitelů, kteří považují kariérní řád hlavně za podporu své práce, nikoliv za finanční motivaci, je stejně velká u skupiny začínajících učitelů jako u skupiny učitelů s praxí nad 5 let.

H_A Četnost učitelů, kteří považují kariérní řád hlavně za podporu své práce, nikoliv za finanční motivaci, je u skupiny začínajících učitelů jako u skupiny učitelů s praxí nad 5 let rozdílná.

Tabulka č. 24 Ověření hypotézy č. 3

V kariérním řádu spatřujete hlavně:	Praxe do 5 let	Praxe nad 5 let	Σ
Podporu kvality práce	16	26	42
Finanční podporu pedagogům	26	27	53
Σ	42	53	95

$$\chi^2 = n * \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) * (a + c) * (b + d) * (c + d)}$$

$$\chi^2 = 95 * \frac{(16 * 27 - 26 * 26)^2}{(16 + 26) * (16 + 26) * (26 + 27) * (26 + 26)} = 1,163$$

$$\chi^2 = 1,163 < \chi^2_{0,05} (1) = 3,841$$

Výsledná hodnota testového kritéria χ^2 je menší než hodnota kritická a z toho důvodu zamítám alternativní hypotézu, která zní: *Četnost učitelů, kteří považují kariérní řád hlavně za podporu své práce, nikoliv za finanční motivaci, je u skupiny začínajících učitelů jako u skupiny učitelů s praxí nad 5 let rozdílná.* Na základě tohoto zjištění akceptuji hypotézu nulovou. Bylo prokázáno, že mezi četnostmi učitelů, kteří považují kariérní řád hlavně za podporu své práce, nikoliv za finanční motivaci, není statisticky významný rozdíl.

Platnost pracovní hypotézy č. 3 se nepotvrdila. Jak výzkum celkem vyrovnaně prokázal, učitelé s praxí do 5 let 26 (62%), tak i učitelé s praxí nad 5 let 27 (51%) v kariérním řádu spatřují hlavně finanční podporu. Překvapující pro mě byla odpověď učitelů s praxí nad 5 let. U těchto respondentů jsem očekávala větší odezvu na kariérní řád jako podporu kvality jejich práce, protože to je jeden z hlavních cílů: *„Zavedení kariérního systému má velký potenciál ke zvýšení kvality učitelské profese a učitelství jako celku. Kariérní systému učitelů cílí k růstu kvality škol, ke změnám priorit v jejich řízení, zlepšování práce učitelů a tím v konečném důsledku i ke zlepšování výsledků žáků.“* (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Potenciál kariérního řádu* [online]. MŠMT, 2017 [cit. 2017-06-11]. Dostupné z:

Hlavní hypotéza: Začínající učitelé na ZŠ považují kariérní řád za nezbytný prostředek ke svému profesnímu rozvoji.

Platnost hlavní hypotézy se nepotvrdila. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění, zda začínající učitelé na ZŠ považují kariérní řád za nezbytný ke svému profesnímu rozvoji. Ukázalo se, že pohled učitelů spíše směřuje na lepší finanční ohodnocení, než aby v tomto řádu spatřovali profesní rozvoj. Předpokládám, že negace ze strany učitelů je spojena s celkově špatným návrhem na tento řád, dále doprovázena časovou náročností a administrativní zahlceností.

5. Výsledky výzkumu

Z výzkumu vyplývá, že jak učitelé s praxí do 5 let, tak i učitelé s praxí nad 5 let mají celkem shodný názor na kariérní řád. Celkem 69 % respondentů se o dění kolem kariérního řádu zajímá, z toho 74 % učitelů s praxí do 5 let a 66% učitelů s praxí nad 5 let. Shodnou vyrovnanost můžeme vidět i v názoru na zavedení kariérního řádu, kdy převážná většina 64% se zavedením nesouhlasí a pouze 36% by souhlasilo.

Začínající učitelé vstupují do svého zaměstnání s určitými školními zkušenostmi a představami, ale aby ve svém oboru zůstali, to by, dle výzkumu, kariérní řád neovlivnil. Z celkového počtu respondentů 67 % uvedlo odpověď „rozhodně ne“ nebo *určitě ne* a pouze 33 % respondentů se domnívá, že „ano“. Dle mého názoru záleží na prvních krocích, které vedou začínajícího mladého učitele v počátku jeho zaměstnání, kam bych zařadila celkový pedagogický sbor, atmosféru žáků ve třídách a způsob chování rodičů, kteří také ovlivňují chod školy.

