

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017–2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Iva Čermáková

Zavádění absolventů pedagogického vzdělání do praxe

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2017–2020

BACHELOR THESIS

Iva Čermáková

**Introducing graduates of pedagogical education into
practice**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 13. února 2020

Iva Čermáková

Poděkování

Za rady, náměty, odborné vedení a pomoc při zpracování závěrečné bakalářské práce děkuji doc. PaedDr. Slavomíru Laca, Ph.D.

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá pedagogem a pojmy, které s ním souvisí. Blíže se dotýká oblasti uvádění absolventů pedagogického vzdělání do praxe. Rozvádí oblasti, které s pedagogem souvisí a ovlivňují jeho pedagogickou činnost. Praktická část na základě dotazníkového šetření odpovídá na otázku, zda absolventi, kteří vstupují do praxe, mají osvojeny kompetence komunikativní, sociální, diagnostické a předmětové k úspěšnému vykonávání pedagogické činnosti.

Klíčová slova

Dovednosti, kompetence, pedagog, pedagogika, schopnosti, škola, školství, uvádění, znalosti.

Annotation

The bachelor thesis in its theoretical part deals with the teacher and concepts related to him. It deals in more detail with the field of putting graduates of pedagogical education into practice. It elaborates on areas related to the teacher and influences his / her pedagogical activity. The practical part of the questionnaire survey answers the question whether graduates who enter the practice, acquire communicative, social, diagnostic and subject competencies to successfully carry out educational activities.

Keywords

Abilities, competencies, education, educator, introduction, knowledge, pedagogy, school, skills.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝVOJ PROFESE PEDAGOGA	12
2 VYMEZENÍ POJMŮ	14
2.1 Učitel.....	14
2.2 Příprava na povolání pedagoga.....	14
2.3 Práce pedagoga a povinnosti spojené s profesí.....	15
2.3.1 Profesní vývoj pedagoga.....	16
2.3.2 Profesní rizika	22
3 ŠKOLNÍ PRÁVNÍ ÚPRAVA	24
4 ŠKOLSTVÍ	25
4.1 Učitel v praxi	27
4.1.1 Profesní dovednosti.....	27
4.1.2 Pedagogický styl	28
4.1.3 Školní prostředí.....	29
4.2 Uvádění do praxe	31
4.2.1 Proces uvádění do praxe	32
4.2.2 Rizika na začátku	33
4.2.3 Oblasti uvádění do praxe.....	34
4.2.4 Plán začínajícího pedagoga.....	36
4.2.5 Hospitační a kontrolní činnost	42
5 EMPIRICKÁ ČÁST	44
5.1 Cíl a hypotézy výzkumu	45
5.2 Výzkumná metoda	46
5.3 Výzkumný vzorek.....	48
5.4 Charakteristika respondentů	49
5.5 Výsledky výzkumu	59
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU	66
ZÁVĚR	69

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	71
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

Každé lidské práci, která má být úspěšně vykonávána, předchází příprava na vykonávání zaměstnání, dané profese. Jednou z profesí, která je vnímána hlavně pohledem zaměstnanců samotných jako velmi náročná, je profese učitele, pedagoga. Mnoho mladých lidí, kteří se z různých důvodů rozhodli jít cestou učitelské profese, nevystačí pouze se získanou kvalifikací. Důležité je mít předpoklady pro vykonávání učitelské profese a chtít spojit svou budoucnost s výchovou a vzděláváním dětí, žáků a studentů. Vstup do zaměstnání je zásadní změnou v životě každého člověka. Osvojení si pracovních návyků, vnímání povinností a nového prostředí si sebou nese nároky, které právě ve zmiňované učitelské profesi jsou velmi vysoké.

Adaptačnímu období ve výkonu učitelské profese se nevěnují všechny školy, není tomuto tématu věnována dostatečná pozornost, a není tato problematika ani řešena v dnešní době konkrétním předpisem, i když je období adaptace zásadním pro vstup absolventa pedagogického vzdělání do profesního života. Některé školy neuplatňují systém uvádění pedagogů do praxe a neposkytují novým pedagogům uvádějícího pedagoga, nechávají spolupráci na dobrovolnosti kolegů a jejich ochotě věnovat svůj čas a energii pomoci začínajícím pedagogům. Jsou také školy, které nemají plán zavádění pedagogů do praxe, ale poskytnou pomoc, jež je často ve zkušeném pedagogovi. Nejlepší variantou jsou školy, které se naopak plně problematice věnují a mají plán uvádění pedagoga do praxe a také stálé pedagogy, kteří s plánem pracují a rozumí problematice. Osobně jsem byla zaměstnancem školy a také uvádějícím pedagogem a problematice jsem se přiblížila nejvíce jak je to možné, tedy osobně. Po letech uvádění pedagogů do praxe jsem si pouze potvrzovala důležitost této problematiky a snažila se svou práci posouvat vstříc novým pedagogům. Při práci samotné jsem měla jak vlny nadšení, tak i stagnace, a to v době kdy se měl odsouhlasit karierní řád a odsouhlasen nebyl, kdy školy žádaly z dotací o program uvádění pedagogů do praxe s možností čerpání dotací z EU a nikdo neuměl o dotaci v dané škole požádat.

Cílem mé práce je prezentovat poznatky o osvojených kompetencích absolventů pedagogického vzdělání, kteří vstupují do praxe. Zaměřím se na popis školního prostředí, obsah práce pedagoga a faktorech, které jeho činnost mohou ovlivňovat nebo přímo ovlivňují. Empirickým šetřením mapuji současný stav a skutečnosti, které

se týkají kompetencí začínajícího pedagoga. Tato práce nabízí pohled na úroveň znalostí, schopností a dovedností začínajících pedagogů. Pedagogové, kteří odpovídají v dotaznících a vyjadřují se vždy k jednomu absolventovi, působí v pedagogické profesi a uvádí nově příchozí kolegyně a kolegy do praxe, nebo mají zkušenosti s touto činností. Někdy si není začínající zaměstnanec na začátku své první pracovní zkušenosti zcela vědom všech okolností, které jej budou pomalu ale jistě formovat, ovlivňovat, zatěžovat a stavět před situace, které nelze zažít, naučit se při studiu daného oboru. Oslovila jsem pedagogy s různou délkou pedagogické praxe, poněvadž jsem často při komunikaci s vedením škol poslouchala, že do praxe mohou uvádět jen letitý pedagogové. Pro nedostatek letitých pedagogů, při konkrétní otázce, co je letitost u pedagogického pracovníka, docházelo ke shodě, že přibližně deset let. Já osobně jsem se ve své praxi přesvědčila, že pedagog s praxí do pěti let je také schopen uvádět do praxe kvalitně a zodpovědně. Pro empirickou část jsem volila jako kritérium počet let pedagogické praxe uvádějících pedagogů.

K dosažení cíle bude použita metoda dotazníkového šetření ve vybraných mateřských, základních, středních i vysokých školách v Praze.

Beru plně na vědomí, že moje bakalářská práce může být ovlivněna subjektivním pohledem, ale budu se snažit při psaní vždy plně vnímat realitu a objektivitu záznamu. Respondenti nemusí projevit zájem o výzkum, anebo nedoručí dotazník včas, a proto se data nemusí plně shodovat s širší realitou a mohou být částečně zkreslená. Přesto věřím, že má práce může být užitečná v problematice uvádění absolventů pedagogického vzdělání do praxe.

Práce je rozdělena na dvě části. První část je teoretická a druhá část se věnuje empirickému šetření. Je členěna do šesti kapitol.

Úvod teoretické části popisuje mezníky historického vývoje učitelské profese. Dále vymezují základní pojmy spojené s profesí pedagoga, kdo je učitel, vývoj a povinnosti učitele a rizika učitelské profese. V další části své práce se věnuji školní právní úpravě, předpisům a zákonům. Větší část své práce je o uvádění pedagoga do praxe, kde se věnuji rizikům, kompetencím a oblasti náplně práce pedagoga. Zabývám se také oblastí sociální a závěrem činnosti kontrolní.

Teoretická část mé práce tvoří základní východiska pro empirické šetření. Metodou dotazníkového šetření jsme zjišťovala, jak mají absolventi osvojené kompetence, které jsou zásadní pro úspěšné vykonávání pedagogické profese.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ PROFESE PEDAGOGA

Historii profese pedagoga, učitelství, můžeme datovat do doby starověku. Fakta o pedagogice, která společnost shromáždila, objevovala v Mezopotámii, Číně, Řecku a Římě. Ve starém Řecku byl pedagogem nazýván člověk, povětšinou otrok, který pečoval v rodině o chlapce a rozšiřoval jeho vědění, vodil jej do školy. Slovo pedagogika pochází z řeckých slov pais-dítě a agogé – vedení. Následným obdobím, kdy dochází ke změně ve vzdělávání jedince je období středověku. V dobách středověku se centralizovala výchova a vzdělávání do církevních institucí. Vznikají klášterní a katedrální školy, městské školy, které učí hlavně psaní, čtení a počítání, v té době důležité pro řemeslníky. Dalším významným obdobím vzdělávání je období, kdy na popud panovníků vznikají univerzity, z nichž nejznámější jsou Bologna v Itálii, Oxford ve Velké Británii, Cambridge ve Velké Británii a Sorbonna v Paříži. Velká změna přichází v době průmyslové revoluce 18. – 19. století, kdy vznikají manufaktury a dělba práce. V r. 1774 za vlády Marie Terezie je zavedena povinná školní docházka a zaveden všeobecný školní řád. Od počátku až do dnes se role pedagoga měnila. Zpočátku pracoval pedagog s dětmi majetných lidí a byl pro ně autoritou jako tomu bylo například v Aténách. Pedagog v době středověku učil bibli, která obsahovala pro vědění všechny hodnoty.

Pedagog musel a není tomu jinak ani dnes, pracovat hlavně s faktory vývoje, kterými jsou dědičnost, prostředí a výchova. Tyto tři faktory působí na vývoj jedince společně a význam jednotlivých faktorů byl v historii pojímán různě, různými způsoby. Pokud zmíníme Platóna, tak ten například přeceňoval výchovu a přisuzoval jí hlavní úlohu. Hlavní význam výchovy ve vzdělávání člověka shodně vnímal Erasmus Rotterdamský a John Locke, opakem tohoto vnímání jsou evolucionisté, kteří zdůrazňují dědičnost. Prostředí, které člověka obklopuje, je souhrn všech vnějších vlivů, které na člověka působí, a to živelně. Mluvíme o prostředí přírodním, sociálním a rodinném. Důraz na kvalitní prostředí a předpoklad dobré výchovy dávala pedagožka Maria Montessori. Pokud hovoříme o významu faktoru výchovy, ten se v průběhu dějin pedagogiky formoval na výchovný optimismus a výchovný pesimismus.

Výchovný optimismus zastával Jan Amos Komenský. V člověku viděl tvora rozumného, s předpoklady ke vzdělávání a výchově. Je nutné podotknout, že pohled Jana Amose Komenského byl výrazně ovlivněn středověkou teologií. Výchovný optimismus popisují řádky z Vybraných spisů Jana Amose Komenského: „*Sotva může být zašpiněné zrcadlo, aby alespoň nějakým způsobem nezachycovalo obraz: sotva může být tak drsná tabule, aby alespoň nějak na ni nemohlo napsat. Ostatně, je-li zrcadlo znečištěno prachem nebo skvrnami, má se dříve otřít, a je-li tabule drsná, má se uhladit; tak jich bude možno užívat. Tak i mladí lidé, jen když budou hlazeni a broušení, budou vybroušeni a uhlazeni.*“¹ Pokud zmíníme pedagogický optimismus, mluvíme o opaku výchovného optimismu. Jeho hlavním významem je přirozený vývoj člověka v souladu s přírodními zákony, výchova je podceňována. Představitelem výchovného pesimismu je J. J. Rousseau s názorem, že vše, co je tvořeno bohem, je správné a člověk to může jen pokazit. V dnešní době čerpáme z historie a na základě globálního vnímání přizpůsobujeme pedagogiku, ve které zvyšujeme kooperativní výuku, podporujeme kreativitu a učíme přes zkušenost. Snaha dnešní společnosti směřuje k rovným šancím pro vzdělávání a do popředí se také dostává práce s nadanými dětmi. Učitelé v dnešní době zažívají po dobu své praxe několik hodnotových systémů a životních stylů nastupujících generací, proto dnes je zapotřebí, aby učitel byl „tvořivý učitel“. (Tamtéž s. 34)

¹ KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Praha, 2010, s. 33. ISBN 978-80-7452-009-9.

2 VYMEZENÍ POJMŮ

2.1 Učitel

Role učitele sebou nese nároky na odbornou úroveň, osobnostní vlastnosti, rysy a profesní dovednosti. Od učitele se očekávají také osobnostní vlastnosti a prosociální orientace, mnohostranné zaměření a jeho sebepojetí. Učitel by měl mít v sobě určitou dynamiku, sebereflexi a dominanci. Role učitele se také přímo pojí s představami a očekáváním žáků, rodičů. Učitel by měl do své práce investovat, být s dětmi v kontaktu a umět řešit výchovné problémy svých žáků. Vedení školy očekává, že učitel bude činný nejen ve třídě ale i při mimoškolních aktivitách. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky. Měl by je umět zvládat a starat se o své duševní zdraví. Učitel se vzdělává celoživotně a svou profesí obohacuje novými poznatky.

2.2 Příprava na povolání pedagoga

Nejdůležitějším dokumentem pro vzdělávání je tzv. Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice). Učitelé mateřských škol získávají svou kvalifikaci na středním a vyšším odborném stupni vzdělávání které ukončují maturitní zkouškou a také na vysokých školách v bakalářském a magisterském programu. Dále se učitelé na svou profesi připravují na fakultách vysokých škol. Jedná se o vysokoškolské studium pro učitele primárních a sekundárních škol včetně škol speciálních. Poslední roky se hovoří o tom, že i učitelé mateřských škol by měli mít vysokoškolskou profesní přípravu. Kvalifikaci pro výkon pedagogického povolání stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. Součástí získání kvalifikace pedagoga je také odborná pedagogická praxe, která je nedílnou součástí profesní přípravy.

2.3 Práce pedagoga a povinnosti spojené s profesí

Učitelství je velmi náročná práce, od které se především očekává, že bude vzdělávat a vychovávat. Na učitele jsou kladeny náročné a rozmanité požadavky. Vytvořit rovnováhu ve výchově a vzdělávání nebývá snadné. Dalšími požadavky dle J. Čápa a J. Mareše, které jsou kladeny na učitele a uvádí v knize: *Psychologie pro učitele*, jsou:

- *osvojit si příslušný obor (vědní, technický, umělecký) a také se v něm soustavně zdokonalovat podle jeho dalšího vývoje;*
- *osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, potřebné pro poznávání žáků a efektivní působení na ně;*
- *pečovat o pomůcky, didaktickou techniku apod.;*
- *realizovat adekvátní a interakci a komunikaci se žáky, ale také s jejich rodiči, s ostatními učiteli a nadřízenými, zdokonalovat se v sociálních dovednostech;*
- *organizovat vlastní činnost a činnost druhých žáků ve třídě a v jejich menších skupinách, ale také součinnost učitelů vyučujících v téže třídě, součinnost s rodiči, s vedením oddílů a zájmových kroužků apod.;*
- *dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sám sebe, poskytovat žákům model zdravé osobnosti.*²

K výše uvedeným požadavkům je nutno ještě uvést další činnosti, které pedagoga v jeho pedagogické profesi doprovází:

- administrativní činnost;
- manažerská činnost;
- diagnostická a intervenční činnost;
- konzultační činnost.

Zákonné vymezení činností a povinností učitele je uvedeno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a také v pracovním řádu. Rozložení pracovní

² ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Portál s.r.o., Praha, 2001, s. 256-266. ISBN 80-7178-463-X.

doby do přímé a další související práce s přímou pedagogickou činností uvádí vyhláška č. 263/2007. Významnou složkou pedagogické činnosti je přímá pedagogická činnost, kterou nelze oddělit od práce související s touto činností. Jedná se o úkony spojené s přípravou na vyučování jako je např. příprava učebních pomůcek, hodnocení prací žáků a také činnosti vyplývající z organizace samotné jako je dohled nad žáky ve škole a při organizovaných akcích školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a zaměstnanci školy, péče o užívané prostory jako je např. kabinet, technická zařízení. Nelze opomenout účast na poradách, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Pedagogický pracovník také při přímé práci a při dohledu dbá na bezpečnost a ochranu zdraví žáků.

2.3.1 Profesní vývoj pedagoga

Profesi učitele lze získat univerzitním vzděláním na pedagogické, případně i na jiné fakultě. Učitelé se od počátku odlišují postoji, zájmy, různými preferencemi hodnot, motivacemi. Učitel má velký rozsah profesních činností, a proto žádný učitel nemůže být tzv. stejný, vždy bude v něčem odlišný. Učitel se však ve své profesi vyvíjí a prochází několika etapami, které lze nazvat procesem a můžeme jej rozčlenit do několika fází.

1. *volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství);*
2. *profesní start (vstup do povolání);*
3. *profesní adaptace (první roky v povolání);*
4. *profesní vzestup (kariéra);*
5. *profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání);*
6. *profesní vyhasínání („vyhoření“), profesní konzervatismus.³*

³ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika, 2., přepracované a upravené vydání*. Portál s.r.o., Praha, 2002, s. 202. ISBN 80-7178-631-4.

