

Identifikace potřeb začínajícího učitele v kontextu vysokoškolské přípravy

Novice Teachers' Needs Identification in the Context of Their Higher Education

Miluše VÍTEČKOVÁ

Abstrakt: Cílem příspěvku je seznámit s česko-slovenským výzkumem, který byl realizován v letech 2012 – 2014 a jehož primárním cílem bylo identifikovat klíčové kompetence uvádějících učitelů. Jedná se o projekt „Klíčové kompetencie uvádějícího učiteľa nevyhnutné pre úspešné vedenie začínajúceho učiteľa“, ktorý bol podporen agentúrou VEGA 1/0677/12. Dále pak s navazujícím česko-slovenským projektem „Osobnostní a profesní potřeby začínajících učitelů“, který je finančně podpořen MŠMT ČR (MOBILITY (7AMB) 2014 – 2015, 7AMB14SK046) a jehož cílem je zjistit osobnostní a profesní potřeby začínajících učitelů. Výsledky tohoto výzkumu jsou i v České republice výchozí pro stanovení klíčových kompetencí uvádějících učitelů.

Klíčová slova: česko-slovenský výzkum, začínající učitel, uvádějící učitel, potřeby.

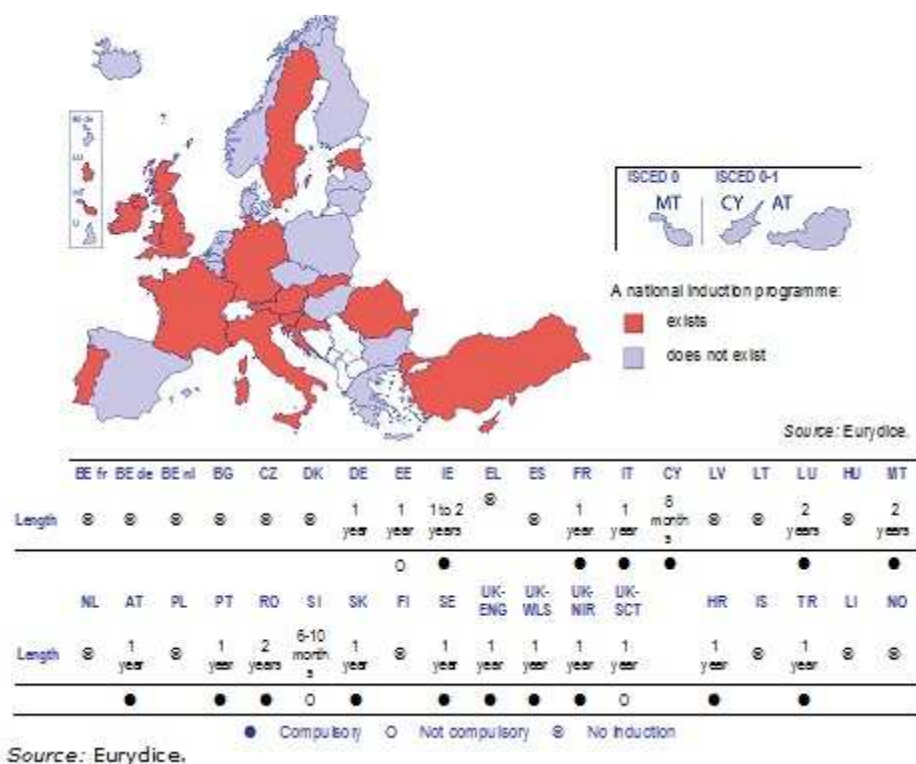
Abstract: The aim of the paper is to present Czech and Slovak research, carried out in the years 2012 – 2013. Its primary aim was to identify the key competences of mentor-teachers. The project was financially supported by the Slovak National Research Agency VEGA 1/0677/12 („Key mentoring skills necessary for the successful induction of novice teachers“) followed by a Czech and Slovak research („Personal and professional needs of novice teachers“) financially subsidized by the Ministry of Education of the Czech Republic (MOBILITY (7AMB) 2014 – 2015, 7AMB14SK046) the aim of which is to identify personal and professional needs of novice teachers. The research data of this project will be the basis for the determination of key competences of mentors in the Czech Republic.