Jako zajímavá část kariérní řádu⁵ mi přijde zmíněná funkce uvádějího učitele, jak uvádí MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Kariérní řád* [online]. MŠMT, 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>) „*Nedílnou součástí cesty rozvoje profesních kompetencí učitelů je podle návrhu novely adaptační období začínajícího učitele. Návrh počítá s dvouletým obdobím, v němž bude začínající učitel požívat zvýšené podpory ze strany svého zaměstnavatele. Zákon mimo jiné výslovně jmenuje roli uvádějího učitele a počítá s tím, že za činnost uvádějího učitele bude příslušet příplatek ve výši 3000 Kč.*“ Ovšem nabízí se otázka, jak definovat uvádějího učitele. Nikde totiž není psáno, co musí učitel splňovat, aby mohl být uvádějícím učitelem a nedočetla jsem se to ani v chystaném kariérním řádu. V dotazníkovém šetření jsem respondentům na toto téma pokládala otázku č. 13 „*Máte možnost určitého kurzu ve svém zaměstnání, který by Vás mohl připravit na to být uvádějícím učitelem?*“ Jak z výzkumu vyplývá, 48 % dotazovaných odpověděla „*ne*“ a zbylých 52 % uvedlo odpověď „*nevím*“. Tudíž ani jeden respondent se nesetkal ještě s tím, aby existoval kurz, který by připravoval učitele na roli uvádějího učitele. Díky těmto odpovědím mi nebyli respondenti schopni odpovědět na otázky č. 14 a 15, kde jsem se dotazovala na průběh kurzu a časovou náročnost.

⁵ Viz. příloha č. 1

Z celkového výzkumu na oblast uvádějího učitele mi přijde, že začínajícím učitelům postačuje, když se jim věnuje jeden přidělený učitel s dlouholetou praxí, který mu věnuje čas na jeho otázky, přípravu do hodiny, seznámení se s chodem školy a administrativou. Na jedné brněnské škole řeší povinnosti uvádějího učitele k začínajícímu učiteli velmi jednoduchým dokumentem, kde uvádějí učitel nalezne osnovu činností, ve kterých by se měl věnovat začínajícímu učiteli⁶. Pro začínající učitelé je důležité, aby se jim někdo věnoval při začátku jejich kariéry, a domnívám se, že pro učitele s dlouholetou praxí není problém někoho zaučit, dokonce se i v tomto výzkumu většina cítí být na to uvádějí učitelem. Věřím, že učitelé by se spíše přikláněli k možnosti, dostat finanční odměnu za zaškolení začínající učitele, než aby se kvůli tomu zaváděl kariérní řád (pro můj výzkum je celkem škoda, že jsem tuto možnost nevložila do dotazníkového šetření). Ovšem ještě se stále nabízí hned dvě otázky „*Jak dlouholetá musí praxe učitele, aby mohl uvádět do praxe začínajícího učitele?*“ a „*Je dostatečná doba např. 2 roky praxe u každého učitele k tomu, aby mohl vést začínajícího učitele do praxe?*“

Ve výzkumném šetření se prokázal celkově pozitivní postoj k pojmu uvádějí učitel. Většina respondentů, ať už učitelé s praxí do 5 let nebo učitelé s praxí nad 5 let uváděli převážnou možnost mít svého uvádějího učitele a to považovali ve většině případů za pozitivní. Celkem se respondenti shodli i na představě, kterou o uvádějí učiteli mají a to, že je to osoba, která pomáhá začínajícím učitelům a jako přínos byla ve většině případů uvedena pomoc v začátcích. Myslím si, že začínající učitelé spíše uvítají spolehlivou osobu, která má letitou praxi než zavedení kariérního řádu. Z mého výzkumu vyplývá, že se většina respondentů o kariérní řád zajímá, ovšem také většina se zavedením do praxe nesouhlasí. Největší nezájem mají z důvodu špatné přípravy tohoto systému, dále respondenti uváděli administrativní zátěž, časovou náročnost, odrazení začínajících učitelů i rivalitu mezi učiteli. Troufám si říci, že mnoho respondentů se již sešlo s mnoha změnami, se kterými neměli moc dobré zkušenosti, a proto mohou mít takto negativní přístup i k zavedení kariérního řádu.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda začínající učitelé na ZŠ považují kariérní řád za nezbytný prostředek ke svému profesnímu rozvoji. Z výzkumného šetření vyplývá, že začínající učitelé na ZŠ nepovažují kariérní řád za nezbytný prostředek ke svému rozvoji. V kariérním řádu začínající učitelé spatřují především finanční podporu, dále pak motivaci a možnost dalšího vzdělávání. Více jak čtvrtina respondentů s praxí do 5 let dokonce

⁶ Viz. příloha č. 5

nespatřuje nějaké pozitivum v tomto řádu. Podobných výsledků se dostalo i u učitelů s praxí nad 5 let, kdy většina také uvedla, jako největší pozitivum tohoto řádu, finanční podporu a také se ztotožňují se začínajícími učiteli v tom, že kariérní řád nepovažují za nezbytný ke svému profesnímu vývoji.