První etapou profesní dráhy je **volba učitelské profese**. Motivace ke studiu učitelství může být představa o profesní perspektivě pedagoga. Někteří studenti volí pedagogické studium pro možnost získání jistoty, že vystudují vysokou školu, pokud se nedostanou na jiný, pro ně prioritně zvolený obor. Vzorem pro uchazeče jsou i rodiče pedagogové, kdy děti pedagogů mají odpozorované prostředí pedagogické profese a věří, že mu rozumí a zvládnou se v něm úspěšně pohybovat. Také nemůžeme opomenout rozhodnutí na poslední chvíli, které není promyšlené a má tedy nejnižší a krátkodobou motivaci vykonávat pedagogickou profesi.⁴

Druhou etapou je **profesní start**, vstup člověka do samotného výkonu povolání, na které se cíleně připravoval. Při profesním startu dochází často ke konfrontaci teorie a praxe. Student mívá bohaté znalosti, vědomosti a ambice, jak uspět v pedagogické profesi, avšak s minimální praxí. Při profesním startu má absolvent méně získaných schopností, dovedností a zkušeností. Začínající pedagog není postupně zaučován do profese, ale přebírá ihned v první pracovní dny pracovní odpovědnost. V počátku může docházet k rozporu právě mezi znalostmi a zkušenostmi, přitom je potřeba říci, že absolvent pedagogické školy přebírá plnou odpovědnost za vykonanou práci od počátku působení v zaměstnání. Pedagog navíc vstupuje do specifického vztahu se společností. Jeho profese ho staví do socioprofesní role. Jsou na něj ze strany společnosti kladeny nároky a požadavky, a to i lidmi mimo školní prostředí. Představa, co vše má učitel umět, jak by měl vystupovat na veřejnosti a jak má vychovávat, je dodnes v mnoha lidech ještě ukotveno předsudky. Ve školním prostředí je učitel v interakci se žáky, ostatními učiteli, a i žáky jiných tříd. Pracuje s žáky odlišného pohlaví a rozdílného věku, s příslušnými vývojovými charakteristikami a také různého temperamentu a charakterových vlastností. Učitel vstupuje do interakcí s ostatními kolegy a vedením školy. Edukační vztah může mnohokrát být pro začínajícího pedagoga méně náročný při startu než kolegiální sféra. Kolegové mohou být samozřejmě pro začínajícího pedagoga oporou, ale také může vznikat rozkol v odlišných odborných názorech, přístupech k žákům a kompetencích. Dobré sociální dovednosti a jejich užití v komunikaci je

⁴ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika, 2., přepracované a upravené vydání*. Portál s.r.o., Praha, 2002, s. 204. ISBN 80-7178-631-4.

předpoklad dobrého sociálního vztahu. Ať se jedná o vztah učitel – žák, učitel – učitel nebo učitel – rodič. Rodič je rovnocenným partnerem učitele, oba mají zájem na dobré školní úspěšnosti. Při některých rozhodnutích je však rodič nadřazen učiteli, a naopak učitel pocítuje vyšší míru kompetence vůči rodiči v oblasti pedagogické.

Třetí etapou je **profesní adaptace**, kterou vnímá autorka práce jako zásadní a nejdůležitější etapu v profesním vývoji pedagoga. První rok práce v zaměstnání pedagoga zdokonaluje v jeho pedagogických a sociálních dovednostech. Mnozí začínající učitelé zjišťují, že vědomosti, znalosti a dovednosti získané studiem na škole jim nestačí, a neposkytují stoprocentní přípravu pro reálný vstup do pedagogického zaměstnání. Proto ke zvládnutí prvotních úskalí slouží období adaptace, které má začínajícímu pedagogovi pomáhat v oblastech, kompetencích, které nemá zcela osvojené a vytváří v něm zbytečně např. pocit zklamání. Začínající pedagog se musí věnovat i rutinním činnostem, které jsou většinou spojeny s administrativní činností. Denně vyplňuje výkazy a různé dokumenty pro školský úřad. V přípravě na vyučování zjišťuje, jak je schopen plánovat a potýkat se s neplánovaným průběhem a také jaká je vybavenost školy pomůckami a odbornými knihami. V případě absence potřebných pomůcek pro vyučování musí pedagog být kreativní a nahradit je jinými, nebo je sehnat vlastní aktivitou. Stejně je to v případě odborných publikací. Vnímá svou psychickou odolnost a učí se komunikaci s žáky, kteří mu nevěnují plně svou pozornost, nebo jej nepřijímají jako přirozenou autoritu, nespolupracují při vyučování dle představ začínajícího pedagoga. Učí se komunikaci nejen s žáky, ale i s jejich rodiči. V sociální oblasti nelze opomenout spolupráci s kolegy a vedením školy.

Jak uvádí Průcha v knize *Moderní pedagogika*, můžeme se podívat na profesní start učitele podrobněji v šetření, které provedl Šimoník u 141 učitelů, kteří zahajovali své působení na 2. stupni základních škol v bývalém Jihomoravském kraji (šetření bylo prováděno v letech 1990–1992). V souboru bylo 123 žen a 18 mužů. Z šetření vyplývá

obtížnost profesních činností, které byly náročné pro počáteční zvládnutí učitelské profese u začínajících učitelů.⁵

Tabulka 1: Obtížnost profesních činností u začínajících pedagogů

ČINNOST	Počet učitelů (v%), pro které byla činnost obtížná
1. práce s neprospívajícími žáky	76,6
2. udržení kázně při vyučování	75,2
3. udržení pozornosti žáků	70,2
4. diagnostika osobnosti žáka	63,8
5. motivace žáků	59,6
6. individuální jednání s rodiči žáků	59,6
7. vedení schůzek s rodiči	57,5
8. adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	56,7
9. řešení kázeňských přestupků	55,3
10. aktivizace žáků	55,3
11. uplatnění individuálního přístupu k žákům	54,6
12. nejen vyučovat, ale i vychovávat (napomáhat rozvoji žáka)*	53,2
13. přizpůsobení vyučování věku žáků	48,9
14. komunikace s žáky (navázání kontaktu aj.)	47,5
15. správná formulace otázek (učebních úloh)	46,8
16. vedení pedagogické dokumentace	46,1
17. stanovení obsahu učiva předmětu (při „volnějších“ osnovách)	40,4
18. adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	38,4

⁵ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika, 2., přepracované a upravené vydání*. Portál s.r.o., Praha, 2002, s. 211. ISBN 80-7178-631-4.

19. časové rozvržení vyučovací hodiny (správný odhad náročnosti jednotlivých fází)	36,2
20. hodnocení a klasifikace žáků	31,9
21. organizace samotné práce žáků	29,8
22. spolupráce s ostatními pedagogy	27,7
23. volba a použití vhodných pomůcek	27,7
24. vysvětlení nové látky	27,0

Zdroj: Moderní pedagogika⁶

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že u začínajících pedagogů je ve větší míře podceňována příprava na výuku (chybí v tomto směru osvojení základů pracovních dovedností). Tento pojmenovaný problém může zmírnit profesní adaptace, kdy začínajícímu pedagogovi pomáhá uvádějící pedagog a dostatečná kontrola vedení školy. Největší pomoc má přicházet v oblasti „třídního managementu“, práce s motivací a udržení pozornosti žáků, udržení kázně a řešení kázeňských přestupků. Profesní adaptací se zabývá i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které doporučuje délku podpůrného období pro začínající učitele na tři roky. Začínající pedagog by v tomto období měl dostávat zvýšenou podporu ze strany zaměstnavatele. Podporou můžeme vnímat přiřazení tzv. uvádějícího, zavádějícího učitele začínajícímu učitel. Uvádějící učitel se pak na základě systému vytvořeného právě pro adaptační období věnuje začínajícímu pedagogovi, je mu nápomocen v daných oblastech, kde lze spatřovat riziko při nástupu do pedagogické praxe. Většina škol má vypracovaný tzv. Plán adaptace, který se věnuje oblastem vstupu začínajícího pedagoga do praxe. Plán zahrnuje poradenskou činnost, hospitační činnost, rozbor hospitací, doporučená literatura a další vzdělávání pedagogických

⁶ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika, 2., přepracované a upravené vydání*. Portál s.r.o., Praha, 2002, s. 212. ISBN 80-7178-631-4.

pracovníků (DVPP) a náslechy u ostatních pedagogů. Plán adaptace jako komplex plní podpůrnou, vzdělávací a kontrolní činnost.

Čtvrtou etapu můžeme nazvat **kariérou nebo profesním vzestupem**. Zdatným pedagogem může být učitel, který úspěšně přešel přes profesní adaptaci a nabyt zkušeností, již nepotřebuje aktivní vedení jiným pedagogem a tvoří si vlastní pedagogický styl, vyhledává další profesní vzdělávání, popř. atestaci. Profesní vzestup není jen o profesionalitě a zvládnutí kompetencí které získal pedagog odbornou připraveností, ale i o osobních předpokladech vykonávat profesi pedagoga. Je potřeba si uvědomit, že pedagog vzdělává i vychovává a měl by tyto náročné psychologicky rozmanité požadavky zvládat. „*Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.*“⁷ V dnešní době za učitele – profesionála můžeme považovat takovou osobnost, jejíž vlastnosti jsou jeho demokratický vztah s žáky, má porozumění pro jednotlivce, je trpělivý, přiměřeně náročný, vnímá i širší okolí ne jen svůj obor, má tedy širší zájmy, uplatňuje spravedlnost, zároveň je důsledný k žákům a chápe problémy třídy, jednotlivých žáků, má smysl pro humor a umí pochválit. U profesní zralosti nelze opomenout učitelovy didaktické dovednosti a odbornost. K celkové zralosti osobnosti učitele náleží kladné sebehodnocení učitele. Učitel má jasno v tom, co jsou jeho životní cíle, co je smyslem jeho práce, že pokud plní denní profesní povinnosti je oporou i pro druhé. Umí střídat práci s odpočinkem, případně zájmovými činnostmi a myslí na své duševní zdraví, které je s náročnou pedagogickou profesí spojené. Zvládá komunikaci s žáky, rodiči, kolegy i vedením školy a je pro ně podporou. Uvědomuje si a plně využívá podporu žáků, rodičů, kolegů a vedení školy k silnějšímu vlivu na jednotlivce.

⁷ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Portál s.r.o., Praha, 2001, s. 265. ISBN 80-7178-463-X.

2.3.2 Profesní rizika

Profesní dráhu učitele ovlivňuje několik faktorů. Jedním z faktorů je zátěž, která vyplývá z náročného až vyčerpávajícího povolání učitele. Povolání učitele denně vystavuje stresovým, náročným a konfliktním situacím, které vyplývají z pedagogické činnosti. Ve vztahu k zátěži pedagoga hovoříme nejčastěji o zátěži senzomotorické, mentální, emocionální, fyzické, hlasové. O náročnosti pedagogické profese vypovídá i to, že se poslední roky zařazuje mezi profese, ve kterých vzniká tzv. syndrom vyhoření, vyhasínání. Projevem tohoto syndromu je chronický stav vyčerpání, utlumení aktivity a kreativity, podrážděná až depresivní nálada, změna ve vztahu k lidem a změna v postoji k činnosti, a to od nadšení k vyhasnutí. Syndrom vyhoření předchází dlouhodobé stresové vypětí. Specifické je spojení s pochybnostmi o smyslu své práce, její hodnotě a jak nás naplňuje. Podle statistik a některých teorií se dá rozdělit do několika etap (fází):

- **Nadšení** – je to počáteční stádium při nástupu do práce, nějaké činnosti či vztahu. Toto období bývá charakteristické tzv. „růžovými brýlemi“. Souvisí to nejen se vzletnými sliby ze strany zaměstnavatele, příp. zprostředkovatele práce, ale i s vlastní, většinou nadhodnocenou a nereálnou představou o nadcházející činnosti a svém podílu k jejímu vykonávání. Je to období fantazií, nápadů, horečnaté činnosti, ochoty. V této fázi dotyčný chápe všechny potřeby opačné strany, pracuje často nad své síly, vykonává přesčasy a vlastní potřeby odsunuje na druhou kolej.
- **Stagnace** – období relativního klidu. Jedinec se už „zaběhal“ ve své práci, mnoho věcí už zvládá automaticky, s přehledem. Pomalu se vytrácí jakékoliv nadšení a živelnost. Práce už přestává tolik naplňovat, vynořují se první negativa a překážky k vysněnému cíli. Dotyčný si začíná uvědomovat i jiné hodnoty a potřeby (vlastní i rodinné). Navíc hledá ve volnočasových aktivitách něco, co by zaplnilo tzv. prázdnotu, kterou uvnitř sebe začíná pociťovat, něco, co by mohlo být podobné euforické počínající fázi nadšení.
- **Frustrace** – etapa, kdy se prohlubují problémy spojené nejen s plněním pracovních záležitostí, ale i s naplňováním vlastních potřeb. Zejména se to týká seberealizace a smyslu práce, který se kamsi vytrácí.

Konflikty s klienty, spolupracovníky i vedením se množí. Práce je neuspokojující, začíná být otravně nudná nebo nad síly dotyčného. Ten si často ztěžuje a svaluje vinu na reálné či pouze domnělé překážky. Přemýšlí neustále o vlastních křivdách, které se jemu na pracovišti dějí. To vše vyvolává emocionální zvraty a počáteční fyzické potíže.

- **Apatie** – tato fáze přichází opravdu velmi plíživě a většinou následuje po déle trvající frustraci. Pocity jedince jsou typické, myslí si, že do práce chodit musí pouze z důvodu získání potřebných finančních prostředků. Začíná si připadat jako stroj na práci a vydělávání peněz. Počáteční motivace, nadšení, vize i ochota jsou nenávratně pryč. Před odchodem do zaměstnání prožívá pocity strachu, zhnusení a odporu. Po příchodu do práce pracuje stereotypně, odmítá jakékoliv změny, inovace a potřeby práce navíc či přesčasů. Zdůrazňuje fakt, že i tak dělá maximum. Je buď zasmušilý nebo nasadí tzv. „kamennou tvář“. Na klienty bývá občas nepříjemný, většinou však spíš odtažitý. Sám je vnímá jako velmi otravné.
- **Vyhoření** – tato fáze je konečnou etapou syndromu. *„Projevují se v ní naplno všechny důsledky. Smysl práce se naprosto vytrácí, často i smysl života a vlastní důležitosti. Dotyčný působí velmi vyčerpaně, často stoná, je plný negací. Nutnost práce (vydělávání peněz) a zároveň rozvinutá alergie na vykonávanou činnost či prostředí ho vhání do tzv. neřešitelného kruhu. Pokud má fungující pud sebezáchovy ukončí tuto etapu svého pracovního života rozvázáním pracovního poměru, případně změnou práce.“*⁸

⁸ COTOPAXI CZ s.r.o. *Syndrom vyhoření a jeho vývoj* [online], © 2006–2020 [cit 2019-12-15].

Dostupné z: <https://www.syndrom-vyhoreni.cz/syndrom-vyhoreni-a-jeho-vyvoj/>

3 ŠKOLNÍ PRÁVNÍ ÚPRAVA

Školství se řídí právními normami a předpisy danými školní právní úpravou, a to v souladu s právním řádem České republiky. V posledních letech probíhají neustále změny v těchto úpravách, a proto se zákony výrazně od let minulých změnily. Právní normy a předpisy jsou závazné pro školy a školská zařízení, pedagogické pracovníky a další instituce, která se vážou ke školství. Určují práva a povinnosti těmto institucím a kontrolní činností je dohlíženo na jejich plnění. Pracovní podmínky pro učitele a další pedagogické pracovníky, zaměstnance škol a školských zařízení určují zásadním způsobem **zákoník práce** a celostátní obecně závazné pracovněprávní předpisy. Mezi základní právní normy, které jsou závazné pro pracovníky všech druhů škol a školských zařízení, patří **zákon č. 561/ 2004 Sb.** o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dále **zákon č. 563/2004 Sb.** o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a **nařízení vlády č. 75/2005 Sb.** o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Důležitá je i **vyhláška č. 263/2007 Sb.** kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. V dnešní době je pro velký počet zákonů a nařízení vlády, vyhlášek a předpisů se orientace v této legislativě velmi obtížné. Pro pedagogy je přístupný seznam platných předpisů, který je vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pod číslem jednacím 4557/2010-80 (Příloha A)⁹.

⁹ MŠMT, *Vzdělávací soustava* [online], © 2013–2020 MŠMT, [cit 2019-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

4 ŠKOLSTVÍ

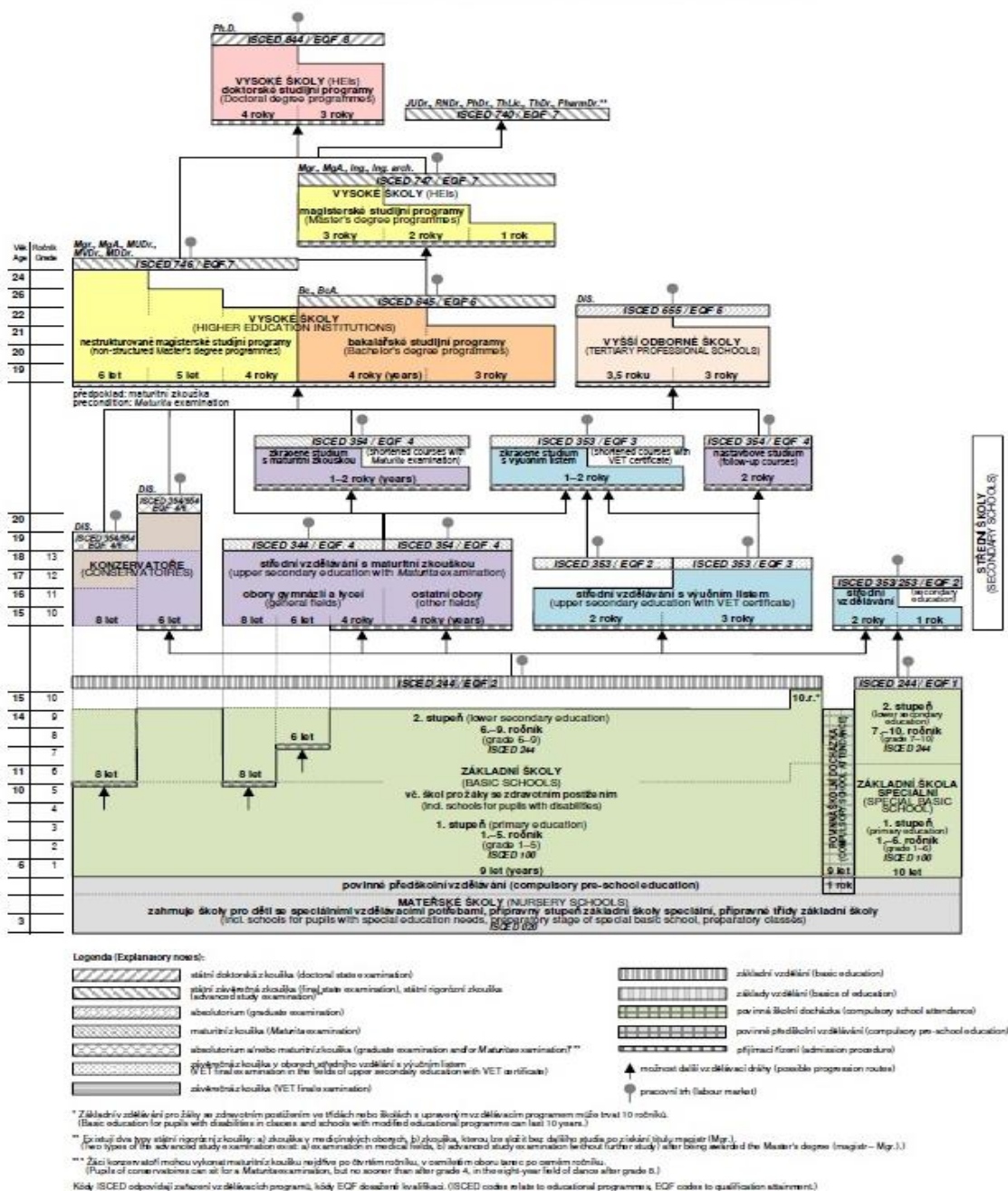
Připomeňme si nejprve počátky výchovy a vzdělávání. V prehistorii vznikaly nahodilými formami, a to péčí či radou rodičů, nebo vyprávěním prarodičů, jiných starých osob. S prvním obdobím dělby práce přichází i ke změně ve výchově a vzdělávání, mluvíme o začátku vzniku institucí. V počátku instituce nebyly nastaveny tak, aby specializovaně vzdělávaly. Významně ke změně přispěla církev, která postupně přebrala vzdělávání a věnovala se i mravní složce člověka. V minulosti se měnil charakter škol, avšak základ ve vnímání školy jako nejvýznamnější společenské vzdělávací instituce zůstává do dnes. Dnes už mluvíme o školské, vzdělávací soustavě, která je přístupná a propojená. *„Současná vzdělávací soustava zahrnuje tzv. regionální školství, vysoké školství a školská zařízení pro výchovu mimo vyučování a péči o děti a mládež. Její podoba je dána především zákony z roku 2004 - tzv. školským zákonem a zákonem týkajícím se kvalifikačních předpokladů pro výkon učitelské, resp. Vychovatelské činnosti a tzv. vysokoškolským zákonem z roku 1998 ve znění pozdějších předpisů.“*¹⁰ V posledních letech dochází k úpravám v českém školství, a to hlavně ve vnímání možnosti, umožnit všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku ideálně v místě bydliště. Mluvíme o inkluzi a rovné šanci dětí na vzdělání. *„Inkluzivním (společným) vzděláváním nazýváme způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika.“*¹¹

¹⁰ KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Praha, 2010, s. 77. ISBN 978-80-7452-009-9.

