

PRACOVNÍ SOCIALIZACE UČITELŮ

Václava Nývltová - Daniela Valentová - Eduard Polách

katedra společenských věd VŠCHT Praha

Problematika pracovní socializace učitelů je velmi komplexní téma, ke kterému lze přistupovat z mnoha aspektů. Omezíme se pouze na několik málo prvků pedagogicko-psychologického přístupu. Řadu zajímavých otázek musíme v tomto sdělení opominout.

Jde o problém, který má významné důsledky nejen pro další vzdělávání učitelů, ale i pro jejich pregraduální přípravu, pro řízení škol, zejména pro oblast personálního managementu.

V posledních několika letech jsme se opakovaně setkávali se signály, které nasvědčovaly tomu, že teoretické poznatky o pracovní socializaci (dále PS) nejsou ve školské praxi dostatečně reflektovány. Rozhodli jsme se proto tomuto problému věnovat.

Výsledky výzkumu o němž budeme referovat, byly získány na pražských ZŠ, na souboru 75 učitelů, kteří do školství nastoupili po r. 1990. Ve výzkumu ještě pokračujeme, výsledky jsou proto prezentovány pouze na první úrovni třídění.

Hlavní metodou výzkumu byl dotazník, který byl připraven na základě předvýzkumu. Dotazníky byly zadávány individuálně a vyplnění dotazníku předcházelo motivační pohovor.

Termín PS označuje dlouhodobý proces, který začíná vstupem do prvního zaměstnání a končí odchodem pracovníka mimo aktivní pracovní život. U všech profesí má PS některé shodné rysy, má i řadu odlišností daných komplexností dané profese a konkrétními podmínkami.

V průběhu PS jsou rozlišována jednotlivá stadia. U učitelské profese jsou relativně uspokojivě zmapována první tři stadia PS, jimiž učitel ovšem prochází pouze v ideálním případě a přechod do vyššího stadia nastává pouze za určitých podmínek. Nejdůležitější jsou dvě podmínky: 1. identifikace učitele se svou profesí, 2. stále nové stimuly ke kognitivnímu a emocionálnímu rozvoji. Pokud nejsou vytvořeny podmínky pro optimální průběh PS, nastávají v jejím průběhu problémy, může dojít k ustnutí v počátečním stadiu. Dochází pak ke zkamání na straně pracovníka i zaměstnavatele.

V jednotlivých stadiích se učitelé potýkají s jinými problémy, jejich pozornost je zaměřena na jiné oblasti. V úvodním stadiu má každý učitel větší či menší problémy sám se sebou, proto toto stadium bývá často nazýváno egocentrické. Ve druhém stadiu učitel již začíná být schopen presunout dominantní zájem na obsah a metody vyučování, teprve ve třetím stadiu učitel začíná hlouběji reflektovat potřeby žáků a integrovat všechny tři uvedená dominantní ohniska zájmu.

Systém DVPP by měl podle našeho názoru brát v úvahu tyto zákonitosti.

U všech profesí, u učitelů obzvlášť, je kritická úvodní fáze PS. Na jejím zvládnutí závisí, zda učitel přejde do vyššího stadia PS, zda se stane efektivním a šťastným učitelem, zda ve školství setrvá. Nevhodné vzorce chování, návyky, které si učitel zafixuje v úvodu PS, se později obtížně mění, a to i v případech, že samotný učitel je k jejich změně motivován.

Zahraniční studie ukazují, že problémy učitelů v první fázi PS jsou všude na světě obdobné, dokonce i všude na světě začínající učitelé prožívají "šok z reality", který je určitým druhem kognitivní disonance. Šokem z reality je označován nepřijemně prožívaný rozpor mezi očekáváním a tím, s čím se v praxi učitel setkává.

V našem výzkumu jsme se zaměřili na některé skutečnosti, z nichž je možné usuzovat na to, jak asi probíhá první fáze PS u našich učitelů.

Jak bylo již uvedeno, o průběhu PS rozhoduje, mimo jiné, stupeň **identifikace učitele se svojí profesí**. Na identifikaci s profesí lze usuzovat z mnoha projevů, jejím ukazatelem je i to, zda učitel uvažuje či neuvažuje o odchodu ze školství. Pouze 20% učitelů z našeho výzkumného souboru o odchodu ze školství neuvažovalo. Čili neúměrně vysoký počet učitelů (80%) ještě po několika prvních letech praxe není pravděpodobně identifikováno se svojí profesí. Tato skutečnost má samozřejmě dalekosáhlý vliv na vše, co učitel dělá.

Důležitým prvkem v PS je **uvádění začátečníka do pracovního procesu**. Uvádění začínajících učitelů do praxe se nám v současnosti jeví jako velký problém.

Pouze 49% dotazovaných učitelů mělo přiděleno uvádějícího učitele. Porovnáme-li výsledky s jinými českými výzkumy zaměřenými na začínající učitele, můžeme konstatovat, že v současnosti přibližně 1/3 - 1/2 začínajících učitelů nemá svého "školiště".

Nepříliš uspokojiví jsou i odpovědi na otázku, jak konkrétně uvádění do praxe probíhalo. Nejčastěji probíhá formou konzultací, na druhém místě je pomoc v oblasti metodiky (včetně náslechoových hodin), dále následuje pomoc s klasifikací a hodnocením studentských prací, rady v oblasti jednání s žáky a pomoc v oblasti administrativy. S těmito formami pomoci se setkala více než polovina těch, kteří měli svého uvádějícího učitele. Hospitaci s následným rozбором hodiny uváděla necelá polovina učitelů, navíc většinou šlo pouze o jednu vyučovací hodinu.

Zajímavé jsou i odpovědi týkající se délky uvádění do praxe. Celý školní rok trvalo uvádění jen u 18% učitelů, často trvalo mnohem kratší dobu, dokonce i pouze několik týdnů.

I když učitelé byli se způsobem uvádění většinou spokojeni, přesto se na základě zjištěných údajů domníváme, že uvádění do praxe je na našich školách na nízké úrovni. Často probíhá živelně, formálně, zpravidla nevychází z potřeb a dovedností začínajícího učitele, ale spíše z časových možností a odborné úrovně uvádějícího učitele. Neuspokojivý stav v této oblasti má jistě mnoho příčin, jednou z nich je pravděpodobně i určitá bezradnost uvádějících učitelů. Zde proto vidíme jeden z námětů pro DVPP.

Dále jsme sledovali, zda i naši učitelé po nástupu do praxe prožívají to, co je v zahraniční odborné literatuře označováno jako **šok z reality**.

Přibližně 80 % učitelů z našeho výzkumného souboru připustilo, že šok z reality prožívalo. Nejvíce byli učitelé zklamáni vztahem rodičů ke škole a k učitelům (58%), na druhém místě uváděli nízké finanční ohodnocení (56%). Začínající učitelé jsou sice předem seznámeni s platovými podmínkami, ale vzhledem k tomu, že byli dříve podporováni svými rodiči, teprve až po finančním osamostatnění si pravděpodobně plně uvědomí tvrdost této reality.

Dále se zklamání učitelů týkalo žáků (jejich nezájmu o vzdělání, nízkých schopností, chování vůči učitelům - 53%). Na dalších místech s přibližně stejnou četností výskytu (kolem 40%) učitelé uváděli, že byli zklamáni špatnou organizací a řízením školy, vztahy mezi kolegy, nezájmem o svou osobu a práci.

Třetina učitelů uváděla překvapení nad svým pocitem osamocení. Rovněž třetina učitelů uvedla očekávání většího uspokojení z práce.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že i naši učitelé jsou zaskočeni rozparem mezi teoretickými ideály, které získali ve škole, a realitou, se kterou se po nástupu do zaměstnání setkávají. Jde o jev, který by podle našeho názoru neměl zůstat bez povšimnutí.

Ve výzkumu jsme sledovali i **zapojení učitelů do systému DVPP**. Kursů DVPP se zúčastnilo 62% dotazovaných učitelů, z toho 48% se vzdělávalo ve více než jedné tematické oblasti.

Nejčastěji se učitelé vzdělávali v kursech s odborně předmětovým zaměřením (46%), dále v kursech o alternativním školství (23%), v kursech prevence zneužívání návykových látek (23%), v kursech asertivity (18%), v kursech o poruchách školních dovedností (14%).

Vhodnost tematického zaměření těchto kursů pro začínající učitele je z teoretického pohledu PS diskutabilní.

Ve výzkumu jsme sledovali ještě některé další otázky. V plné šíři můžeme odbornou veřejnost o tomto výzkumu informovat na stránkách odborného tisku.

Literatura

Arends, R.: Learning to teach. New York 1991.

Polách, E.: Problémy začínajícího učitele. Závěrečná práce studia učitelství chemie, VŠCHT, Praha 1996.

Valentová, D.: Problémy začínajících učitelů. Závěrečná práce studia učitelství chemie, VŠCHT, Praha 1997.

PhDr. Václava Nývltová, CSc.
katedra společenských věd VŠCHT
odd. učitelství chemie
Technická 5
160 00 Praha 6