6. Závěr

Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, která má nabýt účinnosti 1. září 2017, přináší třístupňový kariérní řád, což by v praxi mělo znamenat, že učitelé budou rozděleni do tří skupin podle délky praxe. V prvním stupni budou začínající učitelé, kterým budou pomáhat tzv. uvádějící učitelé, kteří budou za tuto pomoc budou finančně ohodnoceni příplatkem ve výši 3 tisíce korun měsíčně. Po absolvování dvouletého adaptačního období a po ukončení atestačního řízení se ze začínajících učitelů stanou samostatní učitelé a jejich platy stoupnou o 2 tisíce korun měsíčně. Současní učitelé s více než dvouletou praxí budou automaticky zařazení do druhého stupně. Po 7 letech praxe bude možné plat navýšit o dalších 5 tisíc korun a ze samostatných učitelů budou vynikající učitelé. I pro dosažení třetího stupně, tedy pozice vynikajícího učitele, bude nutná atestace. Atestace na třetí stupeň budou spuštěny až v roce 2021, dohlížet na ně bude Národní institut pro další vzdělávání (VOJÍKOVÁ Martina. *Kariérní řád pro pedagogy* [online]. 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <http://zpravy.alfa9.cz/absolutenm/templates/zprava.aspx?a=47299>).

Kariérní řád je momentálně jedním z hlavních témat MŠMT a kdo ví, k jakému konečnému naplnění dojde. V nedávné tiskové zprávě se objevila informace, že vláda schválila na kariérní systém pro rok 2017 404 milionů. Nynější ministryně školství, mládeže a tělovýchovy v této zprávě uvedla, že peníze budou použity také na příplatky pro uvádějící učitele během adaptačního období, zvýšení ohodnocení třídních učitelů všech škol či příplatky pro výchovné poradce (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Vláda schválila na kariérní systém 404 milionů* [online]. MŠMT, 2017 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vlada-schvalila-na-karierni-system-pro-letosek-404-milionu>).

Hlavní cíl, zda začínající učitelé na ZŠ považují kariérní řád za nezbytný prostředek ke svému profesnímu rozvoji, byl naplněn. Uvedla jsem nejdůležitější termíny ovlivňující učitelé v jejich začátcích. Učitelé patří mezi jednu z největších profesních skupin, která se neustále početně zvětšuje. Tlak na změnu ohodnocení pedagogů v nynějším systému nabývá na síle, ovšem zda bude kariérní řád určitým řešením, ukáže čas.

7. Seznam zkratek

ATEE – Asociace vzdělávání učitelů v Evropě

ČR – Česká republika

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ZŠ – Základní škola

8. Seznam použitých zdrojů

Bibliografické zdroje

- BĚLOHRADSKÁ, Jitka. *Praktická příprava studentů učitelství: na pomoc pedagogickým praxím ve školském terénu : (kvalifikační kurz pro fakultní a uvádějící učitele)*. Liberec: Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-574-5.
- BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.
- BENDL, Stanislav. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1.
- BOCHNÍČEK, Zdeněk a Jaromír HALÍŠKA. *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6302-0.
- DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno: Tribun EU, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- HAVEL, Jiří a Oldřich ŠIMONÍK. *Kooperující učitel: úloha cvičných učitelů základních škol v procesu přípravy budoucích učitelů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-43-8.
- HLAĐO, Petr, Marie HORÁČKOVÁ a Lenka DANIELOVÁ. *Pedagogická praxe*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010. ISBN 978-80-7375-468-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

- HOLOUŠOVÁ, D. Vývoj profesní dráhy učitelů. In KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 203. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, Dan Roger STRÄNG, Roald JENSEN a Dag SØRMO. *Podpora učení ve školách*. Přeložil Terezie KÖNIGOVÁ, přeložil Jan MATTUŠ, přeložil Petr PÁLENSKÝ. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8310-3.
- MAŇÁK, Josef. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Praha: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0471-1.
- MAŇÁK, J. Fakultní škola jako nezbytná základna přípravy učitelů. In JANÍK, Tomáš, ed. *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele: sborník z mezinárodní konference, která se konala dne 26. dubna 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2002. ISBN 80-86633-01-2.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0218-1.

- PÍŠOVÁ, Michaela. *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. Scientific papers of the University of Pardubice. ISBN 80-7194-205-7.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Pedagogická praxe: (průvodce pro současné studenty a budoucí učitele)*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-793-7.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0444-3.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PODLAHOVÁ, Libuše, ed. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-1828-5.
- PODLAHOVÁ, Libuše a Michaela VANĚČKOVÁ. *Profese vysokoškolského učitele*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2009. ISBN 978-80-87240-10-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- SEBEROVÁ, Alena, Taťána GÖBELOVÁ a Hana DURČÁKOVÁ. *Reflexivní pedagogická praxe pro studenty učitelství a začínající učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-906-3.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

- ŠIMONÍK, Oldřich. *Pedagogická praxe: některé problémy v "praktické" přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-30-6.
- ŠPÁNIK, M. Zastúpenie súvislej pedagogickej praxe v prípravě učiteľov 1. Stupňa ZŠ. In HAVEL, Jiří a Tomáš JANÍK, ed. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky PdF MU, 2004. s. 62-65. ISBN 80-210-3378-9.
- ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-035-2.