¹¹ Národní pedagogický institut České republiky, *inkluzie v praxi/co je inkluzie* [online], © 2020 [cit 2020-1]. Dostupné z: <http://www.inkluzievpaxi.cz/apivb/co-je-inkluzie>

Obrázek 1: Schéma vzdělávacího systému České republiky

Schéma vzdělávacího systému České republiky ve školním / akademickém roce 2018/2019
Diagram of the education system of the Czech Republic 2018/2019



Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy¹²

¹² MŠMT, *Vzdělávací soustava* [online], © 2013–2020 MŠMT, [cit 2019-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

4.1 Učitel v praxi

Učitel je člověk, který každému z nás nějakým způsobem vstoupí do života. Působí na nás a jeho působení můžeme vnímat jako pozitivní nebo i negativně. Může být našim vzorem a motivovat nás, rozvíjet naši osobnost. Učitelská profese vzdělává a vychovává ve výchovně vzdělávacím procesu. Výčet činností, které by měl učitel ovládat je mnohostranný a neobejde se bez tvůrčí kreativity. Profesně se učitel připravuje na pedagogickou činnost na fakultě, součástí studia je odborná praxe. Učitelé v mateřských školách se mohou připravovat na střední škole, popřípadě taktéž na fakultě. Fakulta učitele připravuje převážně v odborném vzdělávání. Pro vykonávání učitelské profese by měl budoucí učitel mít také pedagogický talent, pedagogický takt a umět si vytvořit vztah k vzdělávanému.

4.1.1 Profesní dovednosti

Pro výkon učitelské profese je důležité mít znalosti, schopnosti a dovednosti, které přesahují zásadně nad znalostmi, schopnostmi a dovednostmi laických osob. Soubor profesních dovedností označujeme pojmem profesní kompetence učitele, které se dělí do několika kategorií. *„Kompetence představují jakési univerzálně využitelné soubory činnostně zaměřených a prakticky orientovaných výstupů, které se vzájemně podporují a doplňují. Postupně se stávají složitějšími, a tím i využitelnějšími (tzv. univerzální hledisko aplikace). Jejich osvojování představuje dlouhodobý a složitý proces.“*¹³

¹³ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *ANDRAGOGICKÝ SLOVNÍK*. Grada Publishing, a.s., 2014, s. 154. ISBN 978-247-4748-4.

Kategorizace profesních kompetencí:

Kompetence odborně předmětové – učitel by měl umět používat poznatky z příslušného oboru a aplikovat je do vzdělávacího obsahu vyučovací hodiny.

Kompetence psychodidaktické – učitel ovládá strategie učení a vyučování, umí přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků.

Kompetence komunikativní – ovládá prostředky pedagogické komunikace a dovede je uplatnit při komunikaci s rodiči, ostatními pedagogy, vedením školy.

Kompetence organizační a řídicí – ovládá administrativní činnosti, umí plánovat a projektovat, dodržovat pravidla a pracovat v jejich mezích.

Kompetence diagnostická a intervenční – učitel dovede diagnostikovat schopnosti, znalosti a dovednosti žáků a umí identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.

Kompetence poradenská a konzultativní – učitel umí komunikovat s rodiči a předávat jim poznatky o žákovi, vést jejich spolupráci směrem k žákovi a ke škole.

Kompetence reflexe vlastní činnosti – učitel umí provádět analýzu své pedagogické činnosti, vyjádřit se k výsledkům hospitační činnosti na jeho osobě a umět přijmout kritiku, vzdělávat se v oblastech, které nemá zcela osvojeny.

4.1.2 Pedagogický styl

„Vyučovací styl učitele, podle typologie G. D. Fenstermachera (2004), lze posuzovat dle těchto hledisek: podle toho, jaké používá učitel metody, jak vnímá žáka, jak zná obsah vzdělávání, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky. Po posouzení uvedených složek je možné vyučovací styl učitele rozdělit do tří typových kategorií: učitel manažer, facilitátor a pragmatik.

Manažerský styl se vyznačuje efektivitou, povzbuzováním žáků k učení, systematickou organizací a korektní zpětnou vazbou. Facilitační styl je zaměřen na žáka, na vnímání jeho potřeb a zájmů, důraz je kladen na individualizaci výuky a procesy učení. Pragmatický styl je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací. Zdůrazněny jsou, kromě procesů učení, i výsledky vzdělávání.“¹⁴

Pedagogický styl je každého pedagoga vlastní, může se blížit výše uvedeným stylům dle G. D. Fenstermachera, ale může být také například direktivní a nedirektivní, nebo změna z direktivního na nedirektivní. Začínající učitel může vstupovat do praxe s jasnou vidinou, jak bude vyučovat a chovat se v jistých situacích. Po určité době a možnosti náhledu na práci svých kolegů se jeho pedagogický styl může měnit. Ke změně dochází i při evaluaci vlastní činnosti, kdy učitel nedosahuje takových cílů, které si vytýčil a přehodnocuje formy, metody své práce. Pedagogický styl ustáleného učitele se však obtížně mění, můžeme jej chápat jako určitý postup učitele při vyučování.

4.1.3 Školní prostředí

Školní prostředí se zásadně podílí na rozvoji i vývoji žáka. S ním souvisí oblast psychologická, biologická i sociální. Je velmi důležité, aby se jak žáci, tak i pedagogové cítili v instituci dobře ve všech zmiňovaných oblastech výše uvedených. V instituci se žák rozvíjí, vychovává, vzdělává, tráví zde i volný čas v družině, školním klubu, o přestávkách. Škola má své cíle, které jsou požadavky na žáka i pedagoga. Je to prostředí, které mění chování u dětí v chování vyplývající z role žáka, studenta. Na rozdíl od rodinného prostředí je školní prostředí méně osobní a pozornost pedagogů se dělí mezi více žáků, studentů. Pro úspěšné působení ve školním prostředí je zapotřebí dobrá komunikace, pro kterou platí obecnější charakteristiky sociální komunikace. „Každý účastník komunikace je zároveň **mluvčím (komunikátorem) i posluchačem**

¹⁴ DYTRNOVÁ, R., KRUTOVÁ, M. *UČITEL Příprava na profesi*. Grada Publishing, a.s. U Průhonu 22, 170 00 Praha 7, Praha, 2009, s. 20. ISBN 978-80-274-2863-6.

(komunikantem). Též vždy přijímá i svá vlastní sdělení (slyší se, vnímá vlastní pohyby apod.) a současně také, když mluví, sleduje a dešifruje reakce druhého (souhlas, porozumění, rozpaky atd.). V situaci komunikace učitele se žáky ve třídě jde o mnohvrstevnatý fenomén.“¹⁵

Výchova, vzdělávání a vyučování v prostředí školy je jedna z nejnáročnějších aktivit dospělých. Dochází k interakcím a mluvíme o interpersonálních (sociálních) vztazích v instituci. Vztahy ve škole jsou mnohotvárné. Ve škole vyučuje učitel a jeho partnerem je žák, student. Dalšími partnery mu mohou být v interakci i komunikaci rodiče, kolegové, zaměstnanci školy, vedení školy.

Socializační proces ve škole je stejný jako začleňování jedince do jakéhokoli sociálního prostředí kde lze učení chápat jako procesy socializace. Ve škole probíhají socializační a také edukační procesy, jež souvisejí s rozvojem žáka, studenta. Socializační procesy provázejí každého z nás, v našich životech. Nově přichází pedagog ze školy také postupuje socializační proces tím, že nastupuje do zaměstnání a stává se součástí nových sociálních skupin. Tak jako žák, tak i pedagog ve svém prvním zaměstnání se chce začlenit do některé ze sociálních skupin a mít v ní svou roli. Následně přijme její normy a hodnoty. Školní prostředí je prostředím, kde jsou odměny, tresty ve výchově i ve vyučování, dochází zde k sociálnímu zpevnování. Odměny zde přichází, pokud plníme vzorec žádoucího chování a po odměně může následovat opět odměna, avšak již s prodlouženým intervalem. Školní prostředí často pracuje s požadavkem na důslednost ve výchově. „*Využívání důslednosti ve výchově předpokládá (v souladu s principy sociálního učení sociálním zpevnováním), že je zřejmé, jaké reagování, chování či jednání žáků, studentů bude odměňováno a jak (sociální posílení), jaké bude trestáno a jak (sociální odmítnutí). Nesmíme zapomenout průběžně pochválit žádoucí chování, které přispívá k žádoucímu vyrovnání se s náročnými situacemi.“¹⁶* Učitel se ve

¹⁵ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vydání. Grada Publishing, a.s., U průhonu 22, 170 00 Praha 7, Praha, 2012, s. 11. ISBN 978-80-247-3472-9.

¹⁶ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vydání. Grada Publishing, a.s., U průhonu 22, 170 00 Praha 7, Praha, 2012, s. 19. ISBN 978-80-247-3472-9.

své práci, ve škole pohybuje v síti vztahů, která může být rozsáhlá, složitá a komplikovaná. Pedagog vstupuje do interakcí různé úrovně a rozdílného charakteru. Od pedagoga se očekávají určité sociální dovednosti, komplexnější způsobilost jednat v náročnějších situacích a umět je zvládat optimálním způsobem.

4.2 Uvádění do praxe

Cílem uvedení začínajícího pedagoga do praxe, které je vedeno systematicky, je urychlení procesu vstupu do oblasti pedagogické a také do kolektivu, instituce. Mluvíme tedy o integraci odborné a sociální. Při podpoře již zkušeným pedagogem může dojít k odstranění počátečních nesouladů a zároveň k psychické a odborné pomoci v profesním startu. Zavádějící pedagog podporuje absolventa, radí mu a zároveň je v instituci pro něj něco jako ve firmě zaměstnanec HR (oddělení lidských zdrojů) a mentorem zároveň. Ve firmě je HR oddělení většinou zastoupeno zaměstnancem, jenž je prvním člověkem, kterého zaměstnanci ve firmě potkávají a je i kontaktní osobou pro začínajícího zaměstnance, která odpovídá na všeobecné, taktéž i na konkrétní otázky, vztahující se k práci zaměstnance. Stejně jako zaměstnanec HR oddělení i uvádějící pedagog ve škole musí být pevný a měl by při práci se začínajícím pedagogem vnímat jeho znalosti, schopnosti a profesní dovednosti, které jsou důležité pro výkon pedagogického zaměstnání. Stará se o pedagoga, aby mu bylo v instituci dobře a docházelo tak k souladu s kolektivem, žáky i institucí. Mentorem je pro nového zaměstnance, jak uvádí o mentorování Wikipedia *„obvykle zkušenější či starší člověk, který se stará o mladšího a méně zkušeného svěřence (mentee), je mu oporou i rádcem, pomáhá mu lépe poznat sebe sama, svůj potenciál a své schopnosti. Mentor se snaží svým chováním dát dobrý příklad, respektuje názory svých klientů, aktivně naslouchá, drží slovo, je důsledný a chápavý. Poskytuje podporu, vedení a objektivní pohled na to, jak a kam se*

může klient vyvíjet a čeho může dosáhnout ve svém přirozeném prostředí.“¹⁷ Na uvádění pedagogů do praxe myslí i legislativa, která ukládá za povinnost zaměstnavatelům zajistit uvedení do praxe. Návod, systém či jiné podklady ale neexistují. Ředitel nejčastěji po dohodě se stávajícím pedagogem dané školy přiřadí tzv. uvádějícího učitele, který jak autorka zmiňuje výše, se zaváděnému, novému pedagogovi věnuje, pomáhá mu v počátcích jeho praxe ve škole a vede jej, mentoruje. Nic méně tato agenda je plně na řediteli školy, zda bude s adaptačním obdobím při vstupu do praxe absolventům pomáhat, nebo nechá vstup na jeho součinnosti a schopnostech se ptát a vnímat prostředí pouze sám za sebe. Stejně tak i ohodnocení uvádějícího pedagoga je zcela na řediteli. Vizi bylo ohodnotit pedagogy v karierním řádu, který nebyl k dnešku odsouhlasen. Uváděním pedagogů do praxe se zabývá Česká školní inspekce, která tuto oblast monitoruje a doporučuje systematickou podporu v rozsahu tří let a je jedním z kritérií hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání. Podle výroční zprávy, kterou nabízí Ministerstvo školství k nahlédnutí na svých webových stránkách je za školní rok 2017/18 zjištěno, že přidělení mentora (uvádějícího učitele) bylo realizováno na více než 87 % základních školách. Velmi často jsou využívány také konzultace s ředitelem či s vedením školy (92 % podle téže výroční zprávy), konzultace s vyučujícími stejných vyučovacích předmětů (86 % škol) a vzájemné hospitace učitelů a náslechy (72 % škol).

4.2.1 Proces uvádění do praxe

Proces adaptace začínajícího pedagoga má za cíl začlenění pedagoga, zvýšení jeho výkonu a plné osamostatnění v pracovní činnosti. V psychologickém slovníku se uvádí, že adaptace je *„obecně proces přizpůsobení se něčemu. V biologickém smyslu přizpůsobení se organismu měnícím se životním podmínkám, jehož výsledkem je přežití. Ve vývojově psychologickém smyslu přizpůsobení se jako výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnější pochody akomodace a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje. Adaptace sociální – přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám*

¹⁷ Wikipedia, *Mentor* [online], Creative Commons copyright [cit 2019-06-23]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Mentor>

(např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý).¹⁸ Adaptace absolventa probíhá nejčastěji individuální formou do již stávajících pracovních a sociálních podmínek, přičemž se tyto dvě zmiňované oblasti prolínají. Celý proces adaptace je postaven na možnosti jak nejlepší pro absolventa a také uvádějícího pedagoga docílit včlenění do stávajících podmínek a využít potenciál studenta. Rovněž je důležité, aby absolventovi byly nabídnuty odborné rady i publikace a bylo s ním pracováno cíleně, tedy došlo k nabytí všech kompetencí, které jsou potřebné pro úspěšné vykonávání odborné činnosti v sociálním prostředí školy a došlo zároveň k souladu s žáky, rodiči žáků, kolektivem i vedením školy. Z předešlého je patrné, že proces není snadný a je potřeba jej systematicky vést a vnímat posuny v adaptaci. Komunikovat a odpovídat na dotazy, které mohou souviset s chodem školy, strukturou školy, vzdělávacím plánem školy.

4.2.2 Rizika na začátku

Pedagogická činnost sebou přináší několik rolí, které zahrnují nejen povinnosti ale i práva a určitý způsob chování. Pokud mluvíme o práci pedagoga, mluvíme hlavně o rolích sociálních, které jsou různé a mohou být slučitelné, anebo mezi nimi může vznikat i rozpor, nesoulad, konflikt. V počátcích uvádění absolventa do praxe je žádoucí, aby začínající pedagog měl několik zásadních dovedností:

- Umět se dobře orientovat v prostředí, kde pracuje, znát instituci, její strukturu, cíle, vnímat „firemní, školní“ kulturu.
- Měl by porozumět metodickým pokynům a organizaci pedagogické praxe.
- Předpokladem je také samostatnost ve vyjadřování a komunikace s uvádějícím pedagogem, popřípadě ostatními zaměstnanci školy.
- Orientovat se v prostředí školy, kde je zaměstnán.

¹⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* 4. vydání. Portál s.r.o., Praha, 2003, s. 11. ISBN 80-7178-772-8.

- Porozumět důvodům a podstatě proč tvořit přípravy (práce pedagoga a příprava na výuku, kde jde o odborné pojetí a také především zapojení fantazie a kreativity, neustálé vymýšlení, hledání nových nápadů do školky, školy a také shánění, popřípadě vyrábění pomůcek, vyhledávání nových informací pro vypracování týdenních témat a příprav pro práci).
- Reflektování své činnosti.

4.2.3 Oblasti uvádění do praxe

Začínající pedagog je již uveden do adaptačního procesu a nastává období, kdy aktivně a systematicky spolupracuje s uvádějícím pedagogem, společně se věnují v pravidelných cyklech práci budoucího učitele.