Key words: Czech and Slovak research, novice teacher, mentor-teacher, needs.

1 Úvod

Ač má příspěvek název „Identifikace potřeb začínajícího učitele v kontextu vysokoškolské přípravy“, jedná se o komplexnější problematiku, a to uvádění začínajícího učitele do praxe. Ve chvíli, kdy se identifikují potřeby, problémy začínajícího učitele, je možné je řešit několika způsoby. Jednak se lze zaměřit na předcházení určitým problematickým situacím úpravou vysokoškolské přípravy. Dalším řešením profesní (ale i osobní) podpory během prvních let začínajícího učitele v praxi je pomoc prostřednictvím uvádějícího učitele.

Jak je zmíněno v tiskové zprávě Evropské komise (2013), zaškolovací programy, které poskytují individuální podporu a poradenství pro začínající učitele, jsou povinné v patnácti členských státech EU, v Chorvatsku a Turecku. Ač se jedná o programy, které nejsou koncipovány jednotně, všechny mají stejný cíl, a to pomoci začínajícím učitelům při jejich adaptaci a předejít předčasnému opuštění školství. Když se podíváme na obr. 1, je zde patrné, že kromě České republiky a Polska existují zaškolovací programy pro začínající učitele ve všech okolních státech.



Obrázek 1: Zaškolovací programy pro začínající učitele v jednotlivých státech: předškolní, základní a všeobecné (nižší a vyšší) střední vzdělání (ISCED 0, 1, 2 a 3) 2011/2012 (Převzato z: Evropská komise, 2013)

Důraz na profesní rozvoj učitelů, potažmo zaměření se na podpůrné programy pro začínající učitele, jejich uvádění do praxe byl odsouhlasen v listopadu 2009 i Radou Evropy. Požadavek zavedení nejméně roční uváděcí fáze pro začínající učitele formou systematické podpory a pod vedením uvádějících učitelů je vyjádřený též ve zprávě ETUCE Vzdělávání učitelů v Evropě (2008).

V bývalém Československu byla otázka začínajícího učitele, jeho adaptace, řešena systematicky vyhláškou č. 79/1977 Sb. a č. 80/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. Začínajícímu učiteli a jeho uvádění se věnoval především § 3. Zde bylo přesně stanoveno, že je uvádějící učitel pro všechny začínající učitele, kdo jej jmenuje, co je jeho pracovní náplní, kým a jak je počáteční fáze začínajícího učitele sledována a hodnocena. Stejně tak byla tato otázka řešena systematicky v příručce vydané Státním pedagogickým nakladatelstvím „Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe.“ (Tmej, 1980) Od výše zmíněné vyhlášky se však ustoupilo a po rozdělení společného státu je v každé zemi řešeno uvádění začínajícího učitele odlišně. V České republice je plně v kompetenci ředitele, není řešeno legislativně. V případě, že ředitel začínajícímu učiteli uvádějícího učitele nejmenuje, pak záleží na samotném začínajícím učiteli, kde najde pomoc při své vlastní adaptaci. Může se jednat jak o pomoc v podobě ochotného kolegy, rodinného příslušníka, tak o samostudium prostřednictvím internetu (např. www.rvp.cz – Rady pro začínající učitele) nebo využití literatury, př. publikace „První kroky učitele“ (Podlahová, 20014). Na Slovensku je situace odlišná, zde je uvádění začínajících učitelů řešeno systematicky, legislativně. V současné době zde platí zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích, kde se začínajícího učitele týká § 28. V tomto zákoně je stručně vymezena funkce uvádějícího učitele, způsob jeho jmenování. Také je zde definována kariérní pozice uvádějícího pedagogického nebo odborného zaměstnance, který zodpovídá za adaptační období začínajícího učitele a který jej současně také monitoruje. Uvádějícím učitelem může být pedagogický nebo odborný zaměstnanec s první atestací. Ač je uvádějící učitel řešen legislativně, není zde řešena příprava na tuto pozici. Stupeň atestace a několikaletá praxe je považována za dostatečnou přípravu na tuto funkci.