Internetové zdroje

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Vláda schválila na kariérní systém 404 milionů* [online]. MŠMT, 2017 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vlada-schvalila-na-karierni-system-pro-letosek-404-milionu>.
- (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Potenciál kariérního řádu* [online]. MŠMT, 2017 [cit. 2017-06-11]. Dostupné z:
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Kariérní řád* [online]. MŠMT, 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- VOJÍKOVÁ Martina. *Kariérní řád pro pedagogy* [online]. 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <http://zpravy.alfa9.cz/absolutenm/templates/zprava.aspx?a=47299>

Legislativa České republiky

- ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších změn a doplňků.

9. Seznam příloh

Příloha č. 1: Kariérní řád

Příloha č. 2: Dotazník

Příloha č. 3: Seznam tabulek

Příloha č. 4: Seznam grafů

Příloha č. 5: Pověření školní funkce: uvádějící učitel

Příloha č. 1: Kariérní řád

KARIÉRNÍ ŘÁD - PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Cílem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je zavést kariérní systém, který podpoří celoživotní profesní rozvoj učitelů a propojí ho se systémem odměňování. Podle Programového prohlášení vlády připravilo MŠMT návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, pro jednání vlády.

Logika kariérního řádu

Návrh novely zákona doplňuje existující kariérní systém pedagogických pracovníků pro učitele o **novou kariérní cestu – cestu rozvoje profesních kompetencí**. Doposud mohou učitelé volit jen kariérní cestu k výkonu specializovaných činností ve škole (např. specializaci školního metodika prevence, výchovného poradce ad.) nebo směřovat k vedoucí pracovní pozici.

Nedílnou součástí cesty rozvoje profesních kompetencí učitelů je podle návrhu novely **adaptační období začínajícího učitele**. Návrh počítá s dvouletým obdobím, v němž bude začínající učitel požívat zvýšené podpory ze strany svého zaměstnavatele. Zákon mimo jiné výslovně jmenuje roli **uvádějícího učitele** a počítá s tím, že za činnost uvádějícího učitele bude příslušet příplatek ve výši 3000 Kč. Dalším zdrojem podpory poskytované začínajícímu učiteli mají být také školy připravující učitele.

Základem nového kariérního systému pro učitele se stane **třístupňový standard učitele**, který je postaven na profesních kompetencích učitele a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce učitele. Standard je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele a postihuje i rozsah působení učitele ve škole.

Navrhovaný standard má tři oblasti:

oblast osobního profesního rozvoje (dříve Učitel a jeho profesní Já)

oblast vlastní pedagogické činnosti (dříve Učitel a jeho žáci)

oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy (dříve Učitel a jeho okolí)

První kariérní stupeň (KS1)

Každý začínající učitel, ať se jedná o čerstvého absolventa školy vzdělávající učitele, nebo učitele přicházejícího z odborné praxe, zahájí adaptační období, které trvá 2 roky, a je zařazen do prvního kariérního stupně.

Cílem dvouletého období, v němž učitel setrvá na KS1, je adaptace učitele na podmínky praxe a přizpůsobení poznatků nabytých v pregraduální přípravě potřebám školy. V průběhu adaptačního období je začínajícímu učiteli poskytována vícezdrojová podpora pro rozvoj všech profesních kompetencí. Profesní rozvoj

v KS1 se řídí plánem profesního rozvoje učitele, je podporován ze strany uvádějícího učitele a vedení školy, popř. i ze strany škol připravujících učitele nebo učitele v třetím kariérním stupni z jiné školy.

Adaptační období učitele je vyhodnocováno na konci dvouletého období. Hodnocení je zaměřeno na plnění plánu profesního rozvoje a je cíleno na konkrétní pokroky v práci učitele ve vztahu k výsledkům žáků. Východiskem pro hodnocení je mimo jiné hodnocení ředitele školy, uvádějícího učitele, popř. pedagoga ze školy vzdělávající učitele či jiného učitele, pokud se na podpoře začínajícího učitele v adaptačním období podílel, podkladem pro hodnocení je rovněž dokladové portfolio.

Druhý kariérní stupeň (KS2)

KS2 je určen učitelům na KS1, kteří:

splňují požadavek absolvování adaptačního období v délce 2 let,

podávají standardní výkon odpovídající popisu profesních kompetencí ve standardu učitele pro KS2,

projdou úspěšně atestačním řízením pro KS2.

Atestační řízení pro KS2

Cílem atestačního řízení pro získání KS2 je prověřit a zhodnotit kvalitu práce učitele v oblasti jeho přímé práce s dětmi a žáky ve třídě, v oblasti rozvíjení jeho profesních znalostí a dovedností a v oblasti jeho působení ve škole i mimo ni. Ověření vychází z obhajoby dosavadní práce učitelem s využitím jeho dokladového portfolio. Dokladové portfolio obsahuje doklady, které podávají přehled o dosažených kompetencích a kvalitě výkonu profese učitele. Atestační řízení je ukončeno hodnotícím pohovorem před atestační komisí.