Zavádějící pedagog zajišťuje pomoc začínajícímu pedagogovi v níže uvedených oblastech:

- Sestavování tematických plánů. Sestavování = vytváření tematického plánu podle ŠVP (Školní vzdělávací program) je potřeba respektovat i RVP (Rámcový vzdělávací program), poněvadž oba dokumenty jsou závazné a navzájem spolu souvisí. Do tematických plánů je možné přinést také výstupy (výsledky vzdělávání), průřezová témata a tematické okruhy, informace o mezipředmětovém přesahu, kompetence.
- Přípravě na vzdělávání dětí, žáků, dospělých (při kombinované vyučování).
- Předávání vlastních, získaných zkušeností ze školení, zkušeností pedagogických pracovníků, hlavně formou konzultací, náhledů ve třídách a hospitací u začínajícího učitele.
- Podpora práce s odbornou literaturou, výběrem školení a samostudiem.
- Seznámení s DVPP. Navést začínajícího pedagoga na stránky Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV). Národní institut dalšího vzdělávání je organizace, přímo řízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Má celostátní garanci dalšího vzdělávání a rozsáhlou síť metodiků. Stránky NIDV umožňují začínajícímu pedagogovi se v začátcích orientovat v možnostech dalšího

vzdělávání a doplnění vzdělání v oblastech, které jsou pro jeho osobní i profesní start nezbytné. „Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) je přímo řízená organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy s celostátní garancí dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení včetně školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Mnoholetá tradice a zkušenosti v oblasti vzdělávání a rozsáhlá síť našich metodiků, odborných garantů i externích spolupracovníků nám mimo jiné umožňuje kvalitní a celoplošnou realizaci úkolů vyplývajících ze státních priorit i rezortních projektů ministerstva školství. Pro cílové skupiny zajišťujeme komplexní nabídku vzdělávacích a konzultačních služeb, metodickou a odbornou podporu a zároveň dokážeme operativně reagovat na aktuální i specifické potřeby a požadavky škol a pedagogů v jednotlivých krajích České republiky. Garantujeme také systémovou péči o nadané či mimořádně nadané děti a mládež a cílenou podporu pedagogů pro práci se specifickými skupinami žáků, jako např. děti/žáci-cizinci či společné vzdělávání.“¹⁹

- Rozvoji dovedností začínajícího učitele ve vzdělávání dětí, metodických postupech, metodách a formách práce s žáky, popř. dospělými.
- Hospitační činnost u začínajícího pedagoga s následným rozбором pedagogické práce, výstupy z této práce a případná doporučení.

Uvádějící pedagog seznamuje začínajícího pedagoga:

- Seznamuje s obsahem školních předmětů a jejich uspořádání na dané škole.
- Seznamuje se složením úvazku a rozvrh hodin.
- Seznamuje se vzdělávacími, výchovnými, zdravotními, případně sociálními problémy žáků a konzultuje s ním návrhy na řešení, opatření.
- Seznamuje s metodami práce s žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, nadanými žáky.

¹⁹ Národní institut pro další vzdělávání, *O nás* [online], © NIDV 2019 [cit 2019]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/o-nas>

- Seznamuje s informačním systémem školy, zajišťuje spolupráci s ostatními pracovníky školy, vedením školy, využíváním fondu metodik a pomůcek, způsobem předkládání požadavků na materiální zajištění školy (třídy ve které pedagog pracuje).
- Seznamuje se školním psychologem, SPC (Speciálním pedagogickým centrem smluvně vázaným s dané škole), odborem sociální péče, krizovým a protidrogovým centrem, metodiky pedagogických středisek, školní knihovnou, případnými možnostmi spolupráce s jinými institucemi, pronájmy prostor a jiné.
- Seznamuje s praktickým uplatňováním požadavků organizačního řádu školy a jeho dílčích částí (vnitřní řád školy, ochrana majetku školy, systém zastupování, systém řízení, směrnice, doporučení, kodex pedagoga a jiné).
- Seznamuje s kariérním růstem a změnami v platového zařazení, rámcovým plánem práce se začínajícím pedagogem.

4.2.4 Plán začínajícího pedagoga

Plán začínajícího pedagoga by měl obsahovat základní oblasti, které jsou zásadní pro úspěšné fungování v pedagogické činnosti. Oblasti jsou podrobněji popsány níže a je z nich patrné, že informací a kompetencí k osvojení je velmi mnoho. Zde se odkrývá důvod časového prostoru tří let pro délku adaptace pedagogického pracovníka, který přichází po ukončení vzdělání do svého prvního pedagogického zaměstnání. Samotný pedagogický styl se i po třech letech teprve v pedagogovi utváří, poněvadž nabytí kompetence spojené s vykonáváním pedagogické činnosti. Níže autorka uvádí základní oblasti doporučené do plánu začínajícího pedagoga:

1. Personalistika.
2. Portfolio začínajícího pedagoga.
3. Pedagogické porady s uvádějícím pedagogem – 1x měsíčně, popř. dle potřeby.
4. Pracovní náplň a kompetence pedagoga na dané škole.
5. Kvalifikace, DVPP.
6. Zdroje k samostudiu.

7. Hospitace u začínajícího pedagoga.
8. Vzájemné náslechy ve třídě.
9. Vzájemné návštěvy škol.
10. Odborná pomoc při zlepšování práce (Peer Review).

4.2.4.1 Pracovní náplň pedagoga

Pracovní náplň pedagoga je nejobsáhlejší částí k předání uvádějícím pedagogem, věnuje se složce administrativní, profesní, sociální i ochraně zdraví.

- Pedagog je odpovědný svému nadřízenému, v případě školy vedení školy.
- Plní příkazy vedení školy, zástupce vedení školy, pokud má k tomu dané pravomoci.
- Plní určenou míru přímé práce a povinnosti související s vykonáváním výchovně vzdělávacího procesu.
- Tvorba třídního vzdělávacího programu, popřípadě podílení se na tvorbě školního vzdělávacího programu. Aplikace metod ve výchovně vzdělávacích programech s ohledem na individuální práci s žáky se speciálními potřebami, nadanými žáky.
- Pedagog se účastní pedagogických i jiných porad svolaných vedoucími pracovníky dané školy.
- Zastupuje, doplňuje činnost jiného pedagoga v případě, že je mu to dáno pokynem ze strany vedení školy, a to v rámci sjednaného druhu práce.
- Je přítomen v instituci po dobu sjednané, většinou stanované jeho rozvrhem, v době porad a volnočasových aktivit, ke kterým se pedagog dobrovolně váže smlouvou s vedením školy. Je přítomen na konzultacích s žáky i rodiči, na třídních schůzkách, školních a mimoškolních akcích.
- Sleduje aktivně zastupování a úkoly dané vedením školy.
- Hlásí dostatečně dopředu plánované akce mimo budovu a pozemek školy vedení dané školy.
- Vykonává dozorující činnost nad žáky po celou dobu pobytu s žáky. Provádí dozor nad žáky v čase akcí a mimoškolních aktivit.

- Zodpovídá za správnost, aktuálnost a úplnost informací, které poskytuje slovní i psanou formou a přímo se vztahují ke škole, kde je zaměstnán.
- Využívá specifických, diagnostických a vzdělávacích metod. Věnuje se také kontrolním metodám a individuální práci s žáky se speciálními potřebami a nadanými žáky.
- Hodnotí třídní vzdělávací program, pojmenovává cíle a evaluuje jej v pravidelných záznamech.
- Vede předepsanou pedagogickou a školní dokumentaci, zejména třídní knihy, docházku žáků, evidenční listy žáků a popřípadě portfolia žáků.
- Řídí se platným dokumentem RVP (rámcový vzdělávací program), ŠVP (školním vzdělávacím programem), tematickými plány, případně i jinými dokumenty, které jsou schválené pro danou školu kde pedagog pracuje.
- Spolupracuje s rodiči žáků a na požádání je informuje o vývoji vzdělávání u dotazovaného žáka, což může na základě slovní dohody, jednání konzultace, nebo v konzultačních hodinách.
- Informuje rodiče žáků, při kombinovaném studiu dospělé osoby o informacích, které jsou nezbytné k plnění studijních povinností.
- Podílí se na vypracování plánu pedagogické podpory žáka, individuálním vzdělávacím plánem. Řídí se při tom platnými nařízeními a platnou legislativou, která se tomuto tématu věnuje tzv. stupni opatření.
- Při vzniklém úrazu u žáka zná postup první pomoci i zajištění ošetření pro osobu, která jej akutně vyžaduje. Zapíše úraz do knihy úrazů.
- Při vyzvání vedením školy kontroluje stav nábytku a jeho označení, evidenci (inventura majetku školy), didaktických pomůcek a hraček ve třídě, informuje vedení školy o nedostatcích.
- Odpovídá za pořádek ve třídě, za estetický vzhled.
- Je odpovědný za didaktickou techniku, učební pomůcky, které používá, popř. si zapůjčuje z majetku školy.
- Řídí organizační záležitosti své třídy dle pokynů vedení školy.
- Přípravuje se na setkání s rodiči, používá poznámek, které chce rodičům žáků sdělit.

- Předává rodičům dostatečně dopředu nezbytné informace o akcích školy, také o způsobu přihlašování a odhlašování žáků, o řešení školních úrazů.
- Podílí se na organizačním zajištění mimoškolních akcí – školy v přírodě, plavecké kurzy, oslavy, výlety ap.
- Podává zprávy o dítěti pro PPP, Policii ČR, sociální odbor s tím, že o tomto poskytnutí informací musí být informované vedení školy.
- Při přechodu dítěte na jinou školu připravuje požadovanou dokumentaci k tomuto přechodu.
- Zpracovává podklady pro celoškolní dokumentaci – roční plány, výroční zprávy apod.
- Doplňuje a aktualizuje údaje o žácích v evidenčním listě žáků. Změny předává odpovědné osobě.
- Jeho povinností je dále se vzdělávat, a to v samostatném studiu nebo v organizovaných formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Samostatně studuje pedagogickou literaturu, právní předpisy a vnitřní nařízení školy.

BOZP (Bezpečnost a ochrana zdraví práce)

- Vytváří, dodržuje a kontroluje podmínky k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků při jejich účasti ve výchovně vzdělávacím procesu ve škole, též při všech ostatních akcích školy.
- Pravidelně kontroluje nebo sleduje vybavení třídy nábytkem (odpovídající velikost, vhodnost, bezpečné umístění, ochranné prvky), osvětlení třídy, hluk, teplotu, zatemnění před sluncem a možnost větrání, popřípadě funkčnost klimatizace. Přispívá tak k zajištění ideálních podmínek k vyučování.
- Zajišťuje poučení žáků o BOZP a PO (požární ochrana). Pravidelně se účastní nácvičku úniku v případě ohrožení.
- Vede žáky k dodržování hygienických zásad a zásad bezpečnosti práce.
- Sleduje zdravotní stav dětí a v případě náhlého onemocnění žáka neprodleně informuje bez odkladu vedení školy a rodiče žáka o jeho zdravotním stavu a případném přesunu do zdravotnického zařízení rychlou záchrannou službou.

- Oznamuje poznatky, které mohou nasvědčovat tomu, že žák je v rodině vystaven zanedbání, týrání, zneužívání nebo jiným způsobem špatnému zacházení.
- Dbá na bezproblémové sdílení učebny a žáků v kolektivu různých mentalit, náboženství.
- Konzultuje s ostatními pedagogy, vedením podle potřeby i s pracovníky poradny (zdravotnického zařízení) a SPC problematiku jednotlivých žáků, především žáků s trvalejšími psychickými a zdravotními potížemi.

4.2.4.2 Kompetence pedagoga

Kompetencemi pedagoga je míněn soubor vědomostí, dovedností a schopností k vykonávání učitelské profese a zároveň také jeho postojů a osobnostních dispozic.

Tabulka 2: Kompetence pro uvádění pedagoga do praxe

Kompetence	Obsah kompetence
<u>Pedagogická</u> (všeobecný přehled)	<ul style="list-style-type: none"> – ovládá procesy výchovy a vzdělávání v rovině teoretické a praktické; – dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje (včetně multikulturních aspektů); – má znalosti o právech dítěte a dalších zákonných normách.
<u>Diagnostická</u> a <u>intervenční</u>	<ul style="list-style-type: none"> – dovede používat prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností žáků; – je schopna identifikovat nadané žáky i žáky se specifickými poruchami učení a chování – dovede přizpůsobit výběr prostředků jejich možnostem; – umí řešit různé výchovné situace a problémy (včetně sociálně patologických projevů); – umí poskytovat rady rodičům.
<u>Sociální</u> a <u>komunikativní</u>	<ul style="list-style-type: none"> – ovládá prostředky k utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě; – ovládá prostředky předškolní socializace dětí – dovede je užívat; – dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu; – ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě;

	<ul style="list-style-type: none"> – dovede uplatnit prostředky efektivní komunikace při spolupráci s rodiči; – orientuje se v problematice rodinné výchovy.
<u>Předmětová</u> a <u>didaktická</u>	<ul style="list-style-type: none"> – má osvojeny multidisciplinární znalosti; – ovládá teorii praktické činnosti předmětu a dovede tvořivě pracovat se vzdělávacím programem; – umí užívat prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku, emocionálním rozvoji; – disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie.
<u>Manažerská</u>	<ul style="list-style-type: none"> – má znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese pedagoga; – má znalosti o fungování školy; – ovládá základní administrativní úkony (evidence dětí, výkaznictví); – dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí.

Zdroj: autorka práce, 2015 (vlastní zpracování)

4.2.4.3 Samostudium

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se umožňuje samostudiem (viz § 24 odst. 4 písm. b) a § 24 odst. 7 zákona o pedagogických pracovnících). K samostudiu pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci, případně těm zaměstnancům, kteří si zvyšují kvalifikaci. Za zvyšování kvalifikace se rozumí získání nebo rozšíření. Samostudium je nástrojem, který slouží k rozvoji vědomostí, schopností a dovedností pedagoga. Čerpání je možné i na půl pracovního dne, kdy školení trvá například pouze 4 hodiny. Možnosti čerpání samostudia jsou na dohodě s vedením školy.

„Ustanovení o volnu k samostudiu se vztahuje pouze na pedagogické pracovníky, ustanovení zákoníku práce o studijním volnu se vztahuje na všechny zaměstnance. Náleží jim v rozsahu daném zákoníkem práce (§ 232), pokud si zvyšují kvalifikaci, přičemž zvyšováním kvalifikace je studium, vzdělávání, školení nebo jiná forma

*přípravy k dosažení vyššího stupně vzdělávání, jestliže jsou v souladu s potřebou zaměstnavatele (§ 231 zákoníku práce).*²⁰

4.2.5 Hospitační a kontrolní činnost

Kontrolní činnost je srovnávání plánovaných cílů s dosahovanými výsledky. „*Tedy zajištění odchylek v řízených procesech od plánovaných záměrů.*“²¹ Pro vedení je zpětnou vazbou o reálné situaci v objektech řízení a východiskem pro posouzení stavu a přijmutí konkrétních závěrů. „*V širším pojetí můžeme kontrolu využít:*

- *v přípravné fázi (rozbory, příprava plánů, způsoby zajištění);*
- *ve vývojové fázi (organizování plnění, překonávání neurčitostí, reakce na měnící se podmínky);*
- *ve srovnávání (srovnávání skutečného vývoje s plánovaným);*
- *ve vyvozování závěrů (odstraňování nežádoucích odchylek a jejich příčin).*²²

Kontrolu a části ke kontrole při uvádění pedagogů do praxe lze členit podle různého pohledu na uvádění pedagoga do praxe. Můžeme dělat vnější kontrolu, která v sobě zahrnuje pozorování nového pedagoga a náhledy na jeho činnost ve třídě, učebně. Stejně tak můžeme provádět kontrolu preventivní, průběžnou a následnou. Při dosahování kompetencí nejprve provedeme kontrolu preventivní, průběžnou a po výstupech z předchozích kontrol kontrolu následnou, kde kontrolujeme úplném dosažení kompetence k osvojení. Kontrola je u zaváděného pedagoga činěna pravidelně

²⁰ PORTÁL, s.r.o., informatorium 3-8, SAMOSTUDIJNÍ VOLNO UČITELKY MŠ [online], © 2020 PORTÁL, s.r.o. [cit 2011-8]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/95504/samostudijni-volno-ucitelky-ms>

²¹ ČASTORÁL, Z. *Základy moderního managementu* 2. autorizované vydání. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Praha, 2016, s. 106. ISBN 978-80-7452-129-4.

²² ČASTORÁL, Z. *Základy moderního managementu* 2. autorizované vydání. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Praha, 2016, s. 107. ISBN 978-80-7452-129-4.

a v krátkodobých intervalech, po uvedení pedagoga do praxe zůstává kontrola pravidelná ale v delším časovém rozsahu tzn. hospitační. Další kontrolou, která je ve školství prováděna, je kontrola vnější a dělá ji ČŠI (Česká školní inspekce). „Česká školní inspekce je národní autoritou pro hodnocení a kontrolu kvality a efektivity počátečního vzdělávání a samostatným správním úřadem České republiky s celostátní působností zřízeným ze zákona.“²³

Pro kontrolu zaváděného pedagoga do praxe je důležitá příprava na kontrolní činnost. Měli bychom si vytýčit oblasti ke kontrole, častost kontrol, jakou formou zaznamenáme závěry a také návrhy na opatření a kontrolu přijatých závěrů. Při kontrole samotné volíme jednoduché, srozumitelné kontrolní postupy. Věnujeme přiměřenou pozornost všem fázím kontroly, hlavně fázi vyvozování výstupů. Respektujeme odlišnosti a specifika pracovního prostředí a charakter činnosti s žáky, studenty.

Ve školství se oficiálně kontrola pedagogické činnosti nazývá hospitací, jak je uvedeno v pedagogickém slovníku. „*Hospitace – Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají škol. Inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé studující aj.*“²⁴

²³ Česká školní inspekce, *INSPEKČNÍ ČINNOST* [online], © 2019 ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [cit 2018-02-22]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Inspekcní-cinnost-QL/Inspekcní-cinnost>

²⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* 4. vydání. Portál s.r.o., Praha, 2003, s. 75. ISBN 80-7178-772-8.