Příspěvek není primárně zaměřen na prezentaci výsledků realizovaných výzkumných šetření, ale jde především o seznámení s navázanou česko-slovenskou spoluprací. Ráda bych hned na úvod upozornila na fakt, který zazněl v rámci XXII. konference ČAPV v sekci 4 Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci. Po jednom z příspěvků došlo k diskusi na téma možného využití spolupráce České republiky a Slovenska, dvou zemí, které mají společnou historickou minulost. Ze stejných důvodů i na základě zmapované situace na Slovensku byla na konci roku 2012 navázána spolupráce mezi Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (PF JU) a Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitře (UKF) – prof. Zdenkou Gadušovou, která v té době realizovala výzkumný projekt podpořený agenturou VEGA 1/0677/12 „Kľúčové kompetencie uvádzajúceho učiteľa nevyhnutné pre úspešné vedenie začínajúceho učiteľa“. Na základě této spolupráce vznikl v roce 2013 další česko-slovenský projekt „Osobnostní a profesní potřeby začínajících učitelů“, který je od letošního roku finančně podpořen MŠMT ČR (MOBILITY 2014 – 2015, 7AMB14SK046). I v tomto případě se jedná o spolupráci PF JU v Českých Budějovicích (hl. řešitel: dr. M. Vítečková) a UKF v Nitře (hl. řešitel: doc. E. Stranovská). Dalším důležitým faktem rozhodujícím pro realizaci výzkumného šetření v této oblasti je navázání na práci doc. L. Prokešové (PF JU v Českých Budějovicích) a kol., kteří se problematikou začínajícího učitele též zabývali. Současně je nesporné, že je toto téma aktuální i v souvislosti s dlouhodobě očekávaným kariérním systémem v oblasti školství, který by měl mimo jiné umožnit celoživotní zvyšování kvality práce učitele.

2 Metodika

Jde o prezentaci dvou česko-slovenských výzkumných šetření. A dále stručné seznámení s výsledky diplomové práce, vzniklé v této souvislosti na PF JU v Českých Budějovicích. První smíšený výzkum byl realizován na Slovensku (2012 – 2014), kvantitativní metodou – dotazníkové šetření (132 začínajících učitelů a 127 učitelů uvádějících) a kvalitativně prostřednictvím rozhovorů (17 začínajících učitelů, 26 učitelů uvádějících). Na konci roku 2012 byla navázána spolupráce s Českou republikou (PF JU v Českých Budějovicích), taktéž bylo uskutečněno dotazníkové šetření, kterého se účastnilo 148 začínajících učitelů a 67 učitelů uvádějících (v rámci diplomové práce šlo ještě o zjištění u 67 začínajících učitelů). V roce 2013 a na začátku roku 2014 proběhl sběr dat metodou rozhovoru, a to s 30 začínajícími učiteli a 8 učiteli uvádějícími (dalších pět rozhovorů uskutečnila studentka v rámci diplomové práce). Jednalo se o učitele různých absolvovaných vysokých škol, učících na různých stupních škol. Nyní probíhá vyhodnocování rozhovorů pomocí programu ATLAS.ti. Primárním cílem prvního výzkumného šetření, podpořeného grantovou agenturou VEGA, bylo identifikovat klíčové kompetence uvádějících učitelů nezbytné pro úspěšné vedení učitelů začínajících. V rámci tohoto výzkumu byly vytvořeny jak dotazníky pro uvádějící učitele, tak pro učitele začínající. Aby bylo vedení uvádějících učitelů efektivní, účinné, je nezbytné znát právě potřeby učitelů začínajících. Na základě tohoto výzkumného šetření byl zahájen v roce 2014 výzkumný projekt zaměřený pouze na začínajícího učitele, zjišťování jeho potřeb, který byl podpořen MŠMT ČR v rámci česko-slovenského projektu MOBILITY (7AMB14SK046). Na jaře 2014 proběhlo setkání na UKF v Nitře za účelem specifikace jednotlivých výzkumných etap a úkolů a v současné době se finalizuje podoba dotazníku a rozhovoru pro začínající učitele.