Atestační komise pro KS2 je tříčlenná a jsou v ní zastoupeni:

ředitel školy, v níž je učitel působí,

učitel v nejméně druhém kariérním stupni ze stejné školy

zástupce školy, která poskytuje vzdělávání nebo studium připravující k výkonu povolání učitele, který poskytoval učiteli podporu v průběhu jeho adaptačního období, popřípadě učitel v KS3, který vykonává činnost pedagogického pracovníka na stejném druhu školy, nebo zástupce z odborné praxe nebo školní inspektor.

Třetí kariérní stupeň (KS3)

KS3 je určen učitelům na KS2, kteří:

splňují požadavek určité délky pedagogické praxe (navrženo celkem 10 let),

podávají dlouhodobě nadstandardní výkon odpovídající popisu profesních kompetencí ve standardu učitele pro KS3 (zejména vyšší kvalita práce s dětmi, žáky a studenty) a odvádějí větší rozsah práce pro zaměstnavatele – jsou zejména oporou svým kolegům, metodicky je vedou atd.,

projdou úspěšně atestačním řízením.

Atestační řízení pro KS3

Cílem atestačního řízení pro získání KS3 je prověřit a zhodnotit kvalitu práce učitele v oblasti jeho přímé práce s dětmi a žáky ve třídě, v oblasti rozvíjení jeho profesních znalostí a dovedností a v oblasti jeho působení ve škole i mimo ni. Atestační řízení na KS3 trvá 1 rok. Ověření vychází z obhajoby dosavadní práce učitelem s využitím jeho dokladového portfolia, zpráv ČŠI o provedených hospitacích v průběhu atestačního řízení a zprávy ředitele. Dokladové portfolio obsahuje doklady, které podávají přehled o dosažených kompetencích a kvalitě výkonu profese učitele. Atestační řízení je ukončeno hodnotícím pohovorem před atestační komisí.

Atestační komise pro KS3 je pětičlenná a jsou v ní zastoupeni:

ředitel školy, v níž je učitel působí,

školní inspektor,

zástupce školy připravující učitele (SŠ, VOŠ, VŠ),

učitel v KS3 ze stejného druhu školy, popř. se stejnou aprobací,

odborník z praxe, popř. odborník na vzdělávací oblast uchazeče o KS3.

Finanční benefity postupu v kariérním systému

Posun z KS1 do KS2

Úspěšné ukončení adaptačního období posune začínající učitele nastupující po své pregraduální přípravě do 2. platového stupně stupnice platových tarifů pedagogických pracovníků v nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. Ve spojení s přechodem do vyšší platové třídy dojde ke zvýšení platového tarifu (např. začínající učitel všeobecně-vzdělávacích předmětů ZŠ nebo SŠ zařazený v 11. platové třídě a 1. platovém stupni bude po úspěšném atestačním řízení pro KS2 zařazen do 12. platové třídy a 2. platového stupně).

Posun z KS2 do KS3

Postup do KS3 je dokladem o vysoké kvalitě práce učitele, o jeho dlouhodobě výborných výsledcích a též o vyšším rozsahu práce učitele směřujícího k růstu kvality práce školy, ve které působí. Návrh MŠMT předpokládá promítnutí tzv. atestačního příplatku do tarifního platu učitele (platového tarifu). Učiteli ve třetím kariérním stupni bude podle návrhu příslušet příplatek ve výši 3000 Kč, bude-li se podílet na profesním rozvoji učitelů ve své škole. Vedle platového tarifu zůstane nadále zachována další možnost, jak odměnit větší rozsah práce učitele na KS3, a to specializačním příplatkem za výkon specializovaných činností, popř. osobním příplatkem.

Náběh kariérního řádu

Návrh zákona upravuje náběhové období v přechodných ustanoveních:

Všichni učitelé, na které se vztahuje kariérní systém a kteří ke dni účinnosti novely zákona o pedagogických pracovních vykonávali činnost učitele alespoň 2 roky v rozsahu minimálně poloviny stanovené týdenní pracovní doby, se dnem účinnosti zákona zařadí do KS2.

Ostatní učitelé, na něž se vztahuje kariérní systém, se zařadí do KS1.

První atestační řízení, z nichž vzejdou první učitelé v KS3, má podle návrhu proběhnout nejdříve v létě roku 2021. Ustanovení o třetím kariérním stupni se použijí ode dne nabytí účinnosti prováděcího právního předpisu, kterým se stanoví standard učitele s vymezením požadavků na profesní kompetence učitele v jednotlivých oblastech pro třetí kariérní stupeň.

Požadavky na členy těchto atestačních komisí budou podle návrhu tyto:

odborná kvalifikace učitele získaná vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu,

pedagogická praxe spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti alespoň v délce 15 let v rozsahu nejméně poloviny stanovené týdenní pracovní doby.

Nové specializované činnosti:

Návrh novely počítá se zavedením dvou nových specializovaných činností, jejichž výkon bude podmíněn dosažením KS3 a absolvováním specializačního studia v systému DVPP, jež bude mít rozsah nejméně 250 hodin:

mentor profesního rozvoje a

koordinátor vlastního hodnocení školy.