5 EMPIRICKÁ ČÁST

Tématem této bakalářské práce je uvádění absolventů pedagogického vzdělání do praxe. Každá instituce, škola by měla mít na doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy plán uvádění pedagogů do praxe. Zároveň by měla absolventům, kteří nastupují do pedagogické profese přiřadit zkušeného pedagoga, který absolventa uvede do praxe a je mu nápomocen v adaptaci v pedagogickém prostředí po dobu tří let. Systematicky spolu spolupracují a o své spolupráci, která je postavena na plánu uvádění absolventů do praxe, vedou záznamy.

Během práce s absolventy pedagogického vzdělání, kteří vstupují do praxe, si můžeme klást několik otázek. Absolventi samotní často mívají pocit, že jsou díky obsáhlému studiu a praxi v rámci tohoto studia plně připraveni na samotné pedagogické zaměstnání. Často po ukončení studia již další vzdělávání nevyhledávají. Někteří mohou vnímat přiřazení zkušeného pedagoga pro vstup do praxe jako nadbytečnost, něco, co nepotřebují. Zkušenosti letitých pedagogů dokazují opak. Pedagogové již z praxe vědí, jak rizikové a náročné je povolání učitele a také to, že se v mnohém liší od běžného zaměstnání. Pedagogická činnost sebou přináší vysoké nároky nejen na výkon zaměstnání, ale pojí se k ní i společenská prestiž. Zahrnuje v sobě oblast odbornou, sociální i duševní.

V teoretické části se autorka bakalářské práce zabývala vymezením pojmů učitele a přípravou na tuto profesi. Rozebírá povinnosti spojené s touto profesí a její vývoj, možná rizika. Další a významnou složkou, která vstupuje do práce pedagoga, je instituce, kde svou profesi vykonává. Instituce, škola má své atributy, které autorka popisuje. Druhou oblastí, které se autorka věnuje, je školní právní úprava, kterou by měl pedagog znát a umět se v ní orientovat, i když dle slov autorky je právě tato oblast obsáhlá a náročná z důvodu častých změn a úprav v zákonech. Třetí oblast teoretické části popisuje školství jako celek, jeho historii i současnost. Podrobně se věnuje osobnosti učitele spojené s jeho profesními dovednostmi a pedagogickému stylu, který má každý pedagog daný nebo získaný. Než nabyde pedagog svůj styl, předchází tomu roky praxe. První roky praxe, adaptace na pracovní pozici, zde právě vidí autorka možná rizika, kterým se detailněji věnuje ve čtvrté obsáhlejší oblasti. Zmiňuje adaptaci a věnuje se procesu uvádění absolventa do praxe. K samotnému procesu je zapotřebí si vytýčit oblasti

uvádění do praxe, metody uvádění a kontrolní činnost s tím spojenou. Tématem této bakalářské práce je uvádění absolventů pedagogického vzdělání do praxe. Každá instituce, škola by měla mít na doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy plán uvádění pedagogů do praxe. Zároveň by měla absolventům, kteří nastupují do pedagogické profese přiřadit zkušeného pedagoga, který absolventa uvede do praxe a je mu nápomocen v adaptaci na pedagogické prostředí po dobu tří let. Systematicky spolu spolupracují a o své spolupráci, která je postavena na plánu uvádění do praxe vedou záznamy. Rozhodnutí o vedení plánu pedagogické podpory a přiřazení uvádějícího pedagoga má v kompetenci vedení školy.

5.1 Cíl a hypotézy výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření bakalářské práce je zjistit úroveň osvojených kompetencí u absolventů pedagogického vzdělání při vstupu do praxe. Kompetence, které jsou uvedeny jako zásadní pro úspěšné vykonávání pedagogické činnosti jsou kompetence předmětové, poznatky o diagnostikách a intervenčních technikách, sociálních a komunikativních dovednostech. Čerpáno je z názorů uvádějících pedagogů s různou délkou pedagogické praxe. Pro dosažení cíle byly stanoveny následující výzkumné hypotézy ověřené statistickou metodou χ^2 – kvadrátu.

Hypotéza 1

Hypotéza H₀: Pedagogové mají o diagnostikách a intervenčních technikách dostatečné poznatky.

Alternativní hypotéza H₁: Pedagogové nemají o diagnostikách a intervenčních technikách dostatečné poznatky.

Hypotéza 2

Hypotéza H₀: Pedagogové mají komunikativní dovednosti ve své práci.

Alternativní hypotéza H₂: Pedagogové nemají komunikativní dovednosti ve své práci.

Hypotéza 3

Hypotéza H₀: Pedagogové mají sociální dovednosti v práci s dětmi.

Alternativní hypotéza H₃: Pedagogové nemají sociální dovednosti v práci s dětmi.

Hypotéza 4

Hypotéza H₀: Pedagogové mají dostatečné poznatky o předmětech.

Alternativní hypotéza H₄: Pedagogové nemají dostatečné poznatky o předmětech.

5.2 Výzkumná metoda

Pro zpracování bakalářské práce byl zvolen kvantitativní výzkum z důvodu hromadného shromažďování dat pomocí písemně zadávaných položek k dotazování a možnosti pokrýt větší skupinu respondentů. Jako výzkumný vzorek byli osloveni pedagogové z mateřských, základních i vysokých škol, kteří již ve své praxi uváděli absolventa pedagogického vzdělání do praxe. Oslovení respondenti byli vybráni pro zjišťování názorů v pedagogickém prostředí. Všechny oslovené školy pro možnost postoupení dotazníků výše specifikovaným respondentům měly zřizovatele Hlavní město Praha.

Výzkumná část byla prováděna formou dotazování, prostředkem pro dotazování byly dotazníky. Dotazníky měly definovány uzavřené otázky s jednoznačnou odpovědí. Dotazník obsahoval dotaz na délku praxe pedagoga a dále obsahoval členění na 8 kompetencí, kdy respondenti konstatují, zda kompetence je začínajícím pedagogem osvojena, nebo není. Kompetence se přímo dotýkají pedagogické činnosti a jsou rozvedeny do šestnácti otázek.

Kromě jednoduchých dotazníků existuje řada i speciálních a složitých ale ve výsledku „záleží na tématu i na řadě jiných okolností a někdy i jednoduchý dotazník může pro specifické účely poskytovat velmi relevantní poznatky.“²⁵

Dotazníkové šetření je preferované z důvodu úspory času a je u něj poměrně malá náročnost na počet zkoumajících, zaručení anonymity respondentů, umožnění statistické datové analýzy se standardizací a vypovídajícími výsledky. Předpokladem je, že dotazovaní respondenti odpovídají za sebe a dle skutečnosti. Můžeme tedy měřit pouze jejich názory. Dotazníkem nemůžeme měřit chování respondentů v reálném prostředí.

V termínu od 6.5.2019 do 28.6.2019 bylo provedeno dotazníkové šetření. Dotazník obsahoval 17 otázek, kde respondenti odpovídali na jednotlivé otázky se záznamem jedné z možností. Sběr dat dotazníkového šetření probíhal přímo na oslovených školách, které byly navštíveny osobně autorkou práce. Na půdě škol došlo k dojednání podmínek předání dotazníků a jejich následného vybrání zpět ke zpracování. Autorka se nechala navést slovy J. Průchy, který ve své knize o pedagogickém výzkum uvádí: „*Je účelné, aby ten, kdo chce provádět výzkum s určitými subjekty, s těmito osobami komunikoval. To se týká zvláště případů, kde do výzkumu jsou začlenění učitelé.*“ (Tamtéž str. 114) a při návštěvě škol komunikovala s pedagogy. Bylo rozdáno 50 dotazníků, vráceno vyplněných 30 a zpracováno 30 dotazníků. Z celkového počtu bylo zpracováno 12 dotazníků pedagogy uvádějícími do praxe s praxí do 5 let v pedagogické činnosti a 18 dotazníků pedagogy uvádějícími do praxe s praxí do 10 let a více v pedagogické činnosti. Dotazníky byly poskytnuty tištěnou formou. Byly doručeny na školy a po třech týdnech vybrány. Dotazníky byly následně zpracovány z tištěné podoby do elektronického systému. Dotazníkové šetření bylo vyhodnoceno a zpracováno v elektronické podobě. Respondenti byli seznámeni s účelem shromažďování a zpracování dat a zároveň ubezpečeni, že bude zachována jejich anonymita.

Pro interpretaci a analýzu shromážděných dat bylo využito matematického třídění prvního stupně. Výsledky jsou zpracovány pomocí matematicko – statistické analýzy prvního stupně s následným statistickým ověřením výzkumné hypotézy. Získaná data

²⁵ PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum, Uvedení do teorie a praxe*. Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum Praha., Praha, 1995, s. 75. ISBN 382-104-95.

z dotazníkového šetření byla zpracována pomocí programů Windows Excel. Výsledky výzkumu jsou uvedeny v tabulkách a grafech.

Pro potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz byl použita metoda chí – kvadrát test. Chí – kvadrát test patří k nejpoužívanějším a základním testům nezávislosti v kontingenčních tabulkách. Empirická část této bakalářské práce je zpracována tímto chí – kvadrát testem. Pozorované četnosti představují data získaná od respondentů, očekávaná četnost je provedena pomocí vzorce. Chí – kvadrát test dobré shody, je založen na posouzení rozdílu mezi skutečnými (pozorovanými) četnostmi výskytu hodnot ve výběrovém souboru a očekávanými četnostmi, odpovídajícími příslušnému předpokládanému rozdělení pravděpodobností. Při výpočtu χ^2 testu dobré shody vycházíme z předpokladu, že platí nulová hypotéza, a jestliže je vypočítaný χ^2 menší než 0,05, pak nulovou hypotézu zamítáme, a to proto, že rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi byl způsobem náhodnými činiteli.

5.3 Výzkumný vzorek

Dotazníková šetření byla provedena v Praze. Respondenti byli zaměstnanci mateřských, základních, středních a vysokých škol v Hlavním městě Praha, kteří mají osobní zkušenosti se zaváděním absolventů pedagogického vzdělání do praxe. K vyplnění dotazníku bylo vyzváno celkem 50 osob. Dotazníky byly zpracovány tištěnou formou a po 14 dnech vybrány. Použitý vzor dotazníku přikládám jako přílohu B. Dotazníky byly následně převedeny do elektronické formy. Respondenti byli informováni o záměru dotazníkového šetření, a ujištění, že bude zachována jejich anonymita. Dotazník obsahoval poděkování za čas věnovaný vyplnění a jejich upřímnost v odpovědích. Otázky uvedené v dotazníku byly sestaveny v návaznosti na stanovené hypotézy a cíl. Vzor vyhodnocení dotazníkového šetření je přílohou této bakalářské práce.

Sebraná data od respondentů jsou uvedena v grafech a tabulkách rozdělující respondenty na základní identifikační otázky.

5.4 Charakteristika respondentů

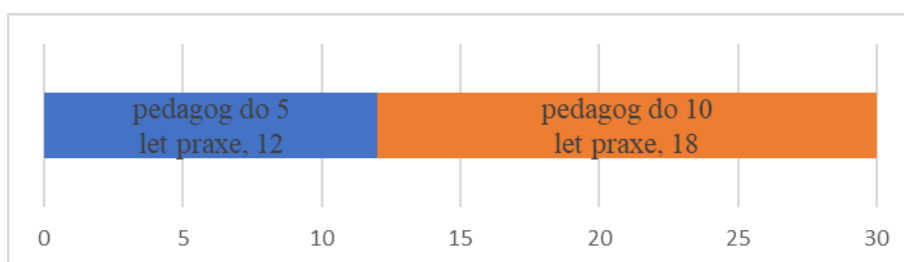
Charakteristika respondentů, která byla sledována, byla délka dosažené praxe u uvádějících pedagogů absolventy pedagogického vzdělání do praxe.

Otázka č. 1: Při uvádění do praxe bylo u mě dosaženo pět let praxe nebo deset let praxe a více?

Na tuto identifikační otázku odpovědělo celkem 30 respondentů, z toho 12 pedagogů s praxí do pěti let, což činí 40 % vzorek z celkového počtu. Oproti tomu se do šetření zapojilo celkem 18 pedagogů s praxí do deset a více let, což činí vzorek 60 % z celkového počtu. Do dotazníkového šetření se zapojilo více pedagogů s praxí do deset let a více.

Tabulka 3: Délka praxe

pedagog do 5 let praxe	pedagog do 10 let praxe	Celkově
12 (40,0%)	18 (60,0%)	30 (100,0%)



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 2: Znáte diagnostické a intervenční techniky?

Tato otázka sloužila k identifikaci, zda absolventi znají diagnostické a intervenční techniky. Na tuto otázku odpovědělo celkově 30 respondentů. Pedagogové s praxí 5 let se domnívají v počtu 10 (z celkového počtu činí 33,3 %), že absolventi znají diagnostické a intervenční techniky, pouze 2 odpovědi (z celkového počtu činí 6,7 %) pedagogů s praxí 5 let odpověděli, že absolventi neznají diagnostické a intervenční techniky. Pedagogové s praxí deset a více let mají podobný názor, u nich je 15 odpovědí kladných (z celkového počtu činí 50 %), tedy že absolventi znají diagnostické a intervenční techniky a pouze 3 odpovědi (z celkového počtu činí 10 %) jsou, že techniky neznají.

Tabulka 4: Diagnostické a intervenční techniky

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	10 (33,3%)	2 (6,7%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	15 (50,0%)	3 (10,0%)	18 (60,0%)
Celkem	25	5	30 (100,0%)

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 3: Dovede používat prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí vývojových zvláštností dětí?

Tato identifikační otázka je zaměřena na dovednosti a znalosti v oblasti diagnostiky. Odpovědělo celkem 30 respondentů. Pedagogové s praxí do 5 let hodnotí diagnostické dovednosti absolventů v počtu 9 kladně (z celkového počtu činí 30 %), souhlasí s tím, že absolventi dovedou používat prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí vývojových zvláštností dětí a pouze 3 odpovědi (z celkového počtu činí 10 %) jsou záporné, absolventi je nedovedou používat. U pedagogů s praxí do 10 a více let je odpověď kladná již v menším poměru. Dle pedagogů 12 absolventů (z celkového počtu činí 40 %) dovede používat ale 6 (z celkového počtu činí 20 %) je používat nedovede.

Tabulka 5: Pedagogická diagnostika

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	9 (30,0%)	3 (10,0%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	12 (40,0%)	6 (20,0%)	18 (60,0%)
Celkem	21	9	30 (100,0%)

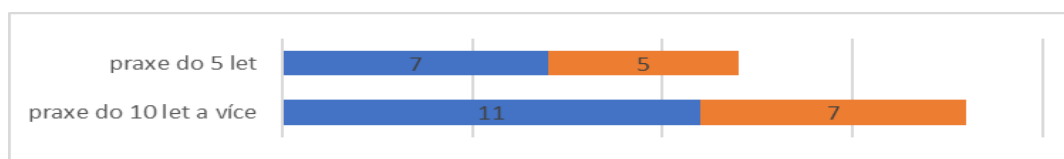
Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 4: Dovede identifikovat nadané děti i děti se specifickými poruchami učení a chování?

Tato identifikační otázka je zaměřena na rozpoznání nadaných dětí a dětí se specifickými poruchami. Odpovědělo celkem 30 respondentů. Pedagogové s praxí do 5 let uvedli u 7 absolventů (z celkového počtu činí 23,3 %), že dovedou identifikovat takové děti a 5 (z celkového počtu činí 16,7 %), že takové děti identifikovat nedovedou. Pedagogové s praxí 10 a více let odpověděli kladně v 11 případech (z celkového počtu činí 36,7 %), a u 7 odpovědí (z celkového počtu činí 23,3 %) volili odpověď nedovede.

Tabulka 6: Identifikace nadaných dětí a dětí se specifickými poruchami učení a chování

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	7 (23,3%)	5 (16,7%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	11 (36,7%)	7 (23,3%)	18 (60,0%)
Celkem	18	12	30 (100,0%)



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 5: Umí řešit různé výchovné situace a problémy?

Tato identifikační otázka je zaměřena na schopnost řešení výchovné situace a problémů. Odpovědělo celkem 30 respondentů. Pedagogové s praxí do 5 let uvedli u 9 absolventů (z celkového počtu činí 30 %), že mají schopnosti k řešení výchovných situací a problémů a 3 absolventi (z celkového počtu činí 10 %) tyto schopnosti nemají. Pedagogové s délkou praxe do deset a více let odpovídali, že u 8 absolventů (z celkového počtu činí 26,7 %) je zaznamenána schopnost řešit výchovné situace a problémy a 10 absolventů (z celkového počtu činí 33,3 %) tuto schopnost nemá.

Tabulka 7: Výchovné situace a problémy

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	9 (30,0%)	3 (10,0%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	8 (26,7%)	10 (33,3%)	18 (60,0%)
Celkem	17	13	30 (100,0%)

Detailed description of the stacked bar chart for Tabulka 7: The chart has two horizontal bars. The first bar, labeled 'praxe do 5 let', has a blue segment of length 9 and an orange segment of length 3. The second bar, labeled 'praxe do 10 let a více', has a blue segment of length 8 and an orange segment of length 10. The total length of the first bar is 12, and the total length of the second bar is 18.

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 6: Umí poskytovat rady rodičům?

Tato identifikační otázka je zaměřena na schopnost a dovednost absolventů pedagogického vzdělání umět poskytnout odbornou radu rodičům dětí a žáků. Odpovědělo celkem 30 respondentů. Pedagogové s praxí do 5 let uvedli, že 8 absolventů (z celkového počtu činí 26,7 %) zvládne poskytnout radu rodičům a 4 absolventi (z celkového počtu činí 13,3 %) nezvládnou radu podat, poskytnout. U pedagogů s praxí do 10 a více let absolventi v počtu 10 absolventů (z celkového počtu činí 33,3 %) umí poskytnout radu ale 8 absolventů (z celkového počtu činí 26,7 %) to neumí.

Tabulka 8: Rady rodičům

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	8 (26,7%)	4 (13,3%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	10 (33,3%)	8 (26,7%)	18 (60,0%)
Celkem	18	12	30 (100,0%)

Detailed description of the stacked bar chart for Tabulka 8: The chart has two horizontal bars. The first bar, labeled 'praxe do 5 let', has a blue segment of length 8 and an orange segment of length 4. The second bar, labeled 'praxe do 10 let a více', has a blue segment of length 10 and an orange segment of length 8. The total length of the first bar is 12, and the total length of the second bar is 18.

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 7: Ovládá prostředky k utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě?

Tato identifikační otázka je zaměřena na schopnosti začínajícího pedagoga pracovat se sociálním prostředím třídy. Odpovědělo celkem 30 respondentů. Pedagogové s praxí

do 5 let uvádí, že 11 absolventů (z celkového počtu činí 36,7 %) tyto schopnosti má a 1 absolvent (z celkového počtu činí 3,3 %) nemá. Pedagogové s praxí do 10 let a více uvádí téměř shodně s pedagogy s praxí do 5 let, že pouze 1 absolvent (z celkového počtu činí 3,3 %) neumí vytvářet podnětné sociální prostředí ve třídě, 17 absolventů (z celkového počtu činí 56,7 %) tuto schopnost má osvojenou.

Tabulka 9: Podnětné sociální prostředí ve třídě

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	11 (36,7%)	1 (3,3%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	17 (56,7%)	1 (3,3%)	18 (60,0%)
Celkem	28	2	30 (100,0%)

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 8: Ovládá prostředky socializace dětí?

Tato identifikační otázka se zaměřuje na schopnost ovládat prostředky socializace dětí. Odpovědělo celkem 30 respondentů. Ze sebraných odpovědí je patrné, že pedagogové s praxí do 5 let i pedagogové s praxí do 10 let a více se shodují, že práce s třídou jako sociální skupinou je odlišná od práce s třídou jako sociální skupinou ve škole, společnosti. Pedagogové s praxí do 5 let uvádí, že 9 absolventů (z celkového počtu činí 30 %) má schopnosti a dovednosti ovládat prostředky socializace dětí a 3 absolventi (z celkového počtu činí 10 %) tyto schopnosti a dovednosti nemá. Pedagogové s vyšší praxí do 10 a více let uvádí ve svých odpovědích, že 13 absolventů (z celkového počtu činí 43,3 %) ovládá prostředky socializace dětí a 5 absolventů (z celkového počtu činí 16,7 %) tyto prostředky neovládá.

Tabulka 10: Socializace dětí

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	9 (30,0%)	3 (10,0%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	13 (43,3%)	5 (16,7%)	18 (60,0%)
Celkem	22	8	30 (100,0%)

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 9: Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole?

Tato identifikační otázka se podrobněji věnuje otázce orientace v sociálních situacích ve škole. Pedagogové s praxí 5 let uvedli, že polovina 6 absolventů (z celkového počtu činí 20 %) tuto dovednost má ale 6 absolventů (z celkového počtu činí 20 %) nemá. Pedagogové s delší praxí 10 let a více uvádí, že 10 absolventů (z celkového počtu činí 33,3 %) dovednost orientace v náročných sociálních situacích má a 8 absolventů (z celkového počtu činí 26,7 %) dovednost nemá. Souhrnem můžeme říci, že skoro polovina absolventů při vstupu do pedagogické praxe má absenci, nebo se nedostatečně orientují v náročných sociálních situacích ve škole.

Tabulka 11: Náročné sociální situace ve škole

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	6 (20,0%)	6 (20,0%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	10 (33,3%)	8 (26,7%)	18 (60,0%)
Celkem	16	14	30 (100,0%)

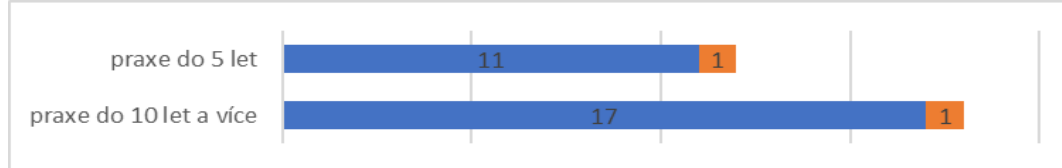
Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 10: Ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě?

Tato identifikační otázka zaměřena na komunikaci pedagoga s žáky zjistila, že pedagogové s praxí do 5 let uvedli, že 11 absolventů (z celkového počtu činí 36,7 %) prostředky pedagogické komunikace ve třídě ovládá a pouze 1 absolvent (z celkového počtu činí 3,3 %) ji neovládá. Velmi podobné byly odpovědi pedagogů s praxí do 10 let a více, kteří uvedli, že 17 absolventů (z celkového počtu činí 56,7 %) prostředky pedagogické komunikace ovládá a 1 absolvent (z celkového počtu činí 3,3 %) neovládá.

Tabulka 12: Pedagogická komunikace ve třídě

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	11 (36,7%)	1 (3,3%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	17 (56,7%)	1 (3,3%)	18 (60,0%)
Celkem	28	2	30 (100,0%)



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 11: Dovede uplatnit prostředky efektivní komunikace při spolupráci s rodiči?

Tato identifikační otázka je zaměřena na uplatnění prostředků efektivní komunikace pedagoga s rodiči. Dle pedagogů s praxí do 5 let jsou odpovědi v poměru u 8 absolventů (z celkového počtu činí 26,7 %) dovednost vidí a u 4 absolventů (z celkového počtu činí 13,3 %) chybí, nebo není plně zvládnuta. Pedagogové s praxí 10 a více let na tuto otázku odpověděli, že 14 absolventů (z celkového počtu činí 46,7 %) dovednosti uplatnit efektivní komunikaci s rodiči dovede a 4 absolventi (z celkového počtu činí 13,3 %) dovednost uplatnit prostředky efektivní komunikace s rodiči nedovedou.

Tabulka 13: Efektivní komunikace při spolupráci s rodiči

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	8 (26,7%)	4 (13,3%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	14 (46,7%)	4 (13,3%)	18 (60,0%)
Celkem	22	8	30 (100,0%)

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 12: Orientuje se v problematice rodinné výchovy?

Tato identifikační otázka je zaměřena na orientace absolventa v problematice rodinné výchovy. U pedagogů s praxí 5 let se umí orientovat 7 absolventů (z celkového počtu činí 23,3 %) v problematice rodinné výchovy a 5 absolventů (z celkového počtu činí 16,6 %) tuto problematiku nezná a neumí se v ní orientovat. Pedagogové s praxí 10 let a více let odpověděli, že 12 absolventů se orientuje v problematice rodinné výchovy a 6 absolventů se neorientuje.

Tabulka 14: Problematika rodinné výchovy

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	7 (23,3%)	5 (16,7%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	12 (40,0%)	6 (20,0%)	18 (60,0%)
Celkem	19	11	30 (100,0%)

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 13: Zná své předmětové schopnosti?

Tato identifikační otázka je zaměřena na to, zda absolventi znají své předmětové schopnosti. Pedagogové s praxí do 5 let uvedli, že většina absolventů své předmětové schopnosti zná, a to v počtu 11 (z celkového počtu činí 36,7 %), pouze v jednom případě

(z celkového počtu činí 3,3 %) byla odpověď záporná, že absolvent nezná své předmětové schopnosti. Pedagogové do 10 let praxe a více uvádí shodně s pedagogy s praxí do 5 let, že většina, tedy 17 absolventů (z celkového počtu činí 45,7 %) schopnost zná a pouze 1 absolvent (z celkového počtu činí 3,3 %) své předmětové schopnosti nezná.

Tabulka 15: Předmětové schopnosti

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	11 (36,7%)	1 (3,3%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	17 (56,7%)	1 (3,3%)	18 (60,0%)
Celkem	28	2	30 (100,0%)

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 14: Umí užívat prostředky výchovy založené na aktivitě dětí?

Tato identifikační otázka je zaměřena na užívání prostředků výchovy založené na aktivitě dětí. Pedagogové s praxí do 5 let uvedli, že absolventi umí užívat prostředky výchovy založené na aktivitě dětí v 10 případech (z celkového počtu činí 33,3 %) a pouze 2 absolventi (z celkového počtu činí 6,7 %) neumí tyto prostředky používat. Pedagogové s praxí 10 a více let uvedli ve všech, tedy u 18 (z celkového počtu činí 60 %) absolventů svou odpověď ano, absolvent umí užívat prostředky výchovy založené na aktivitě dětí.

Tabulka 16: Výchova založená na aktivitě dětí

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	10 (33,3%)	2 (6,7%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	18 (60,0%)	0 (0,0%)	18 (60,0%)
Celkem	28	2	30 (100,0%)

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 15: Má osvojeny multidisciplinární znalosti?

Tato identifikační otázka je zaměřena na osvojení multidisciplinárních znalostí. Pedagogové s praxí do 5 let uvedli, že 5 absolventů (z celkového počtu činí 16,7 %) má osvojeny multidisciplinární znalosti a větší počet, tedy 7 absolventů (z celkového počtu činí 23,3 %) nemá osvojeny multidisciplinární znalosti. Pedagogové s praxí do 10 let a více uvedli velmi podobně jako pedagogové s praxí do 5 let, že méně, a to v počtu 8 absolventů (z celkového počtu činí 26,7 %) má osvojeny multidisciplinární znalosti a 10 absolventů (z celkového počtu činí 33,3 %) takové znalosti nemá osvojeno.

Tabulka 17: Multidisciplinární znalosti

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	5 (16,7%)	7 (23,3%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	8 (26,7%)	10 (33,3%)	18 (60,0%)
Celkem	13	17	30 (100,0%)

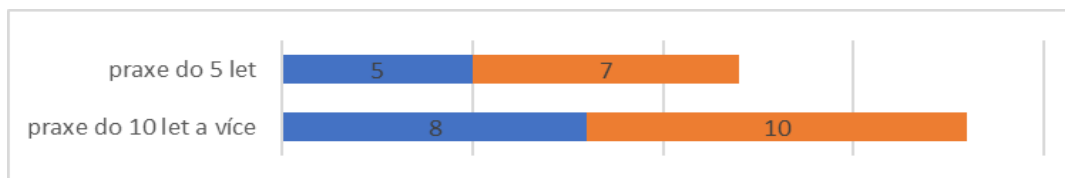
Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 16: Ovládá teorii praktické činnosti předmětů a dovede tvořivě pracovat se vzdělávacím programem?

Tato identifikační otázka je zaměřena na teorii praktické činnosti předmětů a tvořivou činnost se vzdělávacím programem. Pedagogové s praxí do 5 let uvedli, že ovládá teorii praktické činnosti předmětů a dovede tvořivě pracovat se vzdělávacím programem 5 absolventů (z celkového počtu činí 16,7 %) a větší počet odpovědí byl ne, tedy nedovede v počtu 7 absolventů (z celkového počtu činí 23,3 %). Pedagogové s praxí do 10 let a více let odpovídali podobně, více absolventů dle nich neovládá teorii praktické činnosti předmětů a nepracuje tvořivě se vzdělávacím programem, a to v počtu odpovědí 10 (z celkového počtu činí 33,3 %). Absolventů dle pedagogů s praxí 10 a více let, kteří ovládají teorii praktické činnosti předmětů a umí tvořivě pracovat se vzdělávacím programem je 8 (z celkového počtu činí 26,7 %).

Tabulka 18: Praktická činnost předmětů a tvořivá práce se vzdělávacím programem

	ANO	NE	Celkově
praxe do 5 let	5 (16,7%)	7 (23,3%)	12 (40,0%)
praxe do 10 let a více	8 (26,7%)	10 (33,3%)	18 (60,0%)
Celkem	13	17	30 (100,0%)



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

5.5 Výsledky výzkumu

Výzkum byl zaměřený na úroveň znalostí, schopností a dovedností absolventů pedagogického vzdělání při nástupu do pedagogické praxe. Dotazováni byli pedagogové s různou délkou praxe v pedagogické činnosti.

Otázky, kterými byly ověřeny hypotézy, byly zaměřeny na konkrétní znalosti, schopnosti a dovednosti v pedagogické, sociální a předmětové oblasti. Otázky v dotazníkovém šetření ověřily tvrzení ve stanovených čtyřech hypotézách.

Cílem výzkumu bylo zjistit, **zda absolventi pedagogického vzdělání disponují dostatečnými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi při vstupu do pedagogické praxe a mají osvojené kompetence předmětové, sociální, komunikativní a diagnostické.** Na základě těchto cílů byly stanoveny čtyři hypotézy, které byly objasněny pomocí dotazníku a následně statisticky verifikovány podle výpočtu pravděpodobnosti χ^2 – kvadrát testu a logaritmické křivky součtu, který je znázorněn v kontingenčním grafu.

Pro přehlednost výsledků dotazníků budou získané údaje uváděny v tabulkách. Na jejich základě budou hypotézy potvrzeny, nebo vyvráceny.

Každá hypotéza je zpracována samostatně. Z tabulky, kde jsou uvedené pozorované četnosti, se odvodí tabulka očekávaných četností. Následně se pomocí základního vzorce χ^2 -kvadrátu s Yatesovou korekcí stanoví výsledky, které uvedené hypotézy potvrdí, či vyvrátí. Hladina významnosti je 5 %.

Výsledky výzkumného šetření dokázaly následující:

Hypotéza 1

Nulová Hypotéza H₁₀: Pedagogové mají o diagnostikách a intervenčních technikách dostatečné poznatky.

Alternativní hypotéza H_{1A}: Pedagogové nemají o diagnostikách a intervenčních technikách dostatečné poznatky.

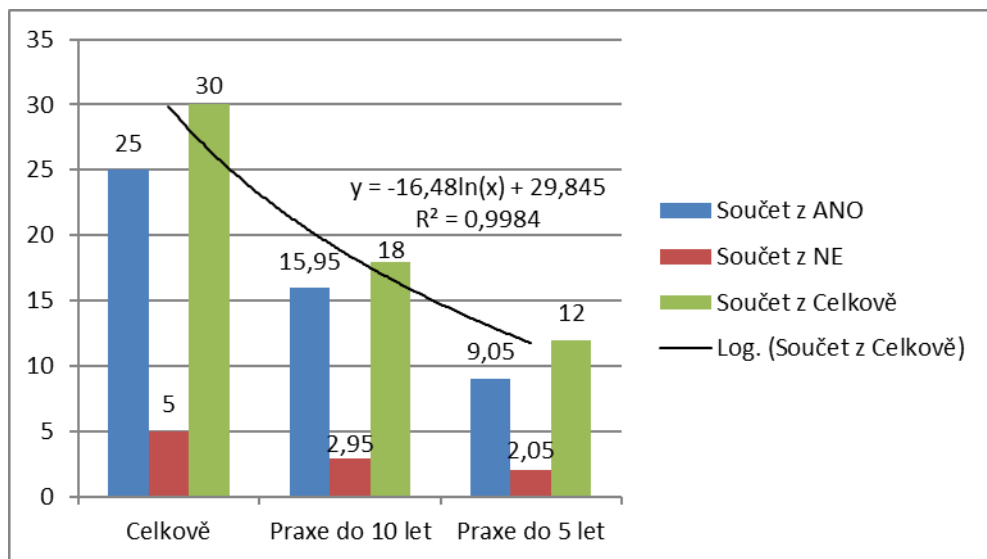
Tabulka 19: Výpočet signifikance χ^2 – kvadrát testu pro hypotézu 1

Pozorovaná četnost	ANO	NE	Celkově
Praxe do 5 let	10	2	12
Praxe do 10 let	15	3	18
Celkově	25	5	30

Očekávaná četnost	ANO	NE	Celkově
Praxe do 5 let	9,05	2,05	12
Praxe do 10 let	15,95	2,95	18
Celkově	25	5	30

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 1 výpočtu signifikance Chí – kvadrát testu pro hypotézu 1



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Testové kritérium:

Hladina významnosti: α 0,05

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: $G = 0,003$

Kritická hodnota: $\chi(1-\alpha)$; $df = 3.841$

Na základě výpočtu signifikance Chí – kvadrát testu můžeme říci k následujícím závěrům, které jsou prezentovány v kontingenční tabulce a grafu, že na hladině významnosti 5 % **nulovou hypotézu (H₀)** o nezávislosti jednotlivých znaků **nezamítáme**.

Lze tedy konstatovat, že pozorovaná četnost ukázala u celkového počtu 30 pedagogů a to 12 s pedagogickou praxí do 5 let a 18 s pedagogickou praxí do 10 let a více, že má dostatečné poznatky o diagnostických a intervenčních technikách 25 absolventů pedagogického vzdělání a jen 5 nemá dostatečné poznatky. V grafu je taktéž znázorněn výpočet lineárního součtu, zda mají a nemají dostatečné poznatky o diagnostických a intervenčních technikách.

Hypotéza 2

Nulová Hypotéza H₂₀: Pedagogové mají komunikativní dovednosti ve své práci.

Alternativní hypotéza H_{2A}: Pedagogové nemají komunikativní dovednosti ve své práci.

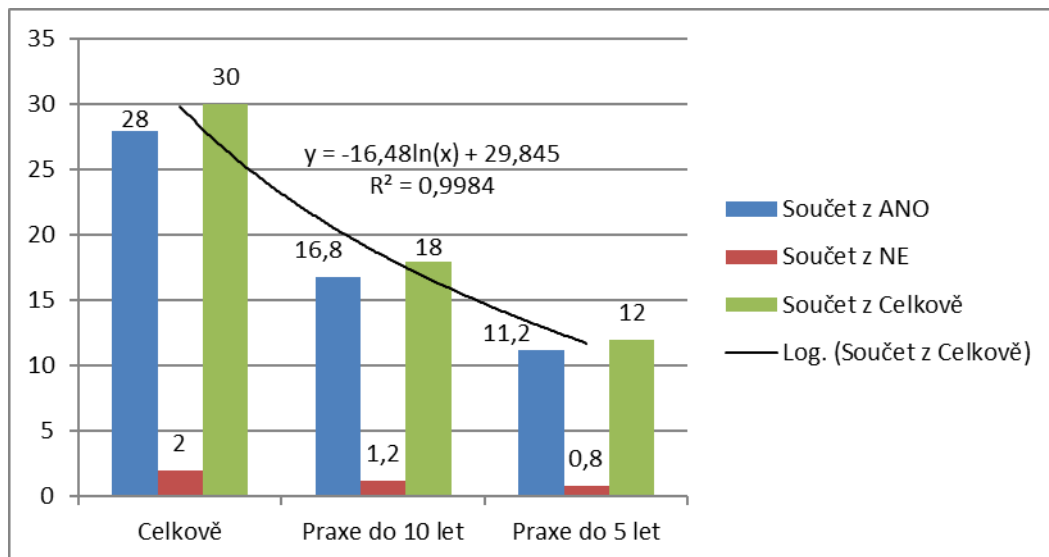
Tabulka 20: Výpočet signifikance Chí – kvadrát testu pro hypotézu 2

Pozorovaná četnost	ANO	NE	Celkově
Praxe do 5 let	11	1	12
Praxe do 10 let	17	1	18
Celkově	28	2	30

Očekávaná četnost	ANO	NE	Celkově
Praxe do 5 let	11,2	0,8	12
Praxe do 10 let	16,8	1,2	18
Celkově	28	2	30

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 2 výpočtu signifikance Chí – kvadrát testu pro hypotézu 2



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Testové kritérium:

Hladina významnosti: α 0,05

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: $G = 0,089$

Kritická hodnota: $\chi(1-\alpha)$; $df = 3.841$

Na základě výpočtu signifikance Chí – kvadrát testu můžeme říci k následujícím závěrům, které jsou prezentovány v kontingenční tabulce a grafu, že na hladině významnosti 5 % **nulovou hypotézu (H_0)** o nezávislosti jednotlivých znaků **nezamítáme**. Tedy je přijata nulová hypotéza. A to: **Pedagogové mají komunikativní dovednosti ve své práci**. Lze tedy konstatovat, že pozorovaná četnost ukázala u celkového počtu 30 pedagogů a to 12 s pedagogickou praxí do 5 let a 18 s pedagogickou praxí do 10 let a více, že má dovednosti v komunikaci 28 absolventů pedagogického vzdělání a jen 2 nemají dostatečné komunikativní dovednosti ve své práci. V grafu je taktéž znázorněn výpočet lineárního součtu, zda mají a nemají dostatečné poznatky o diagnostických a intervenčních technikách.

Hypotéza 3

Nulová Hypotéza H_{30} : Pedagogové mají sociální dovednosti v práci s dětmi.

Alternativní hypotéza H_{3A} : Pedagogové nemají sociální dovednosti v práci s dětmi.

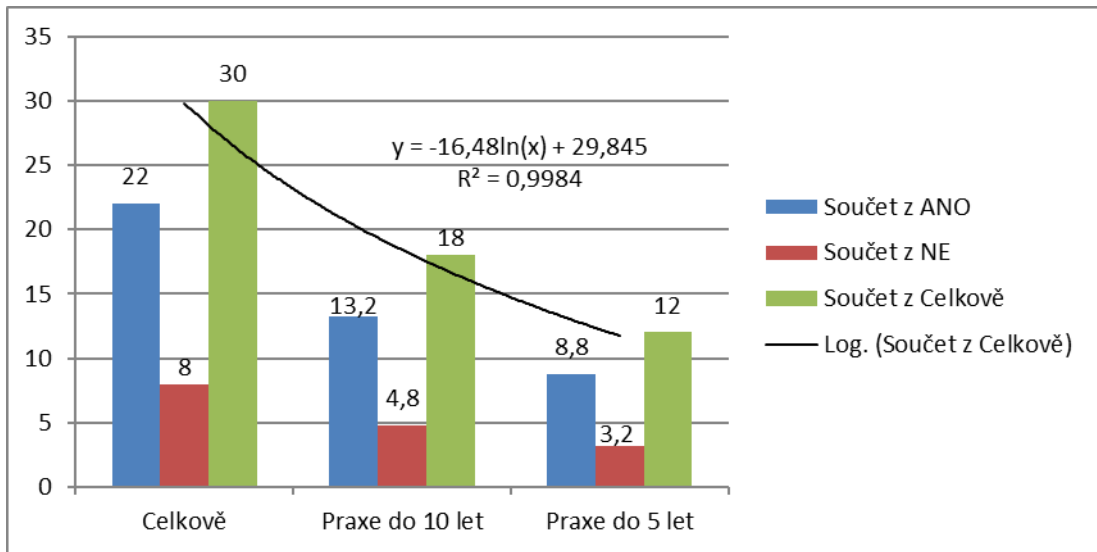
Tabulka 21: Výpočet signifikance Chí – kvadrát testu pro hypotézu 3

Pozorovaná četnost	ANO	NE	Celkově
Praxe do 5 let	9	3	12
Praxe do 10 let	13	5	18
Celkově	22	8	30

Očekávaná četnost	ANO	NE	Celkově
Praxe do 5 let	8,8	3,2	12
Praxe do 10 let	13,2	4,8	18
Celkově	22	8	30

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 3 výpočtu signifikance Chí – kvadrát testu pro hypotézu 3



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Testové kritérium:

Hladina významnosti: α 0,05

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: $G = 0,028$

Kritická hodnota: $\chi(1-\alpha)$; $df = 3.841$

Na základě výpočtu signifikance Chí – kvadrát testu můžeme říci k následujícím závěrům, které jsou prezentovány v kontingenční tabulce a grafu, že na hladině významnosti 5 % **nulovou hypotézu (H_0)** o nezávislosti jednotlivých znaků **nezamítáme**. Tedy je přijata nulová hypotéza. A to: **Pedagogové mají sociální dovednosti v práci s dětmi**. Lze tedy konstatovat, že pozorovaná četnost ukázala u celkového počtu 30 pedagogů a to 12 s pedagogickou praxí do 5 let a 18 s pedagogickou praxí do 10 let a více, že má sociální dovednosti v práci s dětmi 22 absolventů pedagogického vzdělání a 8 nemá dostatečné sociální dovednosti v práci s dětmi. V grafu je taktéž znázorněn výpočet lineárního součtu, zda mají a nemají dostatečné poznatky o diagnostických a intervenčních technikách.

Hypotéza 4

Nulová Hypotéza H₀: Pedagogové mají dostatečné poznatky o předmětech.

Alternativní hypotéza H_A: Pedagogové nemají dostatečné poznatky o předmětech.

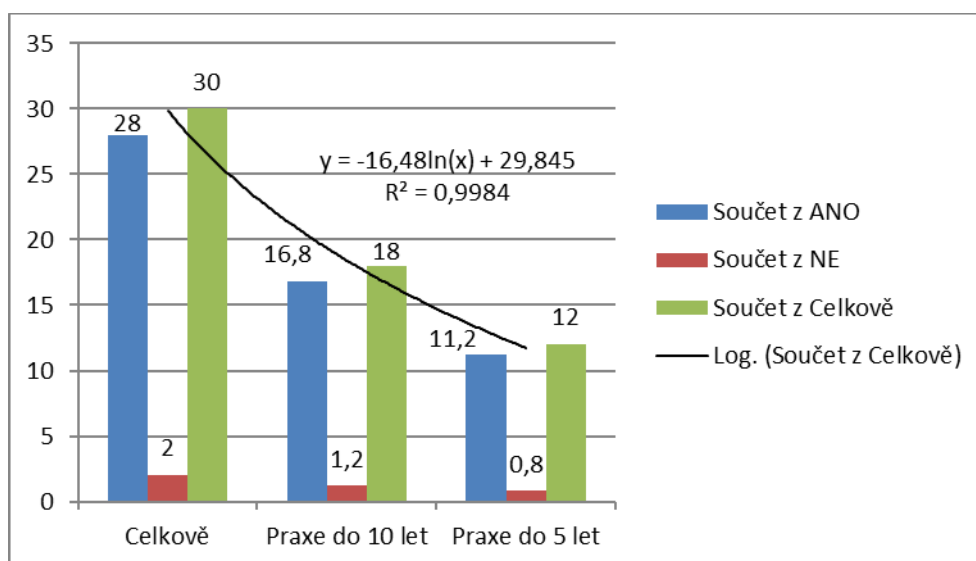
Tabulka 22: Výpočet signifikance Chí – kvadrát testu pro hypotézu 4

Pozorovaná četnost	ANO	NE	Celkově
Praxe do 5 let	11	1	12
Praxe do 10 let	17	1	18
Celkově	28	2	30

Očekávaná četnost	ANO	NE	Celkově
Praxe do 5 let	11,2	0,8	12
Praxe do 10 let	16,8	1,2	18
Celkově	28	2	30

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 4 výpočtu signifikance Chí – kvadrát testu pro hypotézu 4



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Testové kritérium:

Hladina významnosti: α **0,05**

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: **G = 0,089**

Kritická hodnota: $\chi(1-\alpha)$; **df = 3.841**

Na základě výpočtu signifikance χ^2 – kvadrát testu můžeme říci k následujícím závěrům, které jsou prezentovány v kontingenční tabulce a grafu, že na hladině významnosti 5 % **nulovou hypotézu (H_0)** o nezávislosti jednotlivých znaků **nezamítáme**. Tedy je přijata nulová hypotéza. A to: **Pedagogové mají dostatečné poznatky o předmětech**. Lze tedy konstatovat, že pozorovaná četnost ukázala u celkového počtu 30 pedagogů a to 12 s pedagogickou praxí do 5 let a 18 s pedagogickou praxí do 10 let a více, že má dostatečné poznatky o předmětech 28 absolventů pedagogického vzdělání a jen 2 nemají dostatečné poznatky o předmětech. V grafu je taktéž znázorněn výpočet lineárního součtu, zda mají a nemají dostatečné poznatky o diagnostických a intervenčních technikách.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Na závěr lze konstatovat, že se podařilo naplnit cíl vlastního výzkumného šetření. Zjistit, zda absolventi pedagogického vzdělání disponují znalostmi, schopnostmi a dovednostmi při vstupu do pedagogické praxe a mají osvojené kompetence předmětové, sociální, komunikativní a diagnostické.

Výzkum byl zaměřen na zjištění skutečnosti, mají-li absolventi pedagogického vzdělání osvojené kompetence pro úspěšné vykonávání pedagogické činnosti. Pro tento výzkumný cíl byly použity metoda dotazníkového šetření, kdy byli dotazováni pedagogové s rozličnou délkou praxe, a to do 5 let praxe v pedagogické činnosti a do 10 let a více let praxe v pedagogické činnosti. Počet let v pedagogické činnosti přímo souvisel s uváděním absolventa do praxe. Dotazníkové šetření bylo provedeno v období od 6.5.2019 do 28.6.2019.

Dotazník obsahoval 16 výzkumných otázek, kdy respondenti mohli vybírat ze dvou odpovědí a vždy se hodnocení vztahovalo k jednomu uvedenému absolventovi do praxe.

Jednotlivé otázky byly sestaveny tak, aby plynule navazovaly na hlavní výzkumný cíl. Ke sběru dat bylo využito dotazníkové šetření, kdy dotazníky byly doručeny osobně autorkou do škol v Praze. Dotazníky byly vytvořeny v písemné podobě, po sběru dotazníků došlo k zadání do systému a následnému vyhodnocení. K potvrzení, vyvrácení hypotéz byl použit χ^2 – kvadrát test.

Ve výzkumných cílech byly **zjišťovány osvojené poznatky začínajících pedagogů o diagnostikách a intervenčních technikách a dostatečných poznatcích**. V případě této hypotézy byla přijata nulová hypotéza H_{10} : Pedagogové mají o diagnostikách a intervenčních technikách dostatečné poznatky. Z výsledku vyplývá, že 25 pedagogů důvěřuje absolventům, že kompetence diagnostické mají osvojené. Druhá hypotéza **zjišťovala, osvojené dovednosti v komunikaci, potřebné v profesi pedagoga**. U této hypotézy byla přijata nulová hypotéza H_{20} : Pedagogové mají komunikativní dovednosti ve své práci. Z výsledku vyplývá, že 28 pedagogů důvěřuje absolventům, že kompetence komunikativní mají osvojené. Třetí hypotéza **zjišťovala, zda mají začínající pedagogové osvojené dovednosti v oblasti sociální**. V případě této hypotézy, byla přijata nulová hypotéza H_{30} : Pedagogové mají sociální dovednosti v práci s dětmi. Z výsledku vyplývá, že 22 pedagogů důvěřuje absolventům, že mají osvojené sociální dovednosti. Poslední, čtvrtá hypotéza **zjišťovala, zda mají pedagogové dostatečné poznatky o předmětech**. V případě této hypotézy, byla přijata nulová hypotéza H_{40} : Pedagogové mají dostatečné poznatky o předmětech.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že začínající pedagogové dle odpovědí pedagogů s praxí do 5 let a s praxí do 10 let a více mají osvojené výše uvedené kompetence. Zároveň nám výzkum ukázal, že pedagogové s praxí do 5 let a pedagogové s praxí do 10 let a více odpovídali na otázky v dotazníku podobně. Nedochovalo k žádným výrazným rozdílům v odpovědích, tedy součtem odpovědí můžeme o to více vnímat výsledek výzkumu. Mnoho vedoucích pracovníků ve vedení škol by tento výsledek potěšil, poněvadž uvádění pedagogů svěřují převážně pedagogům s praxí 10 let a více z důvodu, že praxe do 5 let se jim nezdá dostačující. Díky výzkumu můžeme také vidět, že u některých odpovědí je výsledek kladných odpovědí téměř shodný s výsledkem zamítavých odpovědí. Takové odpovědi můžeme vidět v otázce, jak absolvent uváděný do praxe umí řešit výchovné situace a problémy. Zde se odpovědi pedagogů s praxí do 5 let rozcházejí s tím, jak odpovídali pedagogové s praxí do 10 a více let. Jednou z otázek, kde je více odpovědí zamítavých, je odpověď na osvojení multidisciplinárních znalostí a tvořivé práce se vzdělávacím programem.

Vzhledem k tomu, že v dotazníku nebyly zastoupeny všechny oblasti, které do uvádění absolventů do pedagogické praxe zařazeny, jako je oblast managementu, je možné problematiku dále zkoumat. Dotazníky byly také vždy vázány k jednomu

absolventovi. Cíle výzkumu byly naplněny a šetření přineslo požadované informace, i tak je možné danou problematiku dále zkoumat a zaujmout nové pohledy při jejím zkoumání.

ZÁVĚR

Teoretická i praktická část uvádění absolventů pedagogického vzdělání do praxe není obsahově zcela pokryta danou problematikou uvádění absolventů do praxe. Přesto byla snaha zformulovat teoretický základ, který se tématu uvádění pedagogů do praxe týká. Po vymezení základních pojmů a seznámení se pojmy, plynule teoretická část přechází ke školní právní úpravě, která je pro pedagogy závazná. Uvádí základní fakta o školství jako celku a popisuje jeho části na úroveň učitele s jeho dovednostmi a pedagogickým stylem. Teoretická část je nejobsáhlejší v problematice uvádění absolventů pedagogického vzdělání do praxe. Adaptace pedagoga na svou profesi je časově obsáhlejší pro množství osvojení kompetencí, které jsou popsány v teoretické části. Uvedeny jsou i rizika profese pedagoga. Závěr teoretické části se podrobně věnuje plánu pedagogické podpory pedagoga, který vstupuje do praxe.

Výzkumné šetření potvrdilo, že uvádějící pedagogové absolventů pedagogického vzdělání s praxí do 5 let a pedagogové s praxí do 10 let a více mají velmi podobné hodnocení kompetencí u absolventů. Zároveň je však důležité pro pedagogickou činnost uvádějícího pedagoga, který doplňuje a prohlubuje odborné kvalifikace absolventů, mít schopnosti ve vedení dospělého člověka. Absolvent uváděný zkušeným pedagogem se stává objektem andragogiky. „Prusáková (2005, s.8) definuje andragogiku jako „vědu o výchově dospělého člověka, který se zabývá intencionální socializací dospělého člověka, problematikou pomoci dospělému člověku andragogickými prostředky ve všech oblastech jeho života“.²⁶ Edukační procesy v andragogice jsou činnosti, při nichž dochází k učení na straně absolventa vstupujícího do praxe. Odpovědi respondentů na otázky uvedené v dotazníku, nám odpověděly, které kompetence mají absolventi pedagogického vzdělání osvojené a které nemají osvojené. Jednou z kompetencí, která se získává praxí je kompetence diagnostická. V pedagogickém slovníku se uvádí, že „diagnostika je

²⁶ VETEŠKA, J. PŘEHLED ANDRAGOGIKY Úvod do studia vzdělávání a učení dospělých. Portál, s.r.o., Praha, 2016, s. 27. ISBN 978-80-262-1026-9.

posloupnost činností vedoucích k diagnóze“.²⁷ Právě činnosti, jejich definice a zvolená posloupnost, může vyvolávat nižší úspěšnost u absolventů v osvojení této kompetence. Pedagogové s praxí, mohou potvrdit slova, která uvádí PaedDr. Drahomíra Jucovičová na svém kurzu, že „z vlastní zkušenosti vím, že práce s dětmi se specifickými poruchami učení a zejména chování není vůbec jednoduchá, že se jedná o dlouhodobý a značně různorodý proces.“²⁸ Následnou zkoumanou kompetencí je kompetence komunikační a socializační. Škola je začleněna do širšího sociálního prostředí. Plní povinnosti vůči jedinci ale i vůči společnosti a klade požadavky na výkon a chování. Probíhá zde interakce mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem a také mezi rodiči a učiteli. Sociální dovednosti jsou u pedagoga nezbytné, jsou součástí vyučovacích hodin a osvojení těchto dovedností se může významnou měrou podílet právě na zmiňované školní úspěšnosti a také jako prevence šikany a projevů rizikového chování mezi studenty. Od pedagogů se očekává, že umí pracovat i v náročných situacích, situacích spojených s výchovnými problémy. Podle odpovědí pedagogů s delší praxí absolventi příliš problémy a výchovné situace řešit neumí. U předmětové kompetence absolventům chybí dle uvádějících pedagogů tvořivá práce se vzdělávacím programem a multidisciplinární znalosti.

Autorka bakalářské práce se domnívá, že absolventi pedagogického vzdělání by měli mít přiřazeného uvádějícího pedagoga po dobu adaptace na pedagogickou profesi.

Cílem práce bylo prezentovat skutečnost o současné situaci v oblasti osvojených kompetencí začínajících pedagogů a v návaznosti na tuto skutečnost podpořit nebo vyvrátit názor, že absolvent by měl mít podporu při nástupu do zaměstnání v uvádějícím pedagogovi. Cíl práce byl splněn a prací samotnou, její aplikací, může být vytvořen plán pedagogické podpory. Tento plán může pomáhat na školách v období uvádění absolventů do pedagogické praxe a po dobu jejich adaptace na školní prostředí.

²⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* 4. vydání. Portál s.r.o., Praha, 2003, s. 42. ISBN 80-7178-772-8.

²⁸ JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování* 4. vydání. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, s. 63. ISBN 978-80-7290-657-4.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Portál s.r.o., Praha, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika, 2.*, přepracované a upravené vydání. Portál s.r.o., Praha, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Praha, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9.

DYTRNOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *UČITEL Příprava na profesi*. Grada Publishing, a.s. U Průhonu 22, 170 00 Praha 7, Praha, 2009. ISBN 978-80-274-2863-6.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vydání. Grada Publishing, a.s., U průhonu 22, 170 00 Praha 7, Praha, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Portál s.r.o., Praha, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ČASTORÁL, Z. *Základy moderního managementu*. 2. autorizované vydání. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Praha, 2016. ISBN 978-80-7452-129-4.

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum, Uvedení do teorie a praxe*. Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum Praha., Praha, 1995. ISBN 382-104-95.

VETEŠKA, J. *PŘEHLED ANDRAGOGIKY Úvod do studia vzdělávání a učení dospělých*. Portál, s.r.o., Praha, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování* 4. vydání. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, ISBN 978-80-7290-657-4.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *ANDRAGOGICKÝ SLOVNÍK*. Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-247-4748-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

COTOPAXI CZ s.r.o. *Syndrom vyhoření a jeho vývoj* [online], © 2006–2020 [cit 2019-12-15].

Dostupné z: <https://www.syndrom-vyhoreni.cz/syndrom-vyhoreni-a-jeho-vyvoj/>

Národní pedagogický institut České republiky, *inkluze v praxi/co je inkluze* [online], © 2020 [cit 2020-1].

Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>

MŠMT, *Vzdělávací soustava* [online], © 2013–2020 MŠMT, [cit 2019-12].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

Wikipedia, *Mentor* [online], Creative Commons copyright [cit 2019-06-23].

Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Mentor>

Národní institut pro další vzdělávání, *O nás* [online], © NIDV 2019 [cit 2019].

Dostupné z: <https://www.nidv.cz/o-nas>

Česká školní inspekce, *INSPEKČNÍ ČINNOST* [online], © 2019 ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [cit 2018-02-22].

Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Inspekni-cinnost-QL/Inspekni-cinnost>

PORTÁL, s.r.o., informatorium 3-8, SAMOSTUDIJNÍ VOLNO UČITELKY MŠ [online], © 2020 PORTÁL, s.r.o. [cit 2011-8].

Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/95504/samostudijni-volno-ucitelky-ms>

SEZNAM ZKRATEK

- aj. – a jiné
- BOZP – Bezpečnost ochrana zdraví práce
- ČŠI – Česká školní inspekce
- DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků
- HR – Oddělení lidských zdrojů
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání
- RVP – Rámcový vzdělávací program
- Sb. – Sbírkky
- SPC – Speciální pedagogické centrum
- ŠVP – Školní vzdělávací program
- tzn. – to znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma vzdělávacího systému České republiky	26
--	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Obtížnost profesních činností u začínajících pedagogů	19
Tabulka 2: Kompetence pro uvádění pedagoga do praxe	40
Tabulka 3: Délka praxe	49
Tabulka 4: Diagnostické a intervenční techniky	50
Tabulka 5: Pedagogická diagnostika	50
Tabulka 6: Identifikace nadaných dětí a dětí se specifickými poruchami učení a chování	51
Tabulka 7: Výchovné situace a problémy	52
Tabulka 8: Rady rodičům	52
Tabulka 9: Podnětné sociální prostředí ve třídě	53
Tabulka 10: Socializace dětí	54
Tabulka 11: Náročné sociální situace ve škole	54
Tabulka 12: Pedagogická komunikace ve třídě	55
Tabulka 13: Efektivní komunikace při spolupráci s rodiči	56
Tabulka 14: Problematika rodinné výchovy	56
Tabulka 15: Předmětové schopnosti	57

Tabulka 16: Výchova založená na aktivitě dětí	58
Tabulka 17: Multidisciplinární znalosti	58
Tabulka 18: Praktická činnost předmětů a tvořivá práce se vzdělávacím programem	59
Tabulka 19: Výpočet signifikance χ^2 – kvadrát testu pro hypotézu 1	60
Tabulka 20: Výpočet signifikance χ^2 – kvadrát testu pro hypotézu 2	62
Tabulka 21: Výpočet signifikance χ^2 – kvadrát testu pro hypotézu 3	63
Tabulka 22: Výpočet signifikance χ^2 – kvadrát testu pro hypotézu 4.....	65

Seznam grafů

Graf 1 výpočtu signifikance χ^2 – kvadrát testu pro hypotézu 1	61
Graf 2 výpočtu signifikance χ^2 – kvadrát testu pro hypotézu 2	62
Graf 3 výpočtu signifikance χ^2 – kvadrát testu pro hypotézu 3	64
Graf 4 výpočtu signifikance χ^2 – kvadrát testu pro hypotézu 4	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Seznam platných předpisů.....I-VIII

Příloha B – Dotazník IX-X

**SEZNAM PLATNÝCH PŘEDPISŮ
V RESORTU ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
Vydaným pod Č. j. 4557/2010-80
podle stavu k 1. 6. 2010**

Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy obsahuje výčet právních i vnitroresortních předpisů, které vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, popřípadě které spadají do působnosti MŠMT nebo obsahují speciální právní úpravu týkající se přímo vztahů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy. (V seznamu proto nejsou uvedeny obecné právní předpisy, které jsou sice pro subjekty v resortu školství, mládeže a tělovýchovy závazné, avšak jejichž obsah není významnou měrou tvořen speciálními pravidly upravujícími přímo vztahy v daném resortu.)

OBSAH

- I. *Výchova a vzdělávání (předškolní, základní, střední, vyšší odborné, základní umělecké, jazykové)***
Zákony, nařízení vlády, vyhlášky, vnitroresortní předpisy (Směrnice, opatření, příkazy, pokyny, rámcové vzdělávací programy, Pokusná ověřování a rozvojové programy ve vzdělávání, informace, doporučení)
- IV. *Pedagogičtí pracovníci, pracovní právo, bezpečnost práce, bezpečnost ve školách a školských zařízeních***
- VI. *Další vzdělávání, uznávání odborné kvalifikace, rekvalifikace***

I. Výchova a vzdělávání (předškolní, základní, střední, vyšší odborné, základní umělecké, jazykové)

Zákony, nařízení vlády, vyhlášky, vnitroresortní předpisy (Směrnice, opatření, příkazy, pokyny, rámcové vzdělávací programy, Pokusná ověřování a rozvojové programy ve vzdělávání, informace, doporučení)

Zákony

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 112/2006 Sb., č. 158/2006 Sb., č. 161/2006 Sb., č. 165/2006 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 342/2006 Sb., č. 624/2006 Sb., č. 217/2007 Sb., č. 296/2007 Sb., č. 343/2007 Sb., č. 58/2008 Sb., č. 126/2008 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 242/2008 Sb., č. 243/2008 Sb., č. 306/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 49/2009 Sb. a č. 378/2009 Sb.

(Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., vyhlášené pod č. 317/2008 Sb., zahrnuje novely až do zákona č. 243/2008 Sb. včetně.)

Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona, ve znění zákona č. 264/2006 Sb.

Narízení vlády

Narízení vlády č. 689/2004 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění narízení vlády č. 18/2006 Sb., č. 224/2007 Sb., č. 268/2008 Sb., č. 98/2009 Sb. a č. 242/2009 Sb.

Narízení vlády č. 362/2008 Sb., o zrušení některých narízení vlády v oblasti školství, mládeže a tělovýchovy.

Vyhlášky

1) Vyhlášky MŠMT

Vyhláška č. 442/1991 Sb., o ukončování studia ve středních školách a učilištích, ve znění zákona č. 138/1995 Sb. a vyhlášek č. 235/2003 Sb. a č. 672/2004 Sb. (ve školním roce 2009/2010 se aplikuje na základě § 185 odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 378/2009 Sb.)

Vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, ve znění vyhlášky č. 422/2006 Sb., č. 46/2008 Sb. a č. 394/2008 Sb.

Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 470/2006 Sb.

Vyhláška č. 12/2005 Sb., o podmínkách uznání rovnocennosti a nostrifikace vysvědčení vydaných zahraničními školami.

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění vyhlášek č. 374/2006 Sb. a č. 400/2009 Sb.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb.

Vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku, ve znění vyhlášky č. 322/2008 Sb.

Vyhláška č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a výkonu inspekční činnosti.

Vyhláška č. 33/2005 Sb., o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách.

Vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.

Vyhláška č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích.

Vyhláška č. 55/2005 Sb., o podmínkách organizace a financování soutěží a přehlídek v zájmovém vzdělávání.

Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.

Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 223/2005 Sb., o některých dokladech o vzdělání, ve znění vyhlášky č. 489/2006 Sb. a č. 63/2008 Sb.

Vyhláška č. 224/2005 Sb., kterou se zrušují některé vyhlášky v působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška

o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění vyhlášek č. 389/2006 Sb., č. 226/2007 Sb. a č. 208/2009 Sb.

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění vyhlášky č. 90/2010 Sb. (v souladu s § 185 odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 378/2009 Sb., bude aplikována od 1. září 2010).

Vyhláška č. 274/2009 Sb., o školských zařízeních, u nichž se nejvyšší povolené počty dětí, žáků a studentů nebo jiných obdobných jednotek vedených v rejstříku škol a školských zařízení neuvádějí.

2) Vyhlášky ostatních ministerstev

Vyhláška MZd č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti, ve znění vyhlášky č. 148/2004 Sb.

Vyhláška MZd č. 288/2003 Sb., kterou se stanoví práce a pracoviště, které jsou zakázány těhotným ženám, kojícím ženám, matkám do konce devátého měsíce po porodu a mladistvým, a podmínky, za nichž mohou mladiství výjimečně tyto práce konat z důvodu přípravy na povolání.

Vyhláška MZd č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění vyhlášky č. 343/2009 Sb.

Vyhláška MV č. 2/2006 Sb., kterou se pro školy a školská zařízení zřizované Ministerstvem vnitra provádějí některá ustanovení školského zákona ve znění vyhlášky č. 323/2008 Sb. a č. 21/2010 Sb.

Vyhláška MO č. 220/2007 Sb., kterou se pro školy a školská zařízení zřizovaná ministerstvem obrany provádějí některá ustanovení školského zákona, ve znění vyhlášky č. 425/2008 Sb.

Vnitroresortní předpisy MŠMT

1) Směrnice, opatření, příkazy, pokyny

Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance č. j. 14 423/99-22, Věstník MŠMT sešit 5/1999.

Příkaz ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. 20/1999, ke zřízení Poradní skupiny pro otázky národnostního školství č. j. 31 766/99-22.

Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k zajištění kursů českého jazyka pro azylanty č. j. 21 153/2000-35, Věstník MŠMT sešit 7/2000.

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. 24 246/2008-6, Věstník 1/2009.

Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se zrušují některé vnitroresortní předpisy č. j. 11 134/2001-14, Věstník MŠMT sešit 2/2001.

Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO), č.j. 16 745/2008-22.

Metodický pokyn MŠMT k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví č. j. 10 194/2002-14, Věstník MŠMT sešit 3/2002.

Směrnice MŠMT pro státní zkoušky z psaní na klávesnici, zpracování textu na počítači, tésnopisu a stenotypistiky č. j. 22 706/2003-23, Věstník MŠMT sešit 3/2004.

Pokyn MŠMT k rozšíření učebních plánů vzdělávacích programů pro základní vzdělávání o 1 vyučovací hodinu od školního roku 2004/2005 č. j. 21 264/2004-22, Věstník MŠMT sešit 8/2004, ve znění doplňku č. j. 25 344/2004-22, Věstník MŠMT sešit 10/2004.

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se zrušují některé vnitroresortní předpisy č. j. 27 563/2004-14, Věstník MŠMT sešit 12/2004.

Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce č. j. 527/2008-23.

Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 1/2005 k postupu při zápisu škol a školských zařízení do rejstříku škol a školských zařízení, postupu při provádění změn v těchto údajích a k řízení o výmazu z rejstříku škol a školských zařízení č. j. 32 372/2004-21.

Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na období 2009-2012, č.j. 37/2009-61.

Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 5/2005, č. j. 16829/2005-23, kterým se ustavuje Akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání, Věstník MŠMT sešit 6/2005, ve znění příkazu ministryně č. 18/2007.

Příkaz ministryně školství mládeže a tělovýchovy č. 18/2007, č.j. 8294/2007-23, kterým se vydává statut akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání a Pravidla pro finanční, materiální a organizační činnosti Akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání a kterým se mění Příkaz ministryně školství mládeže a tělovýchovy č. 5/2005, č.j. 16 829/2005-23.

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se zrušují některé vnitroresortní předpisy, č.j. 24 904/2005-14, Věstník MŠMT sešit 8/2005.

Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic č.j. 1 052/2009-20.

Pokyn náměstka ministryně k udělování čestného názvu právníkům osobám vykonávajícím činnost školy nebo školského zařízení č.j. 27 620/2005-20, Věstník MŠMT sešit 1/2006.

Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy č.j. 37 014/2005-25, Věstník MŠMT sešit 2/2006.

Změna učebních dokumentů oborů vzdělání gymnázií s platností od 1. 9. 2006, č. j. 18 961/2006-23 ze dne 31. 7. 2006.

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se zrušují některé vnitroresortní předpisy, č. j. 25 756/2006-14, Věstník MŠMT sešit 1/2007.

Metodický pokyn MŠMT k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 20 006/2007-51, Věstník MŠMT sešit 11/2007.

Rozhodnutí MŠMT, kterým se stanoví Seznam standardizovaných jazykových zkoušek pro účely Systému jazykové kvalifikace zaměstnanců ve správních úřadech č.j. 10640/2008-23.

Změna učebních plánů vzdělávacích programů základního vzdělávání od 1. září 2007, č.j. 6538/2007-22.

2) Rámcové vzdělávací programy

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání č. j. 31 504/2004-22, Věstník MŠMT sešit 1/2005, ve znění opatření č.j. 27002/2005-22, Věstník MŠMT sešit 10/2005, opatření č.j. 24 653/2006-24, Věstník MŠMT sešit 8/2007 a opatření č.j. 15 523/2007-22.

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání č. j. 32 405/2004-22, Věstník MŠMT sešit 2/2005, ve znění opravy textové chyby, č.j. 4002/2006-22, Věstník MŠMT sešit 4/2006.

Informace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy právnickým osobám, vykonávajícím činnost středních škol z 31. 7. 2007, která se týká vydání 63 rámcových vzdělávacích programů oborů vzdělání středního vzdělávání, Věstník MŠMT sešit 9/2007.
Vydání rámcových vzdělávacích programů oborů středního vzdělání, č. j. 12 698/2007-23 ze dne 30. 7. 2007.
Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 20.8.2008, kterým se vydává rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální a uvolňuje k tvorbě školních vzdělávacích programů, č.j. 9009/2008-61-VÚP, Věstník MŠMT č. 8/2008.
Vydání rámcových vzdělávacích programů oborů středního vzdělání, č. j.: 6 907/2008-23 ze dne 29. 5. 2008.
Vydání rámcových vzdělávacích programů oborů středního vzdělání, č. j.: 9 325/2009-23 ze dne 6. 5. 2009, Věstník MŠMT sešit 6/2009.
Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. j.:27 797/2009-23 ze dne 29. 1. 2010 o odložení závaznosti výše hodnot ukazatele H uvedených v rámcových vzdělávacích programech oborů vzdělání středního vzdělávání.
Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá 78-62-C/01 č.j. 1707/2010-2/VÚP
Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá 78-62-C/02 č.j. 1708/2010-2/VÚP.

3) Pokusná ověřování a rozvojové programy ve vzdělávání

Rozhodnutí MŠMT podle § 58 písm. a) zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon), o pokusném ověřování organizace, průběhu a ukončování studia v Německé škole v Praze, s. r. o., č. j. 18 864/2001-11-23, Věstník MŠMT sešit 8/2001 – platí do 31. 8. 2017.
Rozhodnutí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy podle § 58 písm. a) zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, o experimentálním ověřování ukončování studia v The English College in Prague (Anglické gymnázium v Praze) podle programu International Baccalaureate č. j. 28 020/2001-23, Věstník MŠMT sešit 3/2002, ve znění změny č. j. 30 327/2003-23, Věstník MŠMT sešit 2/2004.
Vyhlášení MŠMT o pokusném ověřování vzdělávání podle školních vzdělávacích programů zpracovaných v projektu Pilot G „Tvorba a ověřování pilotních školních vzdělávacích programů ve vybraných gymnáziích“, č. j. 19 346/2006-23, ve znění Dodatku č. j. 23 211/2008-23 ze dne 16. 12. 2008, Věstník MŠMT sešit 2/2009.
Vyhlášení MŠMT o pokusném ověřování vzdělávání podle školních vzdělávacích programů zpracovaných v projektu Pilot GP „Tvorba a ověřování pilotních vzdělávacích programů ve vybraných pražských gymnáziích“, č. j. 19 370/2006-23, ve znění Dodatku č. j. 23 211/2008-23 ze dne 16. 12. 2008, Věstník MŠMT sešit 2/2009.
Vyhlášení pokusného ověřování tvorby rámcového vzdělávacího programu a školních vzdělávacích programů pro bilingvní gymnázia a následného vzdělávání podle vytvořených školních vzdělávacích programů pro bilingvní gymnázia, č. j. 19 242/2007-23 ze dne 26. 9. 2007, Věstník MŠMT sešit 2/2008.
Vyhlášení pokusného ověřování ukončování vzdělávání v oboru vzdělání 78-42-M/002 Ekonomické lyceum, č. j. 19 299/2007-23 ze dne 29. 11. 2007, Věstník MŠMT sešit 2/2008.
Vyhlášení pokusného ověřování ukončování vzdělávání v oboru vzdělání 78-42-M/001 Technické lyceum, č. j. 19 300/2007-23 ze dne 29. 11. 2007, Věstník MŠMT sešit 2/2008.
Vyhlášení pokusného ověřování ukončování vzdělávání v oboru vzdělání 78-42-M/005 Zdravotnické lyceum, č. j. 18 696/2008-23 ze dne 22. 10. 2008, Věstník MŠMT sešit 12/2008.

Rozhodnutí MŠMT podle § 58 písm. a) zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, o experimentálním ověřování maturitních zkoušek ve třídách gymnázií s výukou vybraných předmětů v cizím jazyce, zřízených ve spolupráci s Velkou Británií, