

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Problematika začínajícího pedagoga na střední škole

Lucie Jaklová

Bakalářská práce

2011

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie JAKLOVÁ**
Osobní číslo: **H07495**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Název tématu: **PROBLEMATIKA ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE NA
STŘEDNÍ ŠKOLE**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Úvod
2. Ze studenta učitelem
3. Obtíže v práci začínajícího učitele
4. Pomoc od kolegů
5. Výzkum - Začínající učitel střední školy v Trutnově
6. Závěr

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. 223s. ISBN 80-7254-474-8 ŠIMONÍK, O. Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6. HRABAL, V. : Jaký jsem učitel? Praha, SPN 1988. KALHOUS, Z.: Školní didaktika , Praha : Portál, 2002 PAŘÍZEK, V. : Učitel a jeho povolání. Praha, SPN 1988.. PRŮCHA, J. : Moderní pedagogika , Portál, s.r.o. 2005 PODLAHOVÁ, L. Ze studenta učitelem . Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2010**



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan

L.S.



PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2009

Prohlášení

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 26. 3. 2011

Lucie Jaklová

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou začínajícího učitele. Popisuje, co ho čeká, když si zvolí učitelské povolání. Začíná pedagogickou přípravou a pokračuje samotným příchodem na školu. Tam se nejdříve seznamuje s prostředím školy a jejím provozem, nejčastějšími problémy a ostatními kolegy. Ve výzkumné části pomocí kvantitativního výzkumu mapuje učitelské začátky pedagogů všech středních škol v Trutnově.

Klíčová slova:

Začínající učitel, praxe, příprava, problémy, výuka, uvádějící učitel, Trutnov

Annotation

This thesis deals with problems of a teacher-beginner. It describes what the teacher can expect when he/she chooses pedagogy. It starts with pedagogical training and continues with joining an actual teaching staff. There the teacher first gets acquainted with the school's environment and its running, with the most frequent problems, and with the staff. On the basis of quantitative analysis the theoretical research part maps teachers' beginnings at all of the secondary schools in Trutnov.

Key words

Novice teacher, practices, preparation, problems, education, training teacher, Trutnov

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 PEDAGOGICKÁ PŘÍPRAVA.....	8
1.1 PEDAGOGICKÉ FAKULTY	8
1.1.1 <i>Do roku 1989</i>	8
1.1.2 <i>Po roce 1989</i>	10
1.2 STUDIUM UČITELSTVÍ	11
1.3 PEDAGOGICKÁ PRAXE	14
1.3.1 <i>Organizace praxe</i>	14
1.3.2 <i>Rozsah praxe</i>	15
1.3.3 <i>Cíl praxe</i>	16
2 NÁSTUP ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE DO ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	18
2.1 SEZNÁMENÍ S CHODEM ŠKOLY	18
2.2 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL	21
2.2.1 <i>Oblasti a roviny, ve kterých pomáhá uvádějící učitel</i>	22
2.2.2 <i>Formy spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele</i>	23
2.2.3 <i>Možné metody práce uvádějícího učitele</i>	24
2.3 SPOLUPRÁCE OSTATNÍCH KOLEGŮ.....	25
3 PRVOTNÍ PROBLÉMY V PRÁCI ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE.....	27
3.1 PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ	27
3.1.1 <i>Plánování vyučovací hodiny</i>	27
3.1.2 <i>Formální stránka přípravy na vyučování</i>	28
3.2 VYUČOVÁNÍ.....	29
3.2.1 <i>Cíl vyučování</i>	29
3.2.2 <i>Průběh hodiny</i>	29
3.3 AUTORITA ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE A KÁZEŇ PŘI VYUČOVÁNÍ	30
3.3.1 <i>Výchovné styly učitele</i>	30
3.3.2 <i>Nekázeň</i>	31
3.3.3 <i>Prevence nekázně</i>	32
3.4 TŘÍDNÍ UČITEL	33
4 VÝZKUMNÁ ČÁST.....	36
4.1 CÍL VÝZKUMU	36
4.2 METODOLOGIE.....	36
4.3 STANOVENÉ HYPOTÉZY	36
4.4 PRŮBĚH VÝZKUMU.....	36
4.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	37
4.6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU.....	46
ZÁVĚR	47
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	48
SEZNAM PŘÍLOH.....	50

Úvod

Téma bakalářské práce „Problematika začínajícího pedagoga na střední škole“ jsem si vybrala na základě vlastního zájmu o učitelskou profesi. V učitelském prostředí jsem vyrůstala odmalička, neboť oba moji rodiče jsou učitelé a já sama k prostředí školy poměrně tíhnu. S dětmi pracuji už od svých 15 let a chtěla bych se jim věnovat i do budoucna.

Tato práce se spíše všeobecně zaměřuje na problém začínajícího učitele. Jako v každém jiném povolání, i učitelská profese má svoje specifika. Každý učitel jednou začínal a potýkal se ve svých začátcích s různými problémy. Tento profesní start tedy nemusí být vůbec jednoduchý pro mladé začínající učitele a záleží na každém jedinci, zda tento nápor vydrží a stane se z něj postupem let zkušený učitel.

Práce je rozdělena na dva celky- část teoretickou a část výzkumnou. V první části se zabývám pedagogickou přípravou. Snažím se okrajově zmapovat historii pedagogických fakult, jak probíhá samotné studium učitelství, a větší pozornost věnuji problematice praxe.

V druhé kapitole se snažím poukázat na to, co začínající učitele může čekat hned po nástupu do školy. Jak se seznamuje s provozem školy, se studenty, s učitelským sborem a jak mu v prvním roce může pomoci uvádějící učitel.

Třetí kapitola konkrétněji řeší vybrané problémy v práci začínajícího učitele. Jaká příprava předchází samotnému vyučování anebo co je cílem vyučování. Velkým problémem je otázka autority učitele a nekázeň studentů.

Poslední, čtvrtá kapitola je částí výzkumnou. K výzkumu jsem si vybrala učitele na středních školách v Trutnově. Je to z toho důvodu, že z tohoto města pocházím, studovala jsem zde na místním gymnáziu a znám dobře místní prostředí. V této kapitole si formuluji co je cílem výzkumu, metodologii výzkumu, stanovuju hypotézy, popisuju průběh výzkumu a jaké jsou výsledky dotazníkového šetření s následným shrnutím v závěru.

Do přílohy jsem umístila vzor dotazníku, který jsem rozesílala, a další přílohou je zákon o pedagogických pracovnících.

1 Pedagogická příprava

1.1 Pedagogické fakulty

Vzdělávání středoškolských učitelů v naukových předmětech, se tradičně provádělo na vysoké škole, do vzniku republiky na filozofické, poté i na přírodovědecké fakultě. Studium mělo univerzitní ráz, ale jeho největším problémem byl nedostatečný vztah k budoucí profesi. Převahu zde totiž mělo studium aprobačních předmětů, podíl pedagogiky a psychologie byl nepatrný a chyběla praxe během studia.

Já bych se ráda zaměřila na nejzásadnější změnu v přípravě učitelů u nás, a to je vznik pedagogických fakult.

1.1.1 Do roku 1989

Historicky první fakulta pro přípravu učitelů u nás vznikla již v roce 1929- jakožto *Soukromá pedagogická fakulta* při ŠVSP¹. Jejím prvním děkanem se stal prof. O. Kádner. Fakulta byla čtyřletá a poskytovala pedagogické a psychologické vzdělávání učitelů především pro školy 1. stupně. Bohužel neměla dlouhé trvání, v červnu 1932 byla její činnost ukončena a jednou z příčin byly útoky některých profesorů univerzity a Svazu vysokoškolských profesorů.

Kromě této fakulty se prosazovaly i jiné instituce pro vysokoškolskou přípravu učitelů. Zejména to byly *Státní pedagogické akademie* od roku 1930. Byly sice pouze jednoleté, avšak oproti převažujícím učitelským ústavům poskytovaly přípravu na vyšší teoretické úrovni. (Průcha, 2002, s. 14)

Po druhé světové válce nastala zcela jiná situace ve vzdělávání učitelů. V listopadu 1946 vznikla na základě jednoho z prvních prezidentských dekretů po obnově samostatné Československé republiky a zákona o zřízení pedagogických fakult na všech tehdejších

¹ Školy vysokých studií pedagogických – první samostatná instituce u nás pro vysokoškolskou přípravu (resp. další vzdělávání) učitelů

univerzitách², Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Znamenalo to vyvrcholení dlouhodobých snah uskutečňovat přípravu učitelů všech stupňů na vysokoškolském, univerzitním základě. Ke slavnostnímu otevření Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy došlo 15. listopadu 1946 v Domě umělců v Praze za přítomnosti prezidenta republiky Dr. Edvarda Beneše.

Školská reforma v roce 1953 však ukončila existenci všech pedagogických fakult a přípravou učitelů pro všeobecně vzdělávací předměty byla pověřena Vysoká škola pedagogická - Vyšší pedagogická škola.

Další školská reforma (1959) přinesla vznik Pedagogických institutů v Praze a Brandýse nad Labem pro přípravu učitelů základních škol a příprava středoškolských učitelů přešla na jiné odborné fakulty, kde se původně uskutečňovala. Pedagogické fakulty byly obnoveny v roce 1964. Ke vzdělávání učitelů výtvarné, hudební a tělesné výchovy, získávali zpočátku budoucí učitelé středních škol odborné vzdělání na ostatních příslušných fakultách UK a na Pedagogické fakultě absolvovali pouze pedagogickou a psychologickou přípravu. Ta zajišťovala ve všech aspektech jen vzdělávání učitelů výtvarné, hudební a tělesné výchovy.³

K jedné z nejzásadnějších a i z hlediska historického téměř revoluční změně v přípravě učitelů došlo v roce 1976, kdy poprvé v historii spočívalo těžiště reformy ve vnitřních reformách, nikoli ve vnějších. V praxi to znamenalo, že instituce vzdělávající učitele zůstaly zachovány a zásadní změny nastaly v koncepci přípravy budoucích učitelů, a to ve prospěch pedagogických fakult, které poprvé začaly konkurovat tradičním fakultám v přípravě učitelů středních škol. Poprvé v historii u nás byla sloučena příprava učitelů nižších a vyšších sekundárních škol, která byla v dvouoborové aprobaci, a bylo umožněno studium jak na pedagogické fakultě, tak i na některých jiných fakultách. Byly tedy sloučeny učební plány pro učitele sekundárních škol na všech institucích zabývajících se jejich přípravou. Studium bylo pětileté. (Spilková, 2004)

² V dekretu prezidenta republiky č. 132 ze dne 27. října 1945 o vzdělávání učitelstva se praví: „*K návrhu vlády a po dohodě se Slovenskou národní radou ustanovují: Učitelé škol všech stupňů a druhů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol.*“ Zákonem č. 100 ze dne 9. dubna 1946 byly při všech univerzitách v českých zemích a na Slovensku zřízeny pedagogické fakulty. (Vorlíček, 2000, s. 91)

³ <http://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=20>

1.1.2 Po roce 1989

I přes příznivější vývoj v druhé polovině devadesátých let, nevznikla konzistentní vzdělávací politika, která by získala širší podporu napříč celý politickým spektrem a mohla se tak stát sjednocujícím rámcem pro transformaci a východiskem pro tvorbu legislativy. Absence jednotné vzdělávací politiky, která by formulovala představu o tom, proč, kam a v jakých časových horizontech má české školství směřovat, byla jednou z největších komplikací v procesu transformace vzdělávání v České republice po roce 1989. Pozitivní zlom přináší vznik Národního programu rozvoje vzdělání – Bílé knihy, 2001, který představuje ucelený koncept žádoucí proměny vzdělávání v České republice v horizontu 5–10 let. V kontextu vývoje českého školství by mělo jít v posledních desetiletích o zásadní obrat v pojetí vzdělání, funkcí a klíčových cílů školy, kvalitní výuky a strategií učení. V návaznosti na „Bílou knihu“ byl v průběhu tří let koncipován a ověřován v praxi velmi důležitý dokument – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ten představuje významný nástroj ke skutečné kurikulární reformě. Jsou zde přímo zkonkretizovány požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Klade zvýšené nároky na profesionalitu učitelů, na školu jako „učící se organizaci“ s důrazem na spolupráci uvnitř škol a mezi školami a také na společnou tvorbu a sdílení myšlenek a zkušeností (Spilková, 2004, s. 17).

V letech 1989–2000 prošly pedagogické fakulty docela složitým a náročným vývojem, který dosud není nikde zmapován. To vedlo k pokusu charakterizovat vývoj vzdělávání učitelů sekundárních škol na vybraných pedagogických fakultách v České republice s cílem zachytit jeho základní vývojové tendence. Byla provedena sonda, která měla reflektovat situaci na třech vybraných pedagogických fakultách- na pedagogické fakultě UK v Praze, na JČU v Českých Budějovicích a Pedagogické fakultě v Hradci Králové. (Spilková, 2004, s. 228)

Během desetiletí přešly sledované fakulty k pozvolným změnám a inovacím a to od organizace výuky do pevně stanovených ročníků k volnější organizaci studia ve formě kreditního nebo modulovaného systému. Všechny školy se změnilo více organizačně, méně obsahově. Nejdynamičtější obsahové změny lze zaznamenat v oblasti pedagogicko-psychologické přípravy, i když i zde se jeví jako trend obecnějšího charakteru celkové omezení experimentování a hledání nových cest (např. prostřednictvím integrovaných předmětů) a návrat k víceméně tradičnímu pojetí. Rozšířila se nabídka vyučovacích

předmětů. Byla zaznamenána i rozšiřující se nabídka aprobačních předmětů a na pedagogických fakultách se začaly vyučovat i aprobační, které měly do té doby výsadní postavení na filozofických a přírodovědných fakultách (Spilková, 2004).

1.2 Studium učitelství

V současné době je v České republice studium učitelství realizováno na více než 40 veřejných fakultách vysokých škol, ale zejména na těchto devíti pedagogických fakultách:

- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
- Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
- Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni
- Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická v Liberci

Studium pedagogiky je uplatňováno i na více než třiceti dalších fakultách (filozofických, přírodovědeckých, ekonomických, zemědělských, tělovýchovných aj). Většinou se jedná o začlenění pedagogiky v rámci studia učitelství pro střední školy a pro 2. stupeň základní školy, ale na některých fakultách jsou to i jiné obory.

Počet zájemců o studium učitelství rok od roku stoupá, ačkoliv šance na přijetí je stále dost malá, neboť počty přihlášených uchazečů několikanásobně převyšují kapacitu fakult, v loňském roce se hlásilo 29 182 uchazečů.⁴ Ovšem vysoký zájem o studium na pedagogické fakultě je pro některé studenty klamný, přihláška je jen jako jakousi „pojistkou“ pro případ, že nebudou přijati na jinou preferovanou fakultu a ani nechtějí v budoucnu učit. Zajímavostí je, že nejvýraznějším znakem uchazečů o učitelství je vysoká převaha žen. Dlouhodobě se pohybuje podíl žen mezi studenty učitelství kolem 70 % i výše.

⁴ Statistická ročenka školství 2009/2010. Stav k 31. 12. 2009

Jednotlivé pedagogické fakulty se mezi sebou liší a to v různých pedagogických disciplínách, které jsou zastoupeny v programech studia, v jakých časových proporcích, s jakými nároky na výstupní znalosti atd., což je určováno konkrétními studijními plány, formami a délkou studia. Ke strukturálním změnám došlo díky *Boloňské deklaraci*⁵, kdy i pedagogické fakulty postupně přešly na tzv. dvoustupňové programy (bakalářské a magisterské). Na všech fakultách se vyučuje studium učitelství pro 1. a 2. stupeň základní školy a učitelství pro střední školy, a to v magisterském studiu. Na některých fakultách se délka těchto programů liší, pro základní školy je kratší (4 roky) a pro střední školy delší (5 let). Rozsah specializací studia, v nichž se uplatňují různé pedagogické disciplíny, je na pedagogických fakultách velký. V důsledku liberalizace v roce 1990, jsou programy na pedagogických fakultách nekoordinované, a tudíž vzájemně odlišné. Podle analytické sondy provedené Průchou v roce 1995, byly zjištěny disciplíny vyučované na pedagogických fakultách. Ty však nebyly zařazeny na všech fakultách, nýbrž jen porůznu. Z tohoto výzkumu tedy vyplývá, že pedagogické fakulty se vzájemně odlišují v tom, které pedagogické, didaktické či psychologické disciplíny zařazují do obsahu studia. Řada fakult někdy dokonce redukuje všeobecný základ, pedagogiku, psychologii i pedagogickou praxi a místo toho se zaměřuje na teoretické disciplíny a předmětové aprobační. Kvalita výuky a speciálně kvalita pedagogické složky učitelské přípravy je záležitostí, o které se stále diskutuje, ale bohužel chybí konkrétní nálezy o skutečném stavu. Podle údajů (viz. Průcha, 2005e) je ale nesporné, že pedagogická věda se na pedagogických fakultách postupně rozvíjí, jak lze soudit ze vzrůstajícího počtu vědeckých publikací, obhájených dizertací, výzkumných projektů aj.

Existují dva modely přípravného vzdělávání učitelů. V jednotlivých zemích se uskutečňuje buď model souběžný, nebo následný, eventuálně kombinace obou modelů. U nás v ČR se uplatňuje souběžný model pro přípravu učitelů všech stupňů škola a tento model je také většině zemí EU. V souběžném modelu budoucí učitelé studují paralelně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, didaktické, psychologické disciplíny a v průběhu tohoto studia absolvují také praktický výcvik ve školách. V tomto souběžném modelu je realizován integrovaný praktický výcvik

⁵ Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999

v průběhu teoretického studia a má větší či menší časový rozsah. I v ČR se studenti zúčastňují praxe ve školách obvykle během závěrečných ročníků teoretického studia

Na jaře v roce 2004 vypracovalo grémium MŠMT ČR koncepci pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. Navrhli minimální požadavky na základní složky učitelství. Navržené údaje jsou koncipovány jako *minimum*. Měl by však existovat určitý rozdíl mezi učitelstvím pro 1., 2. a 3. stupeň škol v tom smyslu, že by zastoupení pedagogicko-psychologické složky v učitelství mělo mírně *stoupat* směrem k nižším stupňům škol nad toto minimum. Návrh uvádí jen povinné a *povinně volitelné* předměty, tj. celkový počet kreditů *musí* student naplnit. Kromě toho existují i předměty volitelné, které jdou nad rámec povinného penza.

Tab. Navrhované minimální standardy pro učitelkou přípravu jako celek (Bc. + NMgr., event. Mgr.)⁶

Označení složky	Podíl v % z celkové hodinové dotace	Podíl v kreditech
oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická	60 %	180 kreditů
pedagogicko-psychologická	minimálně 15 - 20 % celkového času učitelství přípravy	45 - 60 kreditů
složka univerzitního základu, např. biologie, práce s počítači, filozofie	7 % celkového času učitelství přípravy	20 kreditů
pedagogické praxe	4 týdny, tj. asi 3 % (při 14 týdnech v semestru)	10 kreditů
mezisoučet	85 - 90 %	255 - 270 kreditů
volný prostor pro potřeby fakult	10 - 15 %	30 - 45 kreditů
celkem	100 %	300 kreditů

⁶ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>

1.3 Pedagogická praxe

1.3.1 Organizace praxe

Pedagogická praxe je neodmyslitelnou součástí učebních plánů pedagogické přípravy učitelů, integruje dříve absolvované pedagogické disciplíny a vytváří most mezi univerzitní a pedagogickou teorií a praktickou učitelskou činností. Studenti si školu kam půjdou na praxi, vybírají sami a bývá to zpravidla v místě jejich bydliště nebo v místě vysoké školy. Počty studentů- praktikantů pedagogických fakult jsou obrovské, proto se tedy může stát, že jim nebude vyhověno v jejich přání. Pokud však nic nestojí v cestě, může svou praxi absolvovat na zvolené škole. Zde student může využít svou dosavadní teoretickou přípravu a prokázat, zda dovede propojit teorii s praxí. Škola studentovi nabídne možnost seznámit se s prostředím, ve kterém se v budoucnu bude pohybovat, seznámit se s charakterem práce, kterou bude vykonávat řadu let, pozná práci učitelského sboru, a jak to v něm případně chodí včetně vztahů mezi učiteli a poznat ekonomické či organizační zákonitosti fungování školy. Podle Čapka (2001, s. 7) studenti při svých prvních hodinách, kdy se ocitají v roli učitelů, prohlédnou a zjistí, že není důležité **co**, ale **jak** učit. Studium musí začínající pedagogy vybavit odpovídajícími kompetencemi, vědomím odpovědnosti, potřebou účinné sebereflexe.

Pedagogická praxe studentů učitelství musí být fakultou zajištěna na celou dobu udělení akreditace daného studijního programu:⁷

- fakulta má *smluvně* zajištěno provádění pedagogických praxí na školách, které mají statut fakultních škol, příp. má *smluvně* zajištěno provádění pedagogických praxí na školách, které nemají statut fakultní školy
- minimální rozsah všech typů pedagogických praxí během celého studia učitelství musí souhrnně činit 4 týdny
- pedagogické praxe jsou zajištěny kvantitativně (pro všechny studenty učitelství dané fakulty a v celém rozsahu, který je předepsán schváleným studijním programem)
- pedagogické praxe jsou zajištěny kvalitativně (pro všechny typy pedagogických

⁷ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>

praxí studentů zejména pro hospitace, náslechy, průběžné praxe, souvislé praxe)

- fakulta má zajištěnu supervizi nad praktikujícími studenty jak ze strany učitelů fakulty, tak ze strany učitelů příslušných škol
- fakulta zajistí, aby studenti učitelství měli možnost praktikovat (v souladu se studovaným programem a oborem) na různých typech škol; např. u učitelství pro střední školy na gymnáziích, středních odborných školách, odborných učilištích apod.
- je nutné, aby se studenti učitelství při výuce setkali s různými typy žáků (po stránce sociální, etnické, zdravotní, míry schopností apod.) a aby se seznámili s provozem školy jako instituce.

1.3.2 Rozsah praxe

V České republice jsou na pedagogických univerzitách k vidění různé modifikace praxe, ale podle Podlahové (2002, s. 9) existují dva nejhlavnější rysy, které jsou pro všechny české univerzity společné:

- Veškerá *praktická příprava je jednodušňová* 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 SRN 1-2 roky.)
- Na českých vysokých školách *je rozsah praxe velmi malý* (a bohužel i její význam) než v kterémkoliv evropském kulturně a historicky srovnatelném systému vzdělávání učitelů.

Rozsah pedagogické praxe se na českých pedagogických fakultách liší podle místních zvyklostí a možností. Liší se počty předepsaných náslechů a výstupů, počtem dnů nebo týdnů strávených na cvičných školách. Praxe graduje v průběhu celého studia. Je rozvržena do všech částí studia, začíná seznamováním s prací vyučujícího a končí souvislou pedagogickou praxí, kdy studenti samostatně vyučují. V důsledku toho, že tato praxe neodpovídá plně potřebám budoucího učitele, pokusem jak přiblížit studenta škole a připravovat ho na jeho budoucí profesi, je také nový typ praxe- tzv. asistentská praxe (Musilová, Musil, 2001, s. 27). Tuto praxi chápou jako praxi, kdy student učitelství ve škole asistuje z vlastní iniciativy, bez zázemí metodika, v prostředí, které mu poskytne podněty, ovšem kde nemůže pracovat samostatně, protože k tomu nemá kompetence.

Na Pedagogické fakultě UHK obor Učitelství pro střední školy, trvá průběžná praxe

12 týdnů, pravidelně každý čtvrtek. Při souvislé praxi student absolvuje 4 týdny praxe na plně organizované střední škole a zajišťuje si praxi polovinou na základní, polovinou na střední škole. Student absolvuje v zásadě 24 hodin výstupů v jednom aprobačním předmětu, tzn. 48 hodin v obou aprobačních předmětech dohromady. Student se seznamuje se školním řádem a s dalšími nezbytnými předpisy, s vedením třídní knihy a s další administrativou (např. BOZP, hodnocení žáků, program Bakalář), s níž učitel přichází do styku. Měl by se také účastnit života školy podle pokynů ředitele školy a fakultního učitele. Student si musí vést pedagogický deník, který má obsahovat: přípravy na výstupy, záznamy z hospitací, rozborů hodin, záznamy o dalších činnostech ve škole – práci se ŠVP, zápis z účasti na metodickém sdružení, vypracování sociogramu, kazuistiky, řešení výchovné situace apod. Na konci praxe student předkládá vyplněné dotazníkové hodnocení, které na něj vypracoval příslušný fakultní učitel, a sdělení, zda učitel navrhuje udělit či neudělit zápočet.⁸

1.3.3 Cíl praxe

Hlavním cílem je spojovat teorii a praxe všech složek vysokoškolské přípravy, uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese. Podle Podlahové (2002) je v obecné rovině možné specifikovat tyto cíle a úkoly takto:

- snažit se poznat chod a charakter školy jako sociálního a organizačního celku,
- pozorovat specifiku 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 didaktické činnosti
- naučit se reflektovat školní skutečnosti i vlastní pedagogickou činnost,
- vytvořit si základ svého budoucího vyučovacího stylu

⁸ <http://www.uhk.cz/cs-cz/studium/praxe/zakladni-informace/Stranky/default.aspx>

- 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.

2 Nástup začínajícího učitele do školního prostředí

Samotný výraz začínající učitel může být chápán jako *mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, ale potřebuje systematickou radu a pomoc a je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů).* (Podlahová, 2004, s. 14)

2.1 Seznámení s chodem školy

Nově nastupující začínající učitel se jako v každé jiné profesi, musí postupně seznámit s prostředím, do kterého nastupuje a se všemi účastníky, které bude každodenně potkávat. První kroky nebývají lehké a přinášejí i různá překvapení.

První věcí, se kterou začínající učitel přijde do styku, je pracovní smlouva, která zpravidla stanovuje o jaký druh práce se jedná, den nástupu, zda jde o smlouvu na dobu určitou nebo neurčitou a jaké jsou platové podmínky. V poslední době velmi diskutované téma, tudíž každý začínající učitel má určitý přehled o svém tabulkovém zařazení. Bohužel někdy bývá výše učitelského platu důvodem odchodu ze školství. Solfronk (2000, s. 37) ovšem s trochou nadsázky říká, že za celou dobu existence školy není znám nikdo, který by zbohatl a stejně tak není znám nikdo, kdo by po výuce chodil žebrať.

U nastupujícího učitele se předpokládá, že bude znát obsah vyučovacích předmětů, které jsou dány závaznými školskými dokumenty. Pokud obsah nezná, měl by se snažit co nejrychleji to napravit a hlavně se zorientovat a ztotožnit s učivem, které má žákům interpretovat. Ovšem nastává problém, který plyne z nedostatečné přípravy, kdy ho ve škole připravovali na studium samotné vědní disciplíny a ta je koncipována úplně jinak než školní předmět. Ve chvíli, kdy tato situace nastane, se teprve ukáže, má-li ty správné předpoklady a schopnosti být dobrým učitelem. Je tedy dobré si dopředu prostudovat školní dokumentaci a seznámit se s učebními materiály ještě před nástupem do školy a hlavně nikdy pochybovat o své profesní kompetenci.

Na tvorbě rozvrhu se učitel příliš nepodílí, proto je i pro něho jeho znění

překvapením. Může tedy nastat situace, kdy není vůbec spokojen, ale nedá se s tím příliš dělat. Podle vyhlášky⁹ je minimální hranice učitelského úvazku pro učitele na střední škole stanovena na 21 hodin týdně. Na některé učitele vyjde rozložení hodin v týdnu ideálně, na jiné bohužel ne, ale třeba se další rok dočkají opačného jevu. Nastává ovšem i situace, kdy pedagog musí vyučovat předměty, na které nemá aprobaci a o kterých nemá ani teoretické ani metodické ponětí. Příprava na tyto hodiny ho tedy stojí velké úsilí a zabírá mnohem více času.

Kromě samotné výuky je učitel často pověřován i řadou jiných funkcí. Na někoho čeká třídnictví, což zahrnuje nezbytnou agendu, jako je třídní kniha, třídní výkaz, katalogové listy, vysvědčení atd. (viz. Třídní učitel). Někdo se musí starat o dozory na chodbách a v jídelně, spravovat nástěnky, starat se o sklad učebnic, vézt zájmové kroužky, organizovat různé školní akce (ať už kulturní nebo sportovní), spravovat kabinet atd. I administrativní činnost musí vykonávat každý učitel- vedení údajů o prospěchu, práce se školními dokumenty či protokoly o konání zkoušek.

Materiální vybavení školy také může vést ke spokojenosti či nespokojenosti každého učitele. Každá škola má jiné podmínky a záleží to především na úrovni školy a manažerských schopnostech ředitelů. Na některých školách může učitel postrádat počítačovou učebnu a jiné didaktické pomůcky. I výbava samotných kabinetů nemusí být vždy dostačující a komplikace v podobě jednoho počítače na kabinet, může nastat. I na kancelářských potřebách se dá značně ušetřit a výzvy k šetření papírem, tonery a jinými věcmi, jsou poměrně časté a pro učitele značně obtížné a nepříjemné.

Na každém pracovišti jsou důležité vztahy s ostatními spolupracovníky. V pedagogickém sboru jsou vztahy ovlivněny převážně různorodým kvalifikačním a věkovým složením a feminizací. V učitelských sborech převažují starší učitelé a to díky nedostatku mladých učitelů, kteří většinou odcházejí do finančně zabezpečenějších profesí. Starší učitelé naopak setrvávají ve školství buď pro svůj kladný vztah k profesi, nebo pro omezené možnosti získat jiné zaměstnání. To, že je sbor převážně složen z něžnějšího pohlaví, rovněž předurčuje vzájemné chování a vztahy v něm. Větší problémy mohou nastat, má-li mladý učitel snahu o další vzdělávací aktivitu. Toto další vzdělávací úsilí se nemusí setkat s pochopením sboru a to například z důvodů suplování jeho hodin. Někdy se

⁹ Sbírka zákonů č. 273 / 2009 o stanovení rozsahu přímé vyučovací pedagogických pracovníků

i ředitel snaží vzdělávací aktivity učitele omezit, aby nepřispíval k neoblíbě pedagoga v učitelském sboru.

Podstatně se změnilo i chování žáků a způsob jejich komunikace při hodině. Hlavní změna chování nastává z hlediska nekázně. Roste počet přestupků, jejich závažnost a agresivita. Může dojít i k slovnímu napadání učitele (naštěstí nejsme v USA, takže fyzické napadání u nás není tak běžné) a je na každém učiteli, jak se k těmto otázkám nekázně postaví.

Důležitá skupina, se kterou učitel spolupracuje, jsou rodiče. Ti často považují školu jen za jakousi samozřejmou servisní službu a mnohdy je i spolupráce s nimi velmi obtížná, neboť někteří jsou bytostně přesvědčení o tom, že by sami své děti učili mnohem lépe. Ne všichni rodiče naštěstí spadají do této kategorie, najdou se i rozumní, spolupracující rodiče, kteří jsou ochotní pomáhat nejen učiteli, ale i škole.

Díky multikulturní výchově, se dnes můžeme na školách setkat s výskytem různých minorit a s integrovanými žáky. Například pro práci s handicapovanými studenty, je nezbytná znalost speciální pedagogiky. V přípravě na školách, dostává student zpravidla informace jen ve školní didaktice, ale v posledních letech se tato situace stále zlepšuje. S různými poruchami učení, jako je dyslexie, dysgrafie, se setkává dnes a denně každý učitel a i pro začínajícího učitele je jen otázkou času, než se s tímto problémem setká a naučí se s ním pracovat. Existence jiného etnika na středních školách nebude tak aktuální jako třeba na základních školách, ale i zde se můžeme čím dál častěji setkat s vietnamskými, ukrajinskými nebo romskými dětmi.

Začínajícím učitelům se zprvu stávají i první učitelské nehody a pro některé je překvapivé zjištění, že jedna věc je něco vědět a druhá sdělit to tak, aby to pochopili také studenti. Mnohokrát se mladým učitelům stane, že dojde k překnutí nebo zamotání se v dlouhých souvětích.

Představy o škole, si mladý pedagog nejčastěji vytváří pomocí svých vzpomínek na svoje školní léta a na základě znalostí, které získal na vysoké škole. Většinou stejně nastane dostatek situací, které jsou pro něho nové a se kterými se musí vypořádat. Může být i příjemně překvapen, neboť bude mít štěstí na vstřícné lidi, hodné žáky, práce ho bude bavit a naplňovat a pak už mu nic nebude scházet.

2.2 Uvádějící učitel

„Přívlastkem uvádějící bývá na základní i střední škole obdařen pedagog, ke kterému je přidělen nastupující učitel. Učitelskému elévovi pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí pokroky. Období jakéhosi zaučování a uvádění do praxe trvá zpravidla jeden rok.“ (Podlahová, 2004, s. 48)

Podle Šimoníka (1995, s. 24) se termín „uvádění“ stal běžně užívaným po roce 1977, kdy tehdejší MŠ ČR vydalo Vyhlášku o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů (Sbírka zákonů č. 78 a 79/1977, částka 24), která proces uvádění rámcově vymezovala a na ni navazovala podrobná Instrukce ministerstva školství ČR k uvádění začínajících učitelů do praxe. Obsah uvádění tvořily tři složky- složka ideově politická, odborně- předmětová a pedagogicko- psychologická. Poslední dvě složky se diferencovaly podle stupně a druhu školy a měly být orientovány na otázky praktické aplikace principů a metod výchovně vzdělávací práce, na dotváření soustavy základních pedagogických dovedností, na práci třídního učitele, na problémy výchovy žáků mimo vyučování, na práci se žakovským kolektivem, na bližší poznání podmínek a tradic školy a oblasti, v níž učitel působí. Součástí uvádění byl též seznámení se základními právními normami, zejména se školskými předpisy a vedením pedagogické dokumentace.

Po roce 1989 funkce uvádějícího učitele zanikla v legislativní rovině, ale nadále se zachovala a na většině škol je stále uplatňována. Průcha (2009, s. 334) k tomu říká: *„V ČR dnes není instituce uvádějícího učitele systematicky uplatňována, její realizace závisí na kultuře jednotlivé školy.“*

Uvádějícím učitelem by měl být ustanoven člověk, který dokáže poskytnout začátečníkovi odbornou i psychickou oporu a omezí tím jeho nejistotu na minimum. Naopak začínající učitel by neměl nabídnutou pomoc brát jako snahu o kontrolu jeho pedagogických výkonů nebo o pokus omezování jeho tvůrčích nápadů. Každý začínající učitel je jiný, a proto se také liší pomoc, kterou ve svých počátcích potřebují. Je výhodou, je-li uvádějící učitel již v oblasti uvádění zblhlý. Většinou totiž ani nikde není stanovený obsah, co všechno by měl uvádějící učitel poskytnout mladému kolegovi. Ve většině případů se tedy uvádějící učitel řídí tím, co i jemu kdysi dávno někdo radil a jak mu pomáhal, neboť i on kdysi nějak začínal. Aktivita by měla jít především od začínajícího učitele k uvádějícímu učitelí. Ten pak reaguje na okamžitou situaci, která je pro mladého kolegu neznámá nebo obtížná, reaguje na jeho dotaz nebo prosbu o informaci, či mu

poskytne radu.

2.2.1 Oblasti a roviny, ve kterých pomáhá uvádějící učitel

Oblastí, s kterými může uvádějící učitel pomoci začínajícímu kolegovi, je mnoho. Podle Podlahové (2004) jsou nejběžnější tyto:

- **Seznámení s provozem školy**

Informace o materiálním zajištění výuky (kabinety, odborné učebny, knihovny, laboratoře, možnosti tělovýchovného, sportovního, kulturního a zájmového vyžití žáků); zvláštnosti vyplývající z typu a stupně školy, její řád, režim, význam v obci, akce školy pro veřejnost; vedení dokumentace a administrativy školy; zásady pro sestavování rozvrhu; povinnosti dozoru (jídelna, chodby, šatny), organizační povinnosti při činnostech probíhajících mimo školu (vycházky, exkurze, koncerty, divadla, výuka plavání v bazéně, na stadionu a jinde mimo školu)

- **Pomoc při přípravě a realizaci výuky**

Sestavování tematických plánů a plánů práce předmětových komisí; pomoc při přípravě na vyučovací hodinu a s její realizací; existence a fungování kurikula, seznámení se standardy, osnovami, učebním plánem, odlišnostmi podle typu koncepce školy; seznámení s učebnicemi a dalšími pomůckami; pomoc při nejčastějších metodických a kázeňských problémech; analýza zjištěných výsledků v jednotlivých předmětech a paralelních třídách, mezipředmětové vztahy, projektové vyučování; zkušenosti s aplikací didaktických testů a s jejich výsledky; supervize začínajícího učitele, vedení k sebereflexi, podpora kladného sebehodnocení, vytváření pedagogických kompetencí

- **Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy**

Aplikace činností a povinností třídního učitele na dané škole; informace o širší problematice výchovné práce celé školy; způsoby reagování na konkrétní výchovné problémy ve třídě, možnosti spolupráce s ostatními pedagogy, výchovným poradcem; pomoc při integraci handicapovaných žáků a žáků jiného etnika; diagnostika sociálního a rodinného prostředí žáků; metodická pomoc při přípravě a vedení třídnických hodin, navazování kontaktů a spolupráce s rodiči

- **Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči**

Seznámení s formami kontaktu školy a rodiny na dané škole (besedy s rodiči, dny

otevřených dveří, konzultační hodiny třídních učitelů a ostatních pedagogů, klasické schůzky s rodiči a jiné akce); práce s rodiči talentovaných, handicapovaných a problémových žáků

- **Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy**

Orientace ve veřejném, politickém a společenském životě obce, image školy; zvláštnosti lokálního prostředí školy a jeho vliv na kvalitu výsledků školy; ekonomické, finanční a provozní podmínky školy, její pozice na vzdělávacím trhu; možnost spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, výchovnými a poradenskými centry, diagnostickým ústavem, orgány sociální péče, policií, zdravotnickými pracovišti, zájmovými organizacemi; orientace v možnostech dalšího vzdělávání učitelů, stanoviska vedení školy k profesnímu, kvalifikačnímu růstu učitele, možnosti kariérního růstu; činnost metodických sdružení v rámci školy a mimo ni; kontakty se vzdělávacími centry, vzdělávací aktivity školy.

Nelze podat úplný výčet oblastí, aktivit a situací, ve kterých se začínající učitel na svém prvním pracovišti může ocitnout. Každodenní realita přináší začínajícím učitelům řadu otázek, problémů a situací, na které musí umět reagovat, které je třeba řešit. Za pomoci uvádějícího učitele je možné o těchto situacích diskutovat a hledat řešení, zásadně by však měla poznávací iniciativa a aktivita směřovat od začínajícího učitele k uvádějícímu učiteli. Ten by pak měl udělovat konkrétní rady, dávat doporučení, upozorňovat na kritické momenty, měl by přiměřeně kritizovat a hodnotit a je-li potřeba, umět i citlivě vytknout chyby.

2.2.2 Formy spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele

Mezi formy spolupráce podle Podlahová (2004) patří: vzájemné hospitace hodin spojené jejich následnými rozbory, pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením (například začátek práce v přidělených třídách, sestavení tematického plánu, plánu třídního učitele, příprava první schůzky s rodiči, seznámení s učebnicemi používanými na dané škole, informace o žácích apod.) neformální kontakty ve sborovně nebo v kabinetu, diskuze o žácích, o učivu apod., společná účast na metodických akcích školy a jiných programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, společné organizování akcí pro žáky v rámci mimoškolní činnosti i v rámci eventuálního

projektového vyučování, společné organizování akcí pro rodiče nebo pro veřejnost

2.2.3 Možné metody práce uvádějícího učitele

Uvádění začínajících učitelů do praxe je v podstatě formou jejich dalšího vzdělávání přímo na pracovišti. Prášilová (2006) uvádí, že právě mezi tyto metody patří:

- **Instruktaž při výkonu práce**

Je využívá u jednodušších a dílčích pracovních postupů, např. ve škole při předvedení toho, jak se zpracovávají administrativní materiály, jak se zachází s didaktickou technikou a pomůckami, jak se aplikuje vyučovací metoda, při zvládnutí nového počítačového programu atd.

- **Koučování (coaching)**

Podstatou je dlouhodobější instruování, vysvětlování a sdělování připomínek i periodická kontrola výkonu pracovníka. Jde o směřování pracovníka správným směrem s přihlédnutím k jeho vlastní individualitě. Za „kouče“ lze považovat např. uvádějícího učitele. Koučem může být i více kolegů (každý za určitou oblast), odborný metodik či bezprostřední nadřízený.

- **Mentorská pomoc (mentoring)**

Podobá se koučování, ale hlavní aktivitu zde přebírá školený. Volí si sám rádce, mentora- svůj osobní vzor.

- **Konzultování (counselling)**

Vzájemné konzultování a ovlivňování mezi pracovníky. Ve školním prostředí tradiční a obvyklá metoda mezi pedagogickými pracovníky zcela obvyklé a, vyplývá z jejich spontánní potřeby „stále hovořit o své práci“.

- **Asistování**

Školený pracovník je přidělen jako pomocník ke zkušenému pracovníkovi a tak se učí žádoucím pracovním postupům, bohužel je tato metoda ve škole problematická z organizačního hlediska, většinou se u plnění úkolů nad rámec výuky tvoří realizační týmy z různě zkušených pracovníků, u studentů na praxi je dobře použitelná a efektivnější než náslech.

- **Pověření úkolem**

Školený pracovník je svým školitelem pověřen splnit konkrétní úkol, ke kterému má potřebné kompetence i veškeré podmínky. Při plnění úkolu je sledován a posléze

hodnocen. Může se jednat např. o získání kolegů pro spolupráci, zpracování návrhu a vyřešení malého projektu, vedení pracovního týmu pro určitou situaci atd.

- **Rotace práce** (cross training)

Pracovník je pověřen prací v různých částech organizace. Ve školské praxi se může jednat např. o působení v jiných úsecích školy (družina, jiný stupeň školy atd.) nebo o zástupy nepřítomných kolegů, čímž lze nahlédnout do problematiky jiné odbornosti, stylu práce. Metoda rotace práce není žádoucí v počátečních fázích uvádění začínajícího učitele, je tedy třeba zvážit její využití s ohledem na zvládnutí „vlastního“ prostředí a jeho podmínek.

- **Působení v roli lektora** přímo v pedagogickém kolektivu

Možnost naučit se pracovat se „žáky“ jiného věku a nároků a přitom předat své poznatky a dovednosti kolegům (získané např. na vzdělávací akci, vlastním studiem nebo vyzkoušením v pedagogické praxi).

- **Stínování** (shadowing)

Sledování běžné pracovní činnosti jiného pracovníka. Sledující pracovník se může průběžně ptát na příčiny konkrétního jednání stínovaného pracovníka a působí jako zdroj pro jeho sebereflexi. Obohacování pracovních schopností pracovníků tak probíhá obousměrně. Ve školské praxi je použití této metody omezeno z organizačních důvodů, nikoliv vyloučeno.

- **Hospitace**

Podle Průchy, Walterové, Mareše (2003, cit. Prášilová, 2006, s. 123) je hospitace „návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“. V procesu uvádění se využívá forma vzájemných hospitací, tedy začínajícího učitele v hodinách svého uvádějícího učitele a naopak s následnými rozbory pozorovaných hodin. Užitečné je „navštívit“ hodiny i ostatních kolegů se stejnou nebo příbuznou aprobací. Hospitace jsou tak určeny nejen pro posouzení pedagogické práce, ale slouží hlavně jako východisko k hledání cest, jak pedagogickou činnost zlepšit.

2.3 Spolupráce ostatních kolegů

Začínající učitel nemá žádný důvod, aby byl ke svým kolegům nepřátelský. Měl by

si uvědomit, že někteří se ve školním prostředí pohybují už řadu let a že mu mohou být v lecčem nápomocní a užiteční. A naopak i pro učitelský sbor může nástup čerstvého učitele znamenat mnohé výhody. Začínající učitelé jsou z fakulty ještě plní energie a elánu a přicházejí s novými a netradičními postupy a celkově dochází, s jejich příchodem, k oživení v chodu školy. Věková struktura sboru je značně odlišná od té, na kterou byl dosud mladý učitel ze svých studií zvyklí, ale měl by si uvědomit, že utvářením dobrých vztahů ke svým kolegům, se formuje vědomí sounáležitosti. To, jak jsou mladí učitelé přijímáni vedením školy i staršími kolegy, může utváření těchto vztahů významně ovlivnit.

Někteří učitelé mohou mít problém s tím, že nový kolega je při nástupu do zaměstnání sice vybaven po teoretické stránce, ale není zcela dokonalý při praktické realizaci naučených vědomostí a získaných dovedností. Tito nespokojenci by si měli vzpomenout na dobu, kdy i oni začínali a pokusit se projevit alespoň trochu empatie a snažit se pochopit situaci, ve které se nový učitel ocitl. Podlahová (2004, s. 60) uvádí, že některých může být jejich nevstřícné chování ovlivněno temperamentem, charakterem, dosavadní zkušeností, stářím, únavou, pocitem jako je zneuznanost či vševědoucnost, profesionální deformitou.

Začínající učitel může získávat informace o postupech zkušených učitelů a může je brát pro sebe jako inspiraci. Také se nemusí zaměřovat na práci kolegů jen v předmětech vlastní aprobační, ale i v hodinách učitelů jiných předmětů. Je totiž dobré seznámit se s obsahem a specifikou ostatních předmětů a navíc může poznat své žáky taky z jiného pohledu, s jinými projevy, než na vlastních hodinách.

Učitelé, kteří jsou ve funkci uvádějícího a zejména ti, kteří tuto funkci plní opakovaně, většinou jednájí s mladším kolegou přátelsky, taktně a jako s rovnocenným kolegou a nesnaží se být jen otravný mentor nebo mistr ve svém oboru. Začínající učitel by si zase měl uvědomit, že pomoc ze strany uvádějícího učitele je dobrovolná a že sám učitel je dostatečně zatížen svými úkoly a poskytovaná pomoc je projevem jeho dobré vůle.

Některé školy dělají hodně pro to, aby bylo na první pohled vidět, jak dobrý mají kolektiv. Přispívá k tomu i setkávání mimo školní prostředí. Učitelé spolu mohou pravidelně chodit slavit den učitelů, konají se zájezdové výlety do divadla a různé sportovní kurzy. Všechny tyto akce mnohem více přispívají k sblížení učitelského kolektivu, zlepšují vztahy na pracovišti a vytvářejí příjemné pracovní prostředí, ze kterého se nikomu nechce odejít.

3 Prvotní problémy v práci začínajícího učitele

3.1 Příprava na vyučování

Podle pracovního řádu, má učitel povinnost připravovat se na hodinu. Není pevně stanoveno, jakou formou toho začínající učitel docílí. Každý učitel se na hodinu připravuje odlišně, některý písemně, psychicky, myšlenkově, psychicky, důkladně nebo zběžně. Vždy je důležitý pouze výsledek, zdali hodina probíhá plynule a správně a zda si z ní studenti něco odnesou. I časově se příprava u jednotlivců liší. U začínajících učitelů bývá z počátku tato příprava náročná, neboť se teprve seznamují se školním prostředím a potřebují si sami vyzkoušet, co a jak jim vyhovuje a jak nejlépe rozvrhnout čas.

Na začátku školního roku si učitel zpracovává tematický plán, kde si plánuje, co by měl v daném ročníku studenty naučit i kontrolní práce. Měl by přitom přihlížet i k reálnému času, kdy počítá s možnou časovou ztrátou (ředitelský den, různé školní akce, výlet atd.) a nutnou časovou rezervou.

3.1.1 Plánování vyučovací hodiny

Příprava na vyučovací hodinu je pravidelnou složkou učitelské činnosti. Při přípravě by měl pedagog vycházet z didaktiky a z konkrétních podmínek výuky. Solfronk (2000) uvádí, že učitel by měl před hodinou přemýšlet nad otázkami: Co bude vyučovat, jaké způsoby výuky použije, jaké použije učební pomůcky, jakou formu organizace použije, jaký bude časový průběh výuky a jakou formu kontroly (reflexe) použije ke zjištění výsledků výuky. Podlahová (2004) ještě tento výčet doplňuje o motivační momenty, jaký vhodný materiál a metody použít k procvičování a opakování a jaké zadat adekvátní domácí úkoly.

Zvolením vhodných motivačních momentů, se pedagog snaží upoutat pozornost studentů, vzbudit jejich zájem o probíranou látku. Snažit by se o tom měl především pomocí hledání atraktivních prvků v nezáživném učivu, používáním názorných pomůcek nebo i zpestřováním výkladu svými zkušenostmi a zážitky.

Výběr typu hodiny a stanovení její struktury je pro začínajícího učitel v počátcích těžké, neboť si ještě příliš neumí správně časově rozvrhnout jednotlivé části hodiny. Každá hodina je jiná a také čas závisí na situaci ve třídě, obtížnosti učiva a momentální psychické a fyzické kondici žáků a také na samotném pedagogovi a jeho rozpoložení. Je dobré

sestavit si orientační časový plán, který slouží jako vodítko a tím se dá vyhnout zapovídaní se nebo nedostatku času pro opakování učiva. Může nastat i opačná situace, kdy učitel skončí ještě před zvoněním. Pro začátečníky to může být hotové peklo, stát před studenty a nevědět, co říct. Pro případ, že tato situace nastane, je vhodné mít připravené něco do zásoby a tím této situaci úplně předejít.

Volba metod a postupů závisí na charakteru příslušného učiva, na věku a počtu studentů, na času, který je k dispozici, prostředí, materiálních prostředcích a pomůckách, které má k dispozici. Začínající učitel by si měl vybírat metody, které jsou úměrné pro jeho temperament. Introvertní a bojácný učitel by měl zpočátku volit více monologických metod. Naopak extrovertní a komunikativní učitel se určitě bude lépe cítit v rozhovorech, besedách či diskuzích.

Pomůcky a materiály by hlavně měly být pro učitele dosažitelné. Nemusí to vždy být složité a náročné pomůcky, měly by být jednoduché a praktické, zcela stačí různé kartičky, úryvky textu atd. Učitel by vždy měl pomůcky doprovázet slovem a upozornit na podstatné rysy předváděného předmětu.

Když učitel hodnotí dosažené vzdělávací cíle a výsledky, měl by hodnotit nejen kvalitu osvojení ale i snahu studentů, kterým se zrovna nedařilo. Pochvala by měla neúspěšným dodat naději ve zlepšení, a proto je dobré mít dopředu promyšleno, co se bude hodnotit během hodiny a jakými prostředky.

Díky domácím úkolům si žáci upevňují probírané učivo a hlavně by si s nimi měli vědět rady sami a neměli by nad nimi ztrácet několik hodin práce.

3.1.2 Formální stránka přípravy na vyučování

Každý učitel si volí takový způsob přípravy, jaký mu nejlépe vyhovuje, jaký považuje za dobrý a praktický. Někdo si píše pouze krátké poznámky a u někoho jsou o rozsáhlé protokoly. Formální stránkou přípravy se student učitelství zabýval už na pedagogické praxi, ale po příchodu na školu je situace trochu jiná. Už nemusí pracně vypisovat a vyplňovat všechna pole (jako název školy nebo jméno vyučujícího), ale co by rozhodně vypsát měl, jsou body, týkající se obsahové a metodické roviny (třída, datum, téma, cíl hodiny, metody, postupy, pomůcky, časový harmonogram atd.)

Písemná příprava přináší velkou řadu výhod. Učitel si nemusí nazpaměť pamatovat svou představu o hodině, přičemž mu nehrozí, že zapomene na něco důležitého, může se

věnovat i dění ve třídě, nemusí se pracně rozvzpomínat, kde naposledy skončil v probíraném učivu nebo může své poznámky použít i v paralelních třídách.

Všechna příprava by měla sloužit jako kontrola nebo pomoc proti nervozitě. Učitel by se neměl přípravy držet stůj co stůj a jen slepě předčítat, co v ní má napsané. Měl by do ní pouze občas nahlédnout, zda například správně dodržuje časový plán a pak se zpátky věnovat žákům, aby předešel tomu, že se z nudy začnou věnovat něčemu jinému.

Všechny použité papíry s přípravou a materiály, i učitel zakládá a během let stále používá, vyměňuje nebo doplňuje aktuálními materiály, protože pořád se něco mění. Mění se osnovy, poznatky, učebnice i názory.

3.2 Vyučování

3.2.1 Cíl vyučování

Výukový cíl chápeme jako zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou. Jde tedy o předpokládaný, očekávaný výsledek výuky, k němuž směřují žáci v součinnosti s učitelem (Kasíková, 2007, s. 137)

S vyučovacím cílem je dobré seznámit žáky hned na začátku hodiny. Měli by vědět, jaká bude struktura hodiny, jaká bude organizace a čeho by měli v hodině dosáhnout. Během hodiny učitel může prověřovat, zda se mu podařilo naplánovaných cílů dosáhnout. Zjišťuje to nejčastěji pomocí otázek, opakováním, procvičováním, zkoušením nebo pouhým pozorováním výkonů svých žáků. Studenti z těchto sond do hlubin jejich znalostí, nemají příliš radost, neboť pedagog se často vyptává na poměrně záludné otázky a nikdo si před ním nemůže být jistý a musí být stále ve střehu.

Někdy se stane, že reakce nejsou takové, jaké očekával, proto by měl učitel umět včas cíl přeformulovat nebo úplně změnit.

3.2.2 Průběh hodiny

Hodina by měla začít tím, že učitel se dostaví do hodiny včas. Pak následuje chvíle administrativy, kdy učitel musí zapsat do třídní knihy a oznámí, co se bude v hodině dělat,

v jakém sledu a proč. Žák by měl vědět, co ho čeká a trochu se na to připravit. K závěru hodiny by měl pedagog ještě stihnout rozdat úkoly, říct plány následující hodiny a dohlédnout na řádný úklid pomůcek, při konci vyučování i na úklid celé učebny.

Pro hodinu je důležitá její plynulost. Od pedagoga se očekává, že bude schopen rychle reagovat a rozhodovat, co je pro plynulost výuky důležité. Někteří žáci nemusí stačit nastolenému tempu nebo mohou mít problémy s pochopením a i naopak se ve třídě může vyskytnout rychlejší jedinec. Na to by měl pedagog zvolit postup vyhovující všem zúčastněným, například individuálnější přístup, zapojení spolupráce nebo extra práce.

Začínající učitel by se měl pokusit rozdělit svou pozornost vědomě na všechny žáky, nejen na ty, co na sebe při hodině upozorňují. Pro získání kvalitní zpětné vazby, by měl neustále diagnostikovat a díky tomu rozeznat aktivitu žáků, únavu, souhlas či nesouhlas, nudu, posměch nebo nekázeň. Při dobré reakci je schopen úspěšně zasáhnout, zlepšit kvalitu činností žáků i změnit organizaci výuky.

3.3 Autorita začínajícího učitele a kázeň při vyučování

Autorita vyučujícího je předpokladem úspěšnosti jeho práce. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí. Pro začínající učitele může být velmi obtížné, autoritu zvládnout. Nikdo je totiž autoritu nenaučí. Vše záleží pouze jen na nich samotných, jak se s tímto úkolem poperou. Nekázeň žáků je většinou spontánní a nikdy nelze dopředu říci, jak se u toho a toho žáka projeví. Učitel by tedy měl být pohotový a flexibilní a měl by si vědět rady v každé situaci. Je velmi pravděpodobné, že ne všechny děti budou vždy trpělivě a poklidně naslouchat výkladu a je na učiteli, jakou strategii zvolí. Pro budování své autority by měl učitel jednat jako ten, kdo má právo třídit a rozhodovat, měl by dávat najevo, že předmět ovládá a dovede ho i naučit, měl by umět uspořádat hodinu tak, aby měla svižný začátek, aby její průběh měl spád, aby žáci byli zapojováni do učebních činností a hlavně aby byla stanovena pravidla chování žáků v hodině. Měl by také umět řešit účinně a spravedlivě situace, které v průběhu hodiny nastávají. Učitel by měl sloužit jako vzor hodný k následování. (Kyriacou, 1996, s. 99)

3.3.1 Výchovné styly učitele

Každý učitel používá odlišný přístup, kterým uplatňuje svoji autoritu. Záleží na

začínajícím učiteli, jaký styl si vybere a bude uplatňovat na svých hodinách. Nejdříve by si měl sám pro sebe formulovat pojetí, které by chtěl uplatnit, vybrat pro sebe vhodné prvky a přístupy a vytvořit si svůj vlastní styl. Nejčastější bývá podle Podlahové (2002) *demokratický styl učitele*. Tento učitel se nevzdává své výchovné kompetence a odpovědnosti, nevyžaduje ale podřízenost a závislost na své osobě. Preferuje u žáků samostatnost, úsudek a dobrovolnou spolupráci. Podle věku a zralosti zapojuje studenty do rozhodování, radí se s nimi. Nechce autoritu vládnoucí, ale sloužící. Svou převahu nepopírá, ale nezdůrazňuje, vítá diskuzi a kritiku. Vidí se v roli poradce a člověka schopného dovést druhé lidi k samostatnosti. Bohužel existuje nebezpečí, že učitel sklouzne k antiautoritativnímu nebo liberálnímu pojetí autority ve třídě. *Liberální* učitel příliš do vyučování nezasahuje, nechává věci jen tak volně plynout. Je tedy poměrně lhostejný k dění ve třídě. Nechává si líbit posměšky a vyrušování. Bohužel tento učitel nijak nedokáže donutit studenty se něco naučit. Učitel sice může být na hodinu připravený, jak obsahově tak materiálně, ale nestačí to. Pouze několik zapálených jedinců, kteří si kladou vyšší cíle, jsou v jeho hodinách aktivní, zbytek žáků se na tyto hodiny těší, protože to jsou pro ně „relaxační“ hodiny, na kterých si odpočinou a mohou si dodělat úkoly na ostatní předměty, které doma nestihli nebo si popovídat se sousedem o tom novém seriálu, který šel včera v televizi. *Antiautoritativní* učitel nechce být vychovatelem. Myslí si, že když bude mít dítě dostatek volnosti, bude se samovolně rozvíjet žákova individualita a eventuální přestupky chápe jako projev síly žákovy osobnosti. V krizových momentech se pak musí uchýlit k autoritativnímu zásahu, který působí zmateně, protože nevychází z celkového pojetí výchovné práce, ale z okamžité situace a odporuje tomu, na co si žáci navykli. Naopak extrémním výchovným stylem pak je *autoritativní* styl, kdy učitel má moc a výhradní právo na určování učebních aktivit, předkládá úkoly nebo udílí pokyny a rozkazy, určuje kroky na cestě k výsledkům, neoceňuje žákovskou iniciativu a kritiku nebo ji omezuje, předpokládá závislost žáků, jejich nesamostatnost a bezvýhradnou poslušnost. Výchovu pokládá za prostředek stabilizace své moci.

2.2.2 Nekázeň

„Škola bez kázně - mlýn bez vody“ (J. A. Komenský)

Mladý začínající učitel to v dnešní době nemá jednoduché. Udržet si kázeň při hodině dělá problémy i některým zkušenějším kolegům a to už mají něco za sebou. Na

vysokých školách se jak na to naučit nedá, pouze díky kontaktu s žáky a praxí se učitel v této oblasti zdokonaluje a potřebuje k tomu především pohotovost a rychlou reakci, neboť studenti mnohdy vytvářejí nečekané situace. Žáci bývají při hodině neklidní, učiteli vůbec nevěnují pozornost, baví se nahlas nebo mluví bez vyzvání, posílají si psaníčka, opisují a všelijak podvádějí, chodí pozdě do hodiny, zesměšňují učitele nebo na něj dokonce i útočí. I mimo vyučování dochází k výtržnostem, rvačky a strkání na chodbách, různé krádeže, šikana a týrání slabších aj.

K tomu aby učitel předešel těmto problémům, by měl hned na své první hodině stanovit jasná pravidla chování a komunikace. Studentovi by z toho mělo být jasné, co si smí a nesmí dovolit, a co bude následovat při porušení podmínek. Učitelé, kteří toto dokážou, v budoucnu nemají s nekázní výraznější problémy. Bohužel existují i učitelé, kteří mají s autoritou a kázní velké problémy. A často do této kategorie spadají i začínající učitelé. Ti si ve svých učitelských začátcích mnohdy nevěří a nejčastější chyby, které dělají je, že mluví nezajímavě nebo monotónně, dlouho setrvávají u jednoho tématu, jejich hodina nemá žádný spád a organizaci a díky tomu se žáci při hodinách nudí nebo ani nevědí, co mají dělat.

3.3.3 Prevence nekázně

Pokud se učitel setká s projevem nekázně, Podlahová (2004) říká, že by se měl nejdříve pokusit zjistit příčinu a snažit se o změnu v chování žáka, je-li to možné. Žák by měl dostat možnost vysvětlit a zdůvodnit svoje vlastní chování a učitel by se ho měl naopak snažit pomocí drobných pochval povzbudit a získat na svou stranu. Při samotné hodině pedagog reaguje na nekázeň napomenutím, slovní výstrahou, přestávkou ve výkladu, ztišením či zvýšením intenzity hlasu atd. Je důležité poznat v pravý čas, kdy je všechno toto nutné a nečinit to v přílišných emocích. Potrestání je taky možným řešením, ačkoliv neřeší příčiny problémového chování a jejich účinek je časově omezen. Trest (nikdy ne fyzický) by měl přijít bezprostředně po činu a s patřičným vysvětlením za co. Učitel by měl na všechny žáky používat stejný metr a trestat v odpovídající míře provinění. Podle školního řádu lze také použít administrativních kázeňských opatření jako napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, důtka ředitele školy, snížená známka z chování, podmíněně vyloučení ze školy a vyloučení ze školy.

Nejlepším řešením je pro začínajícího učitele pokusit se nekázní předejít. Dařit by

se mu mělo, pokud ve třídě vytvoří pozitivní klima a bude mít připraven dobrý plán vyučovací hodiny, když bude začleňovat všechny studenty do práce, aby někdo nezůstal stranou, bude se snažit motivovat a povzbuzovat zájem, srozumitelně formulovat svoje požadavky, včas si všimnout projevů neúcty a nekázně, nemstí se žákovi trestem nebo známkou aj.

Podlahová (2004, s. 103) říká, že dobrou kvalitou vyučování se dá (i když ne vždycky) předejít kázeňským problémům. Pokud přesto nastanou a nelze je jako zanedbatelné přehlédnout, musí se řešit.

3.4 Třídní učitel

I nově přichozímu začínajícímu učiteli se může přihodit, že si hned po příchodu na školu musí poradit s funkcí třídního učitele. Ze své předchozí přípravy by měl být teoreticky na tuto funkci připraven, neboť téma osobnosti učitele je zevrubně zpracováno v mnoha skriptech a učebnicích pedagogiky a didaktiky. Začínající učitel by měl především vědět, co má v této funkci konkrétně dělat a jaké jsou jeho povinnosti, které má plnit. Je nutné, aby se co nejrychleji zorientoval v základních povinnostech a činnostech, které jsou pro tuto funkci potřeba. Podlahová (2004) uvádí, že práci třídního učitele lze rozdělit do tří základních rovin:

- **Diagnostická činnost**

Být třídním učitelem znamená, že je důležité znát své studenty nejen po stránce studijní, ale poznat je i v širších souvislostech. Potom je snadnější pochopit, proč například neplní své úkoly, proč mají v určitém předmětu problémy nebo proč dobře nezapadají do třídního kolektivu. Samozřejmě, že záleží pouze a jen na učiteli, chce-li být dobrý třídním učitel a být oblíben, nikdo ho do ničeho nenutí. Třídní učitel by se měl snažit sledovat žáky po několika stránkách. První jsou *sociálních vztahy*, kdy ho zajímá, jak se k jednotlivým studentům chovají ostatní ve třídě, snaží se zjistit rodinné zázemí a z něj vyplývající podmínky k domácímu studiu, dále by si měl všimnout způsobu komunikace či sklonu k asociálnímu chování. Další je stránka *motivační*, kdy chce znát jejich sebehodnocení, postoje, zájmy a některé charakteristické vlastnosti. Stránka *kognice*, což znamená poznat, jaké jsou jejich intelektové dispozice, způsob myšlení, úroveň dovedností a vědomostí a návyky. Díky *psychosomatickým zvláštnostem* vědět jejich zdravotní stav, citové a

temperamentní vlastnosti, jejich nadání, školní zralost, eventuální akceleraci nebo retardaci. Složka *psychického zatížení a odolnosti*, schopnost zvládnání zátěžových situací, frustrací a stresů. K tomu aby se mohl z těchto oblastí něco dozvědět, slouží metoda pozorování, osobní pohovory, dotazníky, ankety, rozhovory a jiné.

- **Administrativní činnost**

Jedna z nejobtížnějších a nejneoblíbenějších součástí práce třídního učitele. Bohužel je nutná a pečlivě sledovaná školskými úřady. Učitel se stává spíše takovým úředníkem a má na starosti následující dokumenty: *Třídní knihu*, do té musí každý den pečlivě zapisovat všechny vyučovací hodiny, co bylo tématem na těchto hodinách a pořadí hodiny. Dále kdo chyběl na které hodině a každý týden vést o těchto absencích přehled, a to včetně důvodu těchto absencí. *Třídní výkaz* se týká třídy jako celku. Obsahuje jmenný seznam žáků, jejich prospěch, zájmové kroužky, učební dokumenty atd. Třídní výkaz je vlastně úřední dokument, který se archivuje po dlouhá léta (45 let). *Katalogové listy*, které obsahují přehled o prospěchu jednotlivých studentů. V těchto listech se shromažďují veškeré důležité údaje týkající se přihlášek ke studiu, protokolů zkoušek, záznamů o kárných řízeních, výsledků soutěží atd. *Vysvědčení*, které nejlépe vystihuje vzdělávací výsledky studenta. Vyplňuje se dvakrát do roka, na základě záznamů učitelů jednotlivých předmětů v katalogových listech. *Zprávy pro jednání pedagogické rady*, jsou připravovány třídním učitelem zpravidla dvakrát do roka a měly by obsahovat stručné informace o prospěchu a chování třídy i jednotlivců, o počtu zameškaných a neomluvených hodin, kázeňských trestech a způsobech jejich řešení.

- **Informační činnost**

Získané informace z předchozích činností by byly zbytečné, kdyby se s nimi dál nepracovalo, protože slouží hlavně k poznávání žáků a z něj vyplívajících opatření a kroků. Některé informace je nutné zveřejnit, protože třídní učitel má morální a faktickou povinnost: *Informování rodičů*, zejména pokud dojde ke zhoršení prospěchu nebo problémů v chování. Kontaktování rodičů se může uskutečnit pomocí žákovské knížky, telefonickým rozhovorem, osobní návštěvou, doporučeným dopisem, na třídních schůzkách nebo na konzultačních hodinách. Někdy může být kontakt s rodiči obtížný, zvláště pokud není snaha z jejich strany, ale pokud se kontakt uskuteční, je důležité myslet na to, že rodiče nemohou plně

nahradit vyučovací činnost učitele a dohánět například neprobranou látku. Výsledkem kontaktu by měl být hlavně společný návrh k vyřešení daného problému, a to jak k tomu obě strany přispějí. *Informování ostatních pedagogů* o školních a osobních problémech žáků, o závažných skutečnostech týkajících se třídy a jednotlivých žáků, například o lékařských vyšetřeních či nálezech z psychologické poradny. Hlavně by mělo jít o komunikaci za účelem nalezení účinného postupu. *Informování třídy* o organizaci školního roku, o rozvrhu a jeho změnách, o potřebných učebnicích, o zasedacím pořádku, o školním řádu, o bezpečnostních předpisech, atd. *Koordinování všech druhů zkoušek* ve třídě, ať už se jedná o opravné, rozdílové či komisionální.

Ke všem těmto činnostem by se měl začínající třídní učitel snažit přistupovat svědomitě, neboť se jedná hlavně o samotného studenta, může tím ovlivňovat jeho sociální pozici i jeho psychický stav. Pokud se této funkce učitel zhostí správně a s lidskostí, je pro něj největší odměnou, když na něj studenti vzpomínají po celý život.

4 Výzkumná část

4.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je bližší prozkoumání situací, ve kterých se ocitají začínající učitelé, při svém nástupu na střední školy v Trutnově a zároveň srovnání učitelů, kteří začínali již před několika lety a nově začínajících učitelů.

4.2 Metodologie

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvantitativní metodu a vybranou metodou byl dotazník. Ten obsahoval 16 hlavních otázek a 2 podotázky. 11 otázek bylo uzavřených a 5 otázek otevřených.

4.3 Stanovené hypotézy

Hypotéza č. 1: Vysoké školy v posledním desetiletí, připravují budoucí učitele dostatečněji než v předchozích letech.

Hypotéza č. 2: Ženy ve svých učitelských počátcích věnují přípravě na vyučování mnohem více času než muži.

Hypotéza č. 3: Muži jako začínající učitelé, mají u studentů větší respekt a autoritu než ženy.

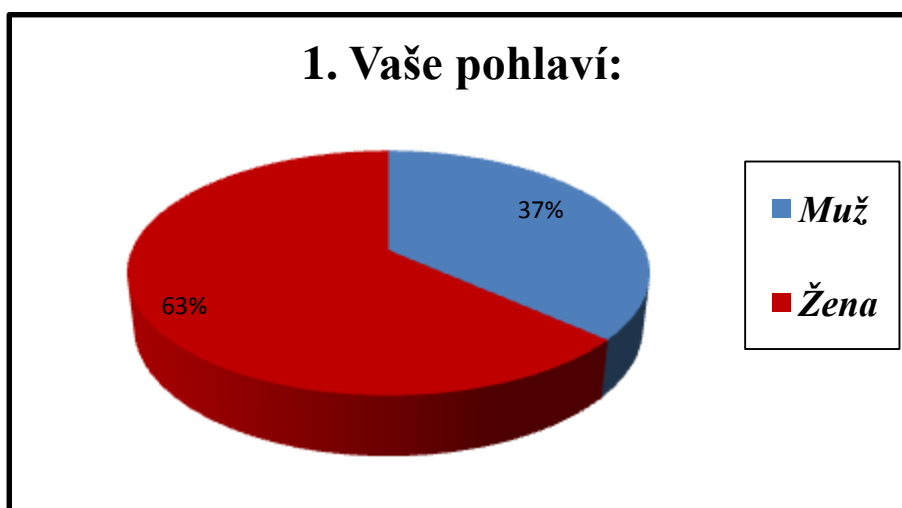
4.4 Průběh výzkumu

Vytvořený dotazník jsem se rozhodla rozeslat po školách v Trutnově. Na internetových stránkách škol jsme si našla emailové adresy a začala rozesílat na první dvě školy. Bohužel se mi okamžitě začaly vracet doručky s tím, že daný email neexistuje. Nestalo se to u všech, ale například na zdravotnické škole to byl častý jev. Na zbytek škol jsem tedy poslala email rovnou na vedení školy, s prosbou, zdali by mohli tento dotazník rozeslat všem svým učitelům, protože tam mají určitě aktuálnější adresy, než uvádějí na svých internetových stránkách. A čekala jsem. První odpověď přišla druhý den, ale bohužel se vzkazem, že zaškrťovací část byla v pořádku, ale tam kde se měla vepsat odpověď, to nešlo. I druhý dotazník se vrátil se stejným problémem. Na mém počítači jsem žádný

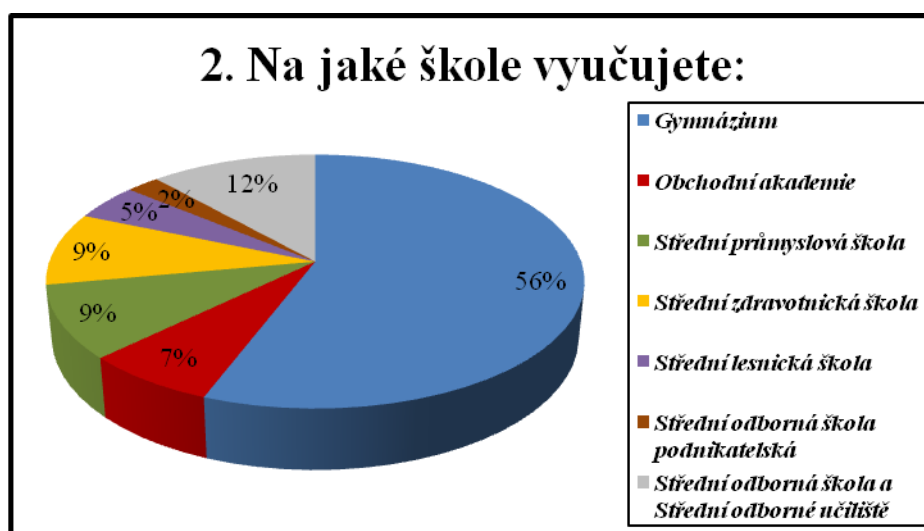
problém neshledala, ale nechtěla jsem dále riskovat, takže jsem umístila dotazník přímo na internet. Znovu jsem tedy odeslala email, s omluvným vysvětlením a tentokrát pouze s odkazem na internetové stránky, kde byl dotazník umístěn. Bohužel za celý týden přišlo hrozně málo odpovědí a navíc jen ze dvou škol. Ze škol, na kterých jsem poprosila o rozeslání, nepřišel ani jeden. Znovu jsem tedy šla na internetové stránky škol a do třetice jsem odeslala žádost o vyplnění dotazníku. Tentokrát už úspěšně.

Výzkum probíhal na 7 školách v Trutnově a zúčastnilo se ho 41 korespondentů.

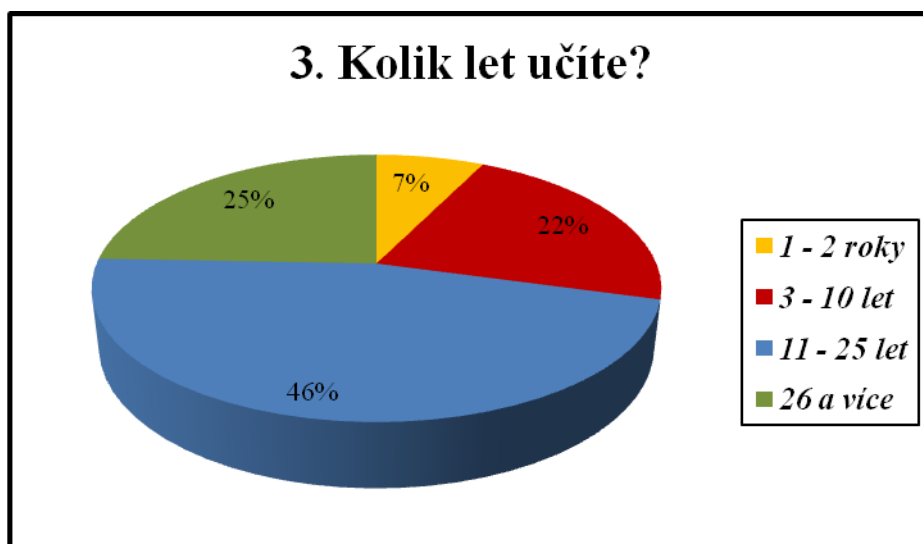
4.5 Výsledky výzkumu



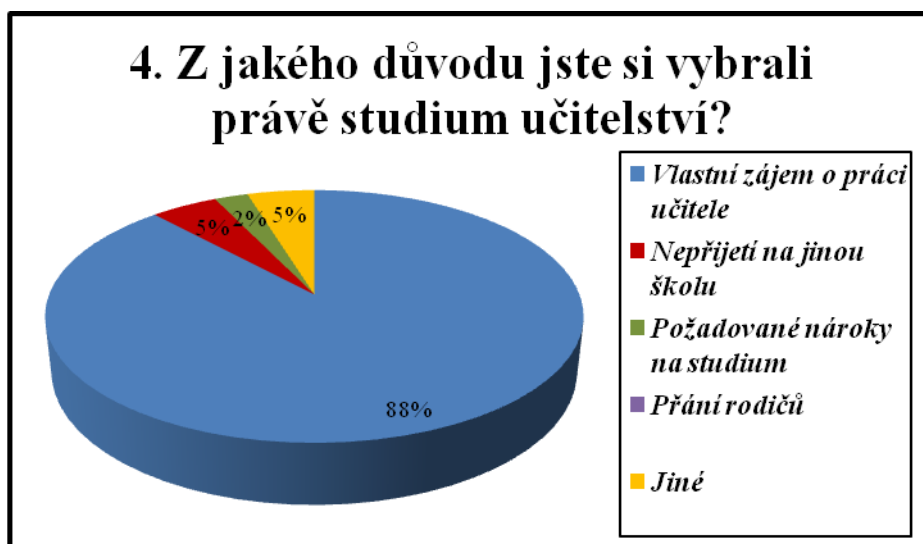
V první otázce jsem zjišťovala pohlaví učitelů a výsledek jen potvrzuje stále narůstající trend převahy žen v učitelském oboru.



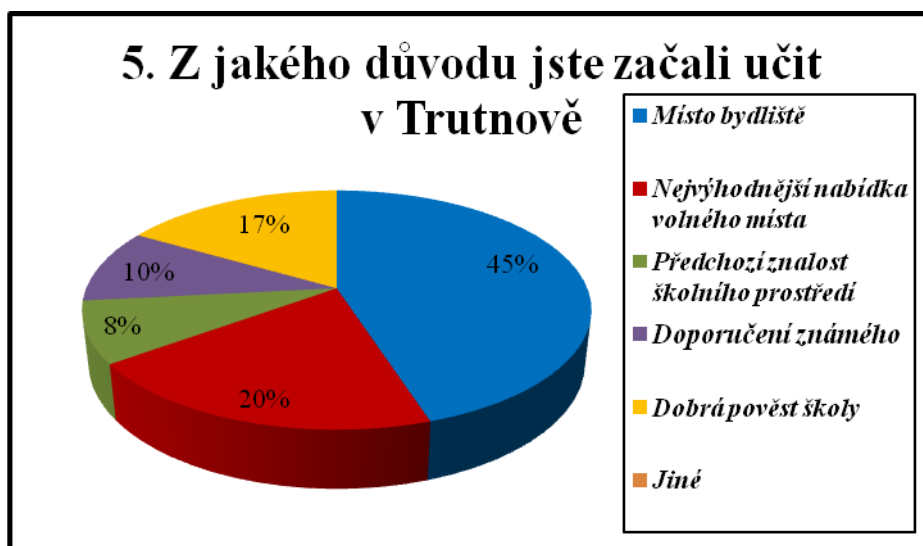
V druhé otázce jsem se ptala, z jaké školy dotazovaný pochází. Nejčastějšími respondenty byli učitelé z místního Gymnázia. To jsem očekávala, neboť jde o největší školu v okrese. Co bylo překvapivé, byl počet odpovědí z místní Střední odborné školy a Středního odborného učiliště. Úspěšnost vrácených dotazníků z této školy byla 85%. Trochu zklamání, bylo z dalších větších škol a to průmyslové a lesnické. Tam to bylo ovšem způsobeno velkým počtem učitelů odborného výcviku, kterým jsem dotazník ani neposílala.



Z tohoto grafu je patrné složení učitelského sboru. Poměrně očekávaně převládají zkušenější učitelé, s několikaletou praxí. Zklamání je pro mě počet nově začínajících učitelů, ale poukazuje to na naši situaci ve školství.



Tady jasně převládá odpověď, že díky vlastnímu zájmu o práci učitele. Pouze minimum dotazovaných odpovědělo jinak. Odpověď jiné, zvolili pouze 2 učitelé, jeden uvedl jako důvod zájem pouze o studium jednoho předmětu a druhý odpověděl, že díky řízení osudu.



V této otázce někteří respondenti kombinovali dvě a více odpovědí. Nejvíce převažuje odpověď, že z důvodu místa bydliště a nejvýhodnější nabídka volného místa. Zbytek odpovědí je zastoupen v menším množství a poměrně vyrovnaně. Odpověď jiné neuvedl nikdo.



Skoro 2/3 dotazovaných odpovědělo, že nebyli dostatečně připraveni na své budoucí povolání.

Doplňující otázka: Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ne, napište prosím, co podle Vás na škole v přípravě nejvíce chybělo:

- Více praxe (13 odpovědí)
- Metodická příprava (7 odpovědí)
- Jak se chovat v krizových situacích (2 odpovědi)

Hypotéza 1:

Vysoké školy v posledním desetiletí, připravují budoucí učitele dostatečněji než v předchozích letech.

Jestli tuto hypotézu můžeme verifikovat nebo falsifikovat, je ověřeno pomocí kontingenční tabulky.

Data	Počet odpovědí	
	Dříve	Teď
Ano	11	6
Ne	16	4
Nevím	2	2

Bylo zjištěno testové kritérium (T_k) a kritická hodnota (K_H). Pokud je T_k menší nebo rovno K_H – je hypotéza verifikována. Hladina významnosti byla ve všech případech stanovena na 0,01 (1%).

$$T_k = 1,9546$$

$$K_H = 9,2103$$

$$T_k < K_H$$

Tato hypotéza byla verifikována a potvrzuje, že se za posledních 10 let příprava na vysokých školách velmi zlepšila a začínající učitelé jsou lépe připraveni, než dříve.

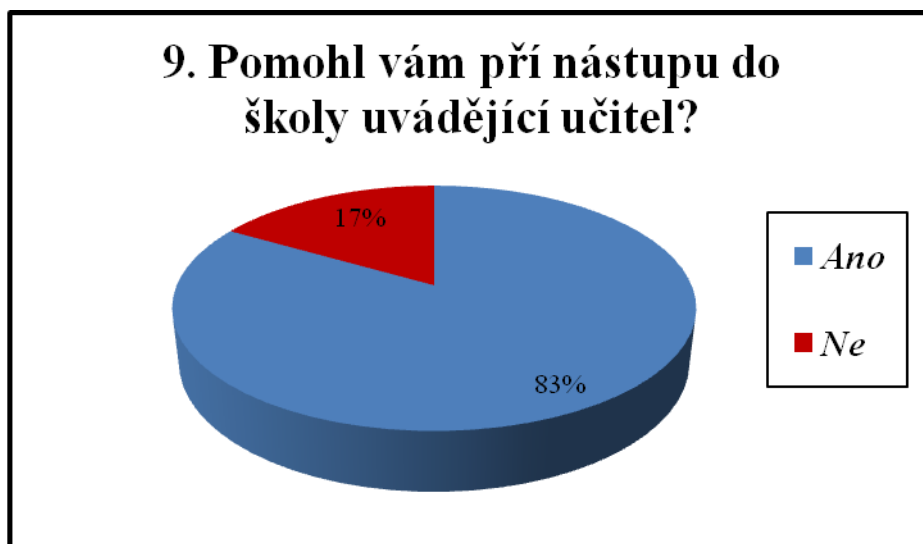
7. Otázka: Co Vás při nástupu do školy příjemně překvapilo?

- Dobrý kolektiv, příjemná atmosféra (15 odpovědi)
- Zvědavost dětí (6 odpovědi)
- Materiální vybavení školy (6 odpovědi)

- Znalosti žáků (4 odpovědi)
- Nevzpomínám si (4 odpovědi)
- Nic (3 odpovědi)
- Nevyjádřilo se (5 dotazovaných)

8. Otázka: Co Vás při nástupu do školy nejvíce zklamalo?

- Příliš mnoho administrativy (9 odpovědí)
- Nezájem studentů o učení (8 odpovědí)
- Materiální vybavení školy (7 odpovědí)
- Špatné vztahy mezi učiteli (6 odpovědí)
- Nízký plat (4 odpovědi)
- Nic (3 odpovědi)
- Nevyjádřilo se (5 dotazovaných)



Jak vyplívá z tohoto grafu, tak na většině škol v Trutnově se funkce uvádějícího učitele uplatňovala, ačkoliv díky malému počtu respondentů z řad nově začínajících učitelů, není zcela prokazatelné, že tam uvádění dosud funguje.

10. Otázka: Kolik času denně jste ve Vašich učitelských počátcích věnoval/a přípravě na vyučování?

- 0 – 1 hodina (2 odpovědi)
- 1 – 2 hodiny (10 odpovědi)
- 2 – 3 hodiny (14 odpovědi)
- 3 – 4 hodiny (8 odpovědi)
- 5 hodin a více (4 odpovědi)

Hypotéza 2:

Ženy ve svých učitelských počátcích věnují přípravě na vyučování mnohem více času než muži.

Data	Počet odpovědí	
	Ženy	Muži
0 - 1	1	1
1 - 2	5	5
2 - 3	10	5
3 - 4	6	4
5 a více	4	0

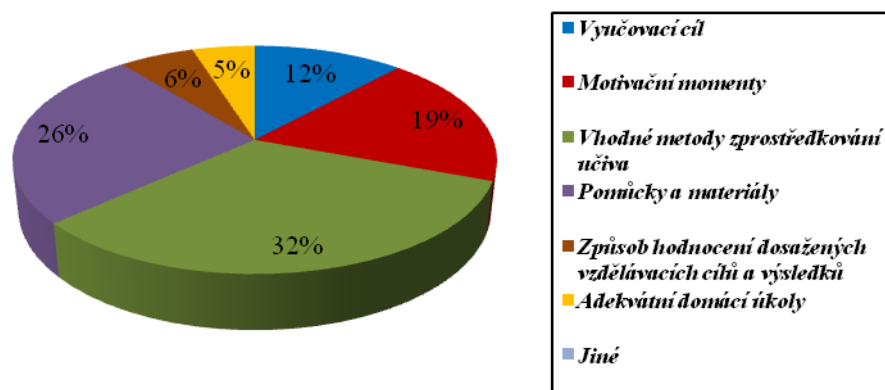
$$T_k = 3,349$$

$$K_H = 13,2767$$

$$T_k < K_H$$

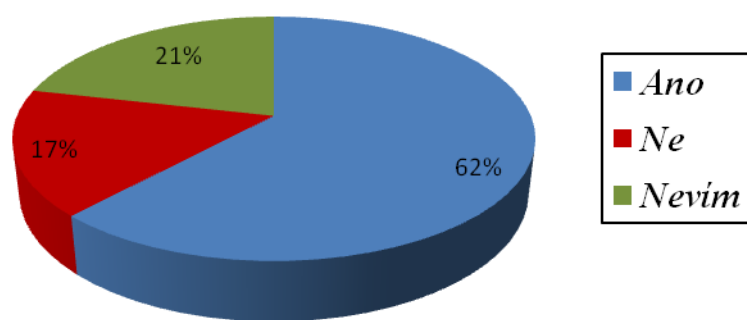
Tato hypotéza č. 2 byla verifikována. Muži se nejvíce připravují v rozmezí od 1 do 3 hodin. Oproti ženám, nebyla žádná odpověď nad 5 hodin. Ženy přípravě na vyučování věnují v průměru 3,25 hodiny, kdežto muži v průměru 2,71 hodiny. Z toho vyplývá, že ženy přípravě na vyučování věnují mnohem více času.

11. Čemu jste se při přípravě na vyučování věnoval/a nejvíce?



V této otázce si mohli učitelé vybrat, kolik odpovědí chtěli. Podle odpovědí se nejčastěji začínající učitelé věnují vhodným metodám zprostředkování učiva. S téměř stejným úsilím následuje věnování se pomůckám a materiálu. Trochu méně pak zvolilo způsob hodnocení dosažených vzdělávacích cílů a výsledků. Zbytek si rozděl odpovědi poměrně stejnoměrně.

12. Měl/a jste hned od začátku u studentů respekt a autoritu?



Poměrně velké množství učitelů si myslí, že u studentů autoritu měli. Odpověď nevím, zvolilo 21% respondentů, což je poměrně velké množství. Lze to pochopit, protože na tuto otázku by nejlépe odpověděli sami studenti.

Hypotéza 3 :

Muži jako začínající učitelé, mají u studentů větší respekt a autoritu než ženy.

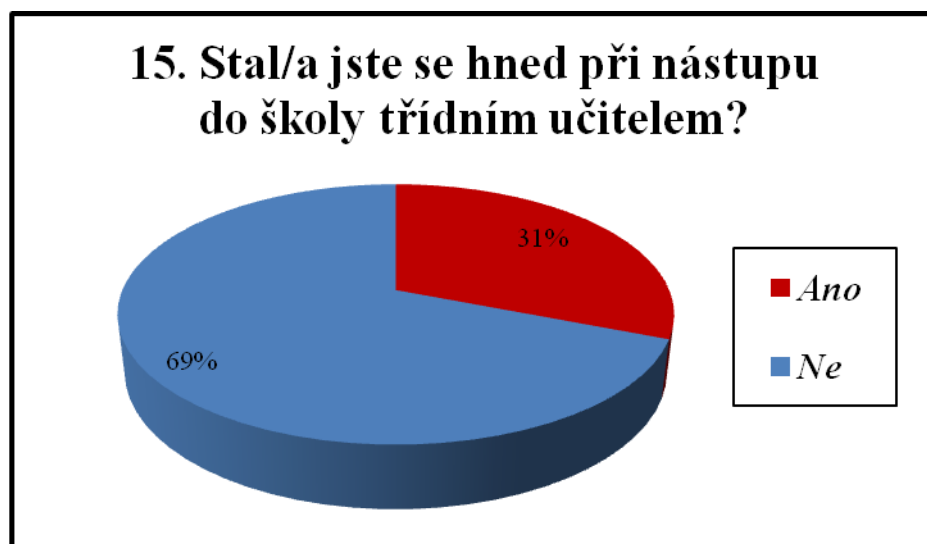
Data	Počet odpovědí	
	Ženy	Muži
Ano	17	8
Ne	2	4
Nevím	7	3

$T_k = 2,7409$

$KH = 9,2103$

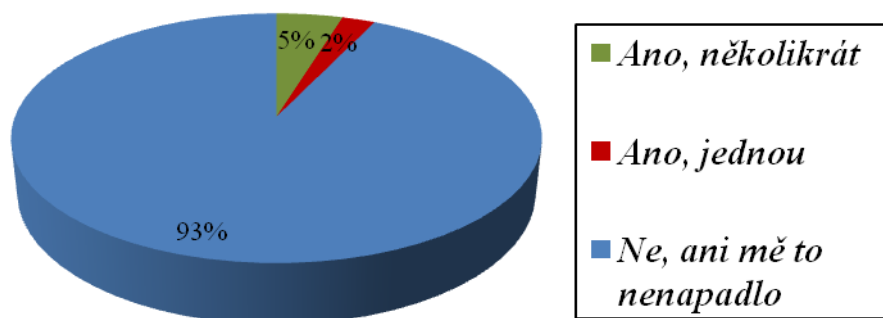
$T_k < KH$

I hypotéza č. 3 byla verifikována.



Většina začínajících učitelů se v prvním roce s funkcí třídního učitele nesetkala. Z kladných odpovědí, byla většina opět z Gymnázia, nejspíš z důvodu většího počtu tříd, než je na ostatních školách.

16. Chtěl/a jste někdy během prvního roku opustit školství?



Ze všech dotazovaných, pouze 3 korespondenti přiznali, že během prvního roku uvažovali o opuštění školství. Dva dokonce několikrát a jeden alespoň jednou.

Doplňující otázka: Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano, napište prosím důvod, co Vás k tomuto uvažování vedlo:

- Politické poměry
- Nedůvěra ve své schopnosti
- Platové nedocení učitelské profese

4.6 Vyhodnocení výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo bližší prozkoumání situací, ve kterých se ocitají začínající učitelé, při svém nástupu na střední školy v Trutnově.

Na dotazník mi odpovědělo 42 učitelů, z toho 2/3 byly ženy. Nejvíce odpovědí dorazilo z místního Gymnázia, které je největší školou v okrese a má tedy největší počet učitelů. Bohužel jsem očekávala, že začínajících učitelů bude na trutnovských školách mnohem více. Z došlých dotazníků byly pouze tři od začínajících učitelů. To trochu ukazuje na podmínky, které panují v českém školství. Na školách učí stále ti stejní učitelé, kteří učili už naše maminky a možná i babičky. Je to poměrně škoda, protože si myslím, že začínající učitel může mnohé nabídnout, je ze školy naplněn přemírou nových informací a může vnést nový vítr do chodu školy. Z výzkumu dále vyplývá, že i situace v přípravě na dnešních fakultách se výrazně zlepšila. Učitelé jsou lépe vybaveni a připraveni na své budoucí povolání. Co se týká prostředí, do kterého mladí učitelé nastupují, je situace řadu let poměrně stejná. Zmiňují nejvíce dobrý/špatný kolektiv, přemíru administrativy, nekázeň studentů a jejich snahu se něčemu novému naučit, materiální vybavení školy, nezájem rodičů a další. Co je myslím potěšitelné, je to, že na školách stále funguje funkce uvádějící učitel, neboť ten může novému členovi sboru poskytnout velmi užitečné rady. Poměrně mě překvapilo, kolik hodin učitelé uváděli, že ve svých začátcích věnovali přípravě na vyučování. Bylo to poměrně dost času a někteří dokonce uvedli, že to bylo kolem 5 hodin. Jeden člověk také napsal, že se přípravě na vyučování věnoval vlastně celý den. Co se týče otázky, čemu se při přípravě věnovali nejvíce, byly odpovědi poměrně rovnoměrně rozložené mezi věnování se vhodným metodám zprostředkování učiva, věnování se pomůckám a materiálu a způsobu hodnocení dosažených vzdělávacích cílů a výsledků. Ohledně autority, poměrně velké množství nevědělo, zda u studentů mělo autoritu, ale co bylo překvapivé, tak to byly většinou začínající ženy, které si myslely, že mají u svých studentů respekt a autoritu. Profesní činnosti a problémy se kterými se učitelé po nástupu setkali, se docela shodovali s 8. otázkou. Funkce třídního učitele potkala pouze 1/3 dotazovaných a většinou to opět bylo na Gymnázium. A v poslední otázce jsem se ptala, zda učitelé někdy v prvním roce uvažovali o odchodu ze školy. Pouze tři odpovědi byly, že ano. Jedna paní učitelka napsala dokonce několikrát a to z důvodu pochybností o svých schopnostech.

Závěr

V první části své bakalářské práce jsem se snažila podrobněji seznámit s tím, co čeká studenty, pokud si vyberou učitelskou dráhu. Poměrně mě překvapila praxe studentů, která není tak dlouhá a náročná, jak jsem si původně myslela. V dalších kapitolách jsem se za pomocí literatury snažila nastínit situace, které čekají na začínající učitele v prvních chvílích jejich nástupu do nové školy. Problémy jsem si vybrala z těch, které mě osobně přišli zajímavé a kterých jsem si všímala už za dob svých studií na střední škole.

V druhé části jsem pomocí výzkumu zkoumala, jaká je a byla situace pro začínající učitele na středních školách v Trutnově. Zjistila jsem, že mladých učitelů je na trutnovských středních školách velmi málo. Odráží to zřejmě současný trend u nás kdy je školství v krizi. Na školách se většinou šetří, dochází k propouštění a nových zaměstnanců se nabírá velmi málo. Díky dotazníku, jsem se dozvěděla pro začínající učitele příjemnou zprávu a to že pedagogická příprava se na fakultách za poslední desetiletí výrazně zlepšila. Není sice úplně dostačující, ale určitě poskytuje absolventům užitečné rady a snaží se je vést tou nejlepší cestou. Na středních školách se jinak situace během let příliš nezměnila. Učitelé mají problémy stále se stejnými věcmi, jako je učitelský sbor, vybavení školy, nekázeň studentů, učení neaprobovaných předmětů a spousta dalších.

Co mě poněkud zklamalo, byl nízký počet vyplněných dotazníků. Čekala jsem trochu s větším procentem návratnosti, ale i tak jsem byla ráda za všechny vyplněné dotazníky.

Jinak se ke mně většina korespondentů chovala velmi příjemně a přátelsky a z Gymnázia, které jsem navštěvovala osm let, mi od učitelů, kteří mě učili, chodili i emaily o tom, že mi vyplnili dotazník na mých stránkách a že mi přejí hodně štěstí ve výzkumu. I na Střední odborné škole mi některé učitelky nabízely pomoc a většina těchto ochotných učitelů si myslela, že jsem také studentkou pedagogické fakulty a že se připravuji na učitelské povolání.

Na začátku výzkumu jsem si stanovila hypotézy a ty jsem se díky dotazníkům a pomocí kontingenčních tabulek snažila potvrdit nebo vyvrátit. Dopadlo to tak, že hypotéza č. 1, č. 2 a č. 3 platí.

Seznam použité literatury

ČAPEK, R. *Pedagogická praxe pro studenty : (od hospitace k souvislé praxi)*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 80-7041-412-X

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996. 80-7178-022-7

MUSILOVÁ, M., MUSIL, J.V. *Asistentská praxe. Cvičebnice a metodické vademékum*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. 80-244-0297-1

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

PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem: student- praktikant- začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. 80-244-0444-3

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 80-244-1455-5

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2005. 80-7367-047-X

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2009. 978-80-7367-567-7

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

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

SPIPKOVÁ, V., a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. 80-7315-081-6

Statistická ročenka školství 2009/2010

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 80-210-0944-6

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2007. 978-80-247-1734-0

VORLÍČEK, Ch. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany : H&H, 2000. 80-86022-79-X

Internetové zdroje

<http://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=20>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>

Seznam příloh

- **Příloha č. 1: Dotazník**
- **Příloha č. 2: ZÁKON č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících**

Příloha č. 1: Dotazník

Dobrý den,

V rámci mé bakalářské práce s názvem: Problematika začínajícího pedagoga na střední škole, bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní. Děkuji Vám za čas strávený vyplněním tohoto dotazníku a vyplněný prosím zašlete na můj mail – luckajaklova@seznam.cz . Přeji pěkný den.

Lucie Jaklová

1. Vaše pohlaví:

- muž
- žena

2. Na jaké škole vyučujete:

- Gymnázium
- Obchodní akademie
- Střední průmyslová škola
- Střední zdravotnická škola
- Střední lesnická škola
- Střední odborná škola podnikatelská
- Střední odborná škola a Střední odborné učiliště

3. Kolik let učíte:

- 1 - 2 roky
- 3 – 10 let
- 11 – 25 let
- 26 a více

4. Z jakého důvodu jste si vybrali právě studium učitelství?

- Vlastní zájem o práci učitele
- Nepřijetí na jinou školu
- Požadované nároky na studium
- Přání rodičů
- Jiné (prosím uveďte)

5. Z jakého důvodu jste začali učit v Trutnově:

- Místo bydliště
- Nejvýhodnější nabídka volného místa
- Předchozí znalost školního prostředí
- Doporučení známého

- Dobrá pověst školy
 Jiné (prosím uveďte)

6. Myslíte si, že jste byl/a ze školy dostatečně připraven/a na budoucí učitelské povolání?

- Ano
 Ne
 Nevím

Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ne, napište prosím, co podle Vás na škole v přípravě nejvíce chybělo:

7. Co Vás při nástupu do školy příjemně překvapilo?

8. Co Vás při nástupu do školy nejvíce zklamalo?

9. Pomohl vám při nástupu do školy uvádějící učitel?

- Ano
 Ne

10. Kolik času denně jste ve Vašich učitelských počátcích věnoval/a přípravě na vyučování?

11. Čemu jste se při přípravě na vyučování věnoval/a nejvíce?

- Vyučovací cíl
 Motivační momenty
 Vhodné metody zprostředkování učiva
 Pomůcky a materiály
 Způsob hodnocení dosažených vzdělávacích cílů a výsledků
 Adekvátní domácí úkoly
 Jiné (prosím uveďte)

12. Měl/a jste hned od začátku u studentů respekt a autoritu?

- Ano
 Ne
 Nevím

13. Co pro Vás bylo z profesních činností nejtěžší?

14. Jaké byly nejčastější problémy, se kterými jste se na škole setkal/a?

15. Stal/a jste se hned při nástupu do školy třídním učitelem?

Ano

Ne

16. Chtěl/a jste někdy během prvního roku opustit školství?

Ano, několikrát

Ano, jednou

Ne, ani mě to nenapadlo

Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano, napište prosím důvod, co Vás k tomuto uvažování vedlo:

Příloha č. 2

ZÁKON č. 563/2004 Sb.

ze dne 24. září 2004

o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

HLAVA II

PŘEDPOKLADY A POŽADAVKY PRO VÝKON ČINNOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Díl 1

§ 3

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka

(1) Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

(2) Za bezúhonného se pro účely tohoto zákona považuje ten, kdo nebyl pravomocně odsouzen

- a) za úmyslný trestný čin, nebo
 - b) za trestný čin nedbalostní spáchaný v souvislosti s výkonem činnosti pedagogického pracovníka,
- pokud se na něj nehledí, jako by nebyl odsouzen.

(3) Bezúhonnost prokazuje fyzická osoba před vznikem pracovněprávního vztahu předložením výpisu z evidence Rejstříku trestů; výpis nesmí být starší než 3 měsíce.

(4) V průběhu trvání pracovněprávního vztahu je pedagogický pracovník povinen informovat do deseti pracovních dnů ředitele školy nebo ředitele zařízení sociálních služeb o tom, že byl pravomocně odsouzen za trestný čin, jímž by mohl pozbýt předpoklad bezúhonnosti; do jednoho měsíce od nabytí právní moci rozsudku předloží pedagogický pracovník nový výpis z evidence rejstříku trestů.

(5) Posuzování předpokladu podle odstavce 1 písm. d) se řídí zvláštním právním předpisem.³⁾

(6) Uznávání odborné kvalifikace a splnění předpokladu bezúhonnosti a zdravotní způsobilosti u státních příslušníků členských států Evropské unie, případně jejich rodinných příslušníků, a státních příslušníků ostatních států, kteří jsou v členském nebo jiném státě oprávněni konat přímou pedagogickou činnost, se řídí zvláštními právními předpisy⁴⁾.

§ 4

Znalost českého jazyka

(1) Fyzická osoba, která získala příslušnou odbornou kvalifikaci stanovenou tímto zákonem v jiném vyučovacím jazyce než českém, je povinna prokázat znalost českého jazyka zkouškou, pokud není dále stanoveno jinak.

(2) Zkoušku z českého jazyka lze vykonat na vysoké škole v rámci programu celoživotního vzdělávání 5) nebo v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků 1) nebo v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky.¹⁾

(3) Zkouška nenahrazuje odbornou kvalifikaci k výuce českého jazyka na základních, středních a vyšších odborných školách.

(4) Prokázání znalosti českého jazyka se nevyžaduje u fyzické osoby,

- a) která bude působit ve škole s jiným vyučovacím jazykem než českým,
- b) která úspěšně vykonala maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury,

c) která vyučuje cizí jazyk nebo konverzaci v cizím jazyce.

(5) Pedagogičtí pracovníci, kromě pedagogických pracovníků uvedených v § 6 a 7, mohou prokázat znalost českého jazyka předložením dokladu o složení jazykové zkoušky v zahraničí.

Díl 2

Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků

§ 9

Učitel střední školy

(1) Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,

b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,

c) ve studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného všeobecně vzdělávacího předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy,

d) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů pro 2. stupeň základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo

e) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka.

(2) Učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci

vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy, nebo

b) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1 (dále jen "studium pedagogiky").

(3) Učitel praktického vyučování získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo studiem pedagogiky,

b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo studiem pedagogiky, nebo

c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo studiem pedagogiky s praxí v oboru v délce nejméně 3 let.

(4) Učitel praktického vyučování zdravotnických oborů vzdělání musí mít také

způsobilost k výkonu zdravotnického povolání podle zvláštního právního předpisu⁶⁾ v oboru, který vyučuje.

(5) Učitel odborného výcviku získává odbornou kvalifikaci vzděláním stanoveným pro učitele praktického vyučování podle odstavce 3 a středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu. To se nevztahuje na učitele odborného výcviku zdravotnických oborů vzdělání, který získává odbornou kvalifikaci vzděláním podle odstavců 3 a 4.

(6) Učitel střední školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci vzděláním stanoveným pro učitele střední školy podle odstavců 1 až 5 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.