Návrh novely počítá se zavedením nové specializované činnosti **kariérový poradce**. Výkon této činnosti je podmíněn dosažením KS2 a absolvováním specializačního studia v systému DVPP, jež bude mít rozsah nejméně 250 hodin.

Dále návrh zařazuje existující činnost **výchovného poradce** mezi specializované činnosti.

S výkonem specializované činnosti je spojen nárok na specializační příplatek pedagogického pracovníka ve výši 1000 až 2000 Kč.

Mentor profesního rozvoje zajišťuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků školy, a to zejména tím, že se podílí na zpracování plánu pedagogického rozvoje školy, poskytuje pedagogickým pracovníkům školy poradenství, metodicky je usměrňuje a předává jim vědomosti a dovednosti potřebné pro jejich profesní rozvoj. Výkon specializované činnosti bude podmíněn dosažením třetího kariérního stupně a absolvováním specializačního studia v systému DVPP, jež bude mít rozsah nejméně 250 hodin a pro nějž MŠMT vydá standard.

Koordinátor vlastního hodnocení školy vytváří nebo volí vhodné nástroje vlastního hodnocení školy, koordinuje uskutečňování vlastního hodnocení školy, vyhodnocuje ho, navrhuje opatření a odpovídá za udržování procesů vlastního hodnocení ve škole. Výkon specializované činnosti bude podmíněn dosažením třetího kariérního stupně a absolvováním specializačního studia v systému DVPP, jež bude mít rozsah nejméně 250 hodin a pro nějž MŠMT vydá standard.

Kariérový poradce poskytuje žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům poradenskou a informační činnost v oblasti volby povolání a vytváří, vyhodnocuje a udržuje vzdělávací oblast zaměřenou na vytváření životní a profesní orientace žáků a studentů. Výkon specializované činnosti bude podmíněn dosažením druhého kariérního stupně a absolvováním specializačního studia v systému DVPP, jež bude mít rozsah nejméně 250 hodin a pro nějž MŠMT vydá standard.

Periodické hodnocení profesního rozvoje

Novela zákona o pedagogických pracovnících zavádí nově **osobní plán profesního rozvoje**, a to pro **všechny pedagogické pracovníky**. Osobní plán profesního rozvoje vychází z plánu pedagogického rozvoje školy. Při jeho vytváření i při pravidelných hodnoticích rozhovorech s vedením školy (1x za 12 měsíců) pak pedagogičtí pracovníci prokazují, že si systematicky prohlubují a zvyšují své profesní kompetence v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky a společenskými potřebami.

Za vedení pedagogického pracovníka k plnění plánu profesního rozvoje a jeho průběžné hodnocení je stejně jako doposud zodpovědný ředitel školy. Osobní plán profesního rozvoje má 2 části – část povinného rozvoje a fakultativní část individuálních cílů. Osobní plán profesního rozvoje schvaluje ředitel školy, který je současně povinen vytvořit pedagogickému pracovníkovi i odpovídající podmínky pro naplnění jeho povinné části.

Návrh počítá s tím, že plnění osobního plánu profesního rozvoje má mít vliv na výši osobního příplatku u škol, které odměňují platem.

IMKA = Implementace kariérního systému učitelů

Cílem Individuálního projektu systémového IMKA je podpora zavádění kariérního systému učitelů, konkrétně jeho pilotáž a kompletní uvedení do praxe. V průběhu projektu budou ověřeny všechny procesy, metody a nástroje, které s realizací kariérního systému učitelů souvisí. Dále bude odborně připraven personál, který bude administraci kariérního systému zabezpečovat.

Současně s implementací kariérního systému učitelů bude také pilotně ověřen a implementován systém řízení kvality DVPP, který přispěje ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání učitelů.

Řešitelem projektu je Národní institut pro další vzdělávání. Zároveň předpokládáme získání širokého odborného konsensu nad zvoleným řešením.

Projekt bude trvat 44 měsíců od ledna 2017 do srpna 2020 a bude financován z OP VVV a státního rozpočtu.

Vedle IPs IMKA budou na další vzdělávání pedagogů alokovány nemalé prostředky z OP VVV i v rámci běžných výzev, dalších individuálních projektů systémových a tzv. šablon. Jejich přesné vyčíslení by však dnes bylo jen velmi orientační a bude záviset i na průběhu čerpání OP VVV.

K propojení Karierního systému učitelů (KS) s navrženými změnami financování RgŠ

Zapojení financování nároků vyplývajících pro jednotlivé školy z KS do stávajícího systému normativního financování „na žáka“ je fakticky nemožné. Ve stávajícím systému financování by tedy dopady KS musely být řešeny formou masivních, administrativně náročných rozvojových programů.

Jedním z důvodů, proč je v návrhu změny financování RgŠ ÚSC navržena změna financování „pedagogické práce“ v mateřských, základních a středních školách a konzervatořích z normativního systému „na žáka“ na normativní systém „na pedagoga“ je i to, že nově navržený systém může bez jakýchkoliv komplikací absorbovat i problematiku dopadů KS v těchto školách. Okruh škol, kde dopady KS bude nutno řešit mimo standardní systém normativního financování, se tím výrazně sníží (pouze ZUŠ, VOŠ všech zřizovatelů a soukromé a církevní MŠ, ZŠ, SŠ a konzervatoře).

Návrh novely školského zákona navrhuující změny financování RgŠ (sněmovní tisk 841) počítá se zavedením **normativu na další výdaje školy související s adaptačním obdobím připadající na 1 učitele v adaptačním období**. Tyto finanční prostředky mají pokrýt zvýšené náklady spojené s péčí zaměstnavatele o začínajícího učitele v adaptačním období.

Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) má doznat dílčích změn:

návrh má zavést nutnost akreditovat studium v programu celoživotního vzdělávání uskutečňované vysokou školou, pokud má toto studium vést k získání odborné kvalifikace pedagogického pracovníka,

návrh výslovně pojmenovává zásadní povinnosti akreditovaných vzdělávacích institucí.

Zavedení karierního systému má velký potenciál ke zvýšení kvality učitelské profese a učitelství jako celku. Karierního systému učitelů cílí k růstu kvality škol, ke změnám priorit v jejich řízení, zlepšování práce učitelů a tím v konečném důsledku i ke zlepšování výsledků žák (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: Karierní řád [online]. MŠMT, 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>).

Příloha č. 2: Dotazník

Vážení respondenti,

jmenuji se Jitka Myšáková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty UP v Olomouci, obor Pedagogika – sociální práce. Svou diplomovou práci jsem zvolila na pedagogické téma: Přípravenost začínajícího učitele na realizaci výuky. Výzkumné šetření jsem zaměřila na začínající učitele a učitele s praxí, kteří vyučují na základních školách. Ráda bych pomocí tohoto dotazníkového šetření získala co nejvíce názorů na aktuálně probíraná témata: **kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických učitelů a uvádějícího učitele.**

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který Vám nezabere více jak 10 minut a který bude základem pro zpracování praktické části mé práce. Pokud není určeno jinak, zakroužkujte prosím jednu odpověď, která koresponduje s Vaším názorem. Dotazník je anonymní .

Děkuji za Váš čas a ochotu.

1. Jste:
 - a) žena
 - b) muž

2. Kolik je Vám let?
 - a) 20 – 29 let
 - b) 30 – 39 let
 - c) 40 – 49 let
 - d) 50 a více let

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
 - a) 1 – 4 roky
 - b) 5 – 9 let
 - c) 10 a více let

4. Na ZŠ učíte:
 - a) první stupeň
 - b) druhý stupeň
 - c) oba stupně

5. Jaká je lokalizace školy, ve které nyní pracujete?
- a) venkov (do 1000 obyvatel)
 - b) menší město (do 50 000 obyvatel)
 - c) střední město (do 500 000 obyvatel)
 - d) velkoměsto (nad 500 001 obyvatel)
6. Setkal/a jste se někdy s pojmem uvádějící učitel?
- a) ano
 - b) ne
7. V jaké souvislosti jste se s pojmem uvádějící učitel poprvé setkal/a? (doplňte, pokud jste v předešlé otázce vyplnil/a ANO)
-
-
-
-
8. Co si představujete pod pojmem uvádějící učitel?
-
-
-
-
9. Měl/a jste možnost mít v zaměstnání uvádějícího učitele?
- a) ano
 - b) ne
10. V čem byl pro Vás uvádějící učitel přínosem? (doplňte, pokud jste v předešlé otázce vyplnil/a ANO)
-
-
-
-

11. Jak dlouho se Vám uvádějící učitel věnoval (bude věnovat)? (doplňte, pokud jste v otázce č. 9 vyplnil/a ANO)

- a) 1 - 3 měsíce
- b) 4 - 6 měsíců
- c) 7 - 9 měsíců
- d) 10 - 12 měsíců
- e) více jak 1 rok

12. Považujete podporu uvádějícího učitele za pozitivní?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

13. Máte možnost určitého kurzu ve svém zaměstnání, který by Vás mohl připravit na to být uvádějícím učitelem?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

14. Popište krátce tento kurz? (doplňte, pokud jste v předešlé otázce vyplnil/a ANO)

.....
.....
.....

15. Kolik hodin tohoto kurzu musíte absolvovat, abyste se mohl/a stát uvádějícím učitelem? (doplňte, pokud jste v otázce č. 13 vyplnil/a ANO)

- a) do 50 hod.
- b) od 51 do 100 hod.
- c) od 101 do 150 hod.
- d) od 151 do 200 hod.
- e) více jak 201 hod.

16. Cítíte se sám/sama na to být uvádějícím učitelem?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

17. Zajímá Vás nyní dění ohledně zavedení kariérního řádu?

- a) ano
- b) ne

18. Souhlasíte se zavedením kariérního řádu?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

19. Považujete kariérní řád za nezbytný prostředek ke svému profesnímu rozvoji?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

20. V kariérním řádu spatřujete hlavně:

- a) finanční podporu pedagogům
- b) podporu kvality naší práce

21. Myslíte si, že pomocí kariérnímu řádu by mohlo zůstat více mladých učitelů ve vzdělávacím systému?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

22. Jaké hlavní pozitivum spatřujete v kariérním řádu? Doplňte:

.....

.....

.....

.....

23. Jaké hlavní negativum spatřujete v kariérním řádu? Doplňte:

.....

.....

.....

.....

Příloha č. 3: Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Ženy a muži dle věku

Tabulka č. 2: Délka praxe dle věku

Tabulka č. 3: Délka praxe dle pohlaví

Tabulka č. 4: Délka praxe a výuka na stupni ZŠ

Tabulka č. 5: Délka praxe dle lokalizace školy

Tabulka č. 6: Možnost kurzu

Tabulka č. 7: Délka praxe a setkání se s pojmem uvádějící učitel

Tabulka č. 8: Zkušenost s uvádějícím učitelem mám z

Tabulka č. 9: Co si představuji pod pojmem uvádějící učitel

Tabulka č. 10: Možnost mít ve svém zaměstnání uvádějícího učitele

Tabulka č. 11: Délka praxe a přínos uvádějícího učitele

Tabulka č. 12: Délka praxe s uvádějícím učitelem

Tabulka č. 13: Podpora uvádějícího učitele je pozitivní

Tabulka č. 14: Cítím se sám/sama být uvádějícím učitelem

Tabulka č. 15: Zájem o dění kolem kariérního řádu

Tabulka č. 16: Souhlas se zavedením kariérního řádu

Tabulka č. 17: Kariérní řád jako nezbytný prostředek k profesnímu rozvoji

Tabulka č. 18: Co spatřují pedagogové jako hlavní v kariérním řádu

Tabulka č. 19: Pomocí kariérního řádu by mohlo zůstat více mladých učitelů ve vzdělávacím systému

Tabulka č. 20: Hlavní pozitiva kariérního řádu

Tabulka č. 21: Hlavní negativa kariérního řádu

Tabulka č. 22 Ověření hypotézy č. 1

Tabulka č. 23 Ověření hypotézy č. 2

Tabulka č. 24 Ověření hypotézy č. 3

Příloha č. 4: Seznam grafů

Graf č. 1: Ženy a muži dle věku

Graf č. 2: Délka praxe dle věku

Graf č. 3: Délka praxe dle pohlaví

Graf č. 4: Délka praxe a výuka na stupni ZŠ

Graf č. 5: Délka praxe dle lokalizace školy

Graf č. 6: Možnost kurzu

Graf č. 7: Délka praxe a setkání se s pojmem uvádějící učitel

Graf č. 8: Zkušenost s uvádějícím učitelem mám z

Graf č. 9: Co si představuji pod pojmem uvádějící učitel

Graf č. 10: Možnost mít ve svém zaměstnání uvádějícího učitele

Graf č. 11: Délka praxe a přínos uvádějícího učitele

Graf č. 12: Délka praxe s uvádějícím učitelem

Graf č. 13: Podpora uvádějícího učitele je pozitivní

Graf č. 14: Cítím se sám/sama být uvádějícím učitelem

Graf č. 15: Zájem o dění kolem kariérního řádu

Graf č. 16: Souhlas se zavedením kariérního řádu

Graf č. 17: Kariérní řád jako nezbytný prostředek k profesnímu rozvoji

Graf č. 18: Co spatřují pedagogové jako hlavní v kariérním řádu

Graf č. 19: Pomocí kariérního řádu by mohlo zůstat více mladých učitelů ve vzdělávacím systému

Graf č. 20: Hlavní pozitiva kariérního řádu

Graf č. 21: Hlavní negativa kariérního řádu

Základní škola Brno, Masarova 11, příspěv. org.

Č.j.

V Brně 1. 9. 2016

P o v ě ř e n í

Pan / paní *Terezie Moskalová*
učitelka II.st.

Školní funkce : uvádějící učitel p.uč.

K. Semelková

Úkoly :

1. Poskytovat metodickou pomoc určenému kolegovi
2. Pomáhat při sledování a plnění učebních osnov a plánů.
3. Sledovat, zda vyučující pracuje se schválenými učebnicemi.
4. Pomáhat při vedení klasifikační agendy, agendy třídního učitele, vedení předepsané dokumentace.
5. Hospitovat 2x za měsíc v hodinách vyučujícího.
6. Připravit vzorovou hospitaci 1x za čtvrtletí.
7. Konzultace při přípravě výletů, Švp, či jiných akcí školy.

Moskalová
.....
uvádějící učitel

[Signature]
.....
ředitel školy

ZÁKLADNÍ ŠKOLA,
Brno, Masarova 11,
příspěvková organizace
①