3 Česko-slovenské výzkumné šetření v kontextu výsledků předchozích výzkumů

Z doposud zjištěných výsledků vyplývá, že začínající učitelé hodnotí v kontextu vysokoškolské přípravy nejlépe svou připravenost v oblasti teoretických znalostí, avšak současně je patrné, že je ne vždy dokáží využít. Není jasné, zda jsou schopni aplikace teoretických vědomostí. To může mít ještě stále souvislost s tím, co zmiňuje Spilková (2007) a co pramení v neschopnost studenta využít znalostí pro hlubší porozumění a řešení praktických situací ve škole. Podle Spilkové (2007, s. 14) je: „klíčovým úkolem pro pedagogické fakulty překonání transmisivního pojetí výuky, kdy poznatky jsou předávány v hotové podobě, normativně v podobě definic a abstraktních teorií bez vztahu ke konkrétním kontextům školní praxe a vlastním zkušenostem studentů prostřednictvím verbálních metod a frontální organizace výuky.“ V obou státech je tedy nejlépe hodnocena vysokoškolská příprava v oblasti odbornosti v předmětu/-ech, které začínající učitel vyučuje. Nejhuře byla naopak vnímána připravenost pro řešení zátěžových situací (disciplíny žáků apod.). Dále se na posledních místech objevila problematika integraci, kdy studenti hodnotí „slabě“ přípravu v oblasti práce s integrovanými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvyšší výskyt odpovědi „slabě“ (z možností „výborně“, „velmi dobře“, „průměrně“ a „slabě“) byl u připravenosti z hlediska práce s pedagogickou dokumentací. Tato oblast je na PF JU v Českých Budějovicích již řešena u oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol a od letního semestru 2014/2015 bude taktéž zakomponována do programu pro navazujícího magisterské programy (Učitelství pro 2. stupeň základních škol a Učitelství pro střední školy). Možným důvodem pro vnímání administrativních činností jako problematické oblasti může být fakt, že učitel je hned při nástupu doslova „zahlcen“ těmito činnostmi. Hned během prvního roku může být

třídním učitelem, ale může mu být předána např. i knihovna, správa kabinetu apod. Nezřídka tak u začínajícího učitele dochází k „profesnímu nárazu“, jak zmiňuje Průcha (2009). Další, na co studenti velmi často poukazují, je „nedostatečná praxe“, „motivace žáků“, „komunikace s rodiči“. Podobné výsledky můžeme najít již u Šimoníka (1994), v jeho publikaci „Začínající učitel“, kde uvádí výsledky pořadí 24 vybraných činností na základě počtu učitelů, kteří je zmínili v souvislosti s absencí v rámci vysokoškolské přípravy. Poslední místa taktéž obsadila problematika vedení pedagogické dokumentace, jednání s rodiči, stanovení obsahu a rozsahu učiva a adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování. Kalhous a Horák (1996) navíc zmiňují problematickou stránku předmětově didaktickou. K podobným závěrům dochází i Wernerová (2013). Není však možné uvažovat pouze jednostranně, klást největší důraz na vysokoškolskou přípravu, neboť do využití, aplikace poznatků do praxe se taktéž promítá pedagogická způsobilost. Nejen tedy vysokoškolská příprava má vliv na činnost učitele, ale jak zmiňuje Průcha (2002), jde i o osobnostní výbavu jedince.

Aby adaptace začínajícího učitele probíhala co možná nejsnadněji, je velmi důležitá role uvádějího učitele. Na Slovensku, jak bylo uvedeno výše, je přidělení uvádějího učitele ředitelem dáno zákonem, tudíž automatické. Z dotazníkového šetření u začínajících učitelů v České republice však vyplývá, že uvádějího učitele mělo jen 71,6 % (a z toho byl pouze v 61,5 % přidělen ředitelem). Z dotazníku pro uvádějího učitele vychází ještě pesimističtější výsledek, neboť z 67 uvádějího učitelů bylo oficiálně jmenováno ředitelem pouze 33 (tedy 49,3 %).

Součástí dotazníku pro začínající učitele byla otázka zjišťující očekávání od uvádějího učitele. Na prvních místech v pomyslném pořadí se neobjevila odbornost, zkušenost, ale šlo o přátelské a vstřícné chování, profesionální přístup. Dále byl zmiňován čas na diskuzi a ochota řešit problémy. Výsledky korespondují s tím, co uvádí Prokešová (2000, s. 205-209), a to, že „Pokud by měli začínající učitelé navrhnout určitá kritéria pro výběr učitelů uvádějího, preferovali by před profesionálními hledisky (zkušenost z práce, příbuznost aprobace apod.) lidské kvality, jako je ochota ke spolupráci, empatie, tolerantnost, upřímnost, spolehlivost, optimismus a celkově dobrý vztah k dětem a lidem.“

Do vztahu mezi uvádějícím a začínajícím učitelem se odráží mimo jiné fakt, zda je uvádějícím učitelem na základě dobrovolnosti, či z „nařízení“. V České republice jím chtělo být pouze 58,2 %, na Slovensku 72,4 %. Stejně jako by bylo dobré, aby měl začínající učitel podporu v podobě uvádějího učitele, bylo by vhodné upravit podmínky uvádějího učitele tak, aby měl dostatečný prostor, čas pro tuto „funkci“, aby se i jemu dostávalo určité podpory.

Je zajímavé, na co narazila v rámci diplomové práce Géblová (2014). Položila začínajícím učitelům otázku, zda by uvítali častější hospitace, pozorování a zpětnou vazbu? Ve 43 % byla uvedena odpověď „spíše ne“ a v 9 % „rozhodně ne“. Z toho je patrné, jak velký vliv má pojmenování na subjektivní vnímání skutečnosti, neboť z tohoto dotazníkového šetření vyplynulo, že hospitace a pozorování navozuje pocit kontroly, hodnocení. Mentoring je naopak vnímán jako podpora, emocionální podpora a pomoc.

4 Závěr

Vzhledem k tomu, že se v současné době věnuje více pozornosti otázce eliminace „profesního nárazu“ u začínajícího učitele a podpoře jeho setrvání v profesi, bylo cílem příspěvku prezentovat dílčí výsledky výzkumu věnovanému této problematice. Jednalo se o souvislost mezi potřebami začínajícího učitele a vysokoškolskou přípravou. Dalším cílem tohoto příspěvku bylo představit česko-slovenský výzkum, neboť se jedná o dva státy se společnou historií a rozdílně řešenou otázkou uvádění začínajícího učitele do praxe. Ač se programy uvádění začínajících učitelů do školní praxe v jednotlivých zemích Evropy liší svou podstatou, délkou, organizací atp., smyslem tohoto příspěvku bylo i poukázat na vhodnost legislativního řešení uvádění začínajících učitelů do praxe a především na „zaškolovací programy“ zaměřené na individuální podporu a poradenství začínajících učitelů, jak je tomu ve většině sousedních států.

Literatura

- ETUCE. (2008). *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper.
- Evropská komise. (2013). *Začínající učitelé mají v EU větší podporu*. Tisková zpráva.
- Gébllová, Z. (2014). *Začínající učitel na 1. stupni ZŠ* (diplomová práce).
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, XLVI(3), 245-255.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Prokešová, L. (2000). Učitel základní školy a jeho problémy při nástupu do praxe. In J. Kohnová (Ed.), *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí* (s. 205-209). Praha: Univerzita Karlova.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2007). Proměny vzdělávání učitelů v kontextu kutikulární reformy. In J. Kratochvílová & H. Horká (Ed.), *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reform základního školství: sborník z pracovního semináře konaného dne 15. 3. 2007 na Pedagogické fakultě MU* (s. 9–17). Brno: Masarykova univerzita.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tmej, K. (1980). *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. Praha: SPN.
- Vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.
- Vyhláška Ministerstva školství Slovenské socialistické republiky č. 80/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.
- Wernerová, J. (2013). Hodnocení profesní přípravy studentů učitelství a jejich postoje k profesi. *E-pedagogikum*, 8, 24-37.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kontakt

PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta,

Katedra pedagogiky a psychologie

Jeronýmova 10

371 15 České Budějovice

e-mail: mviteckova@pf.jcu.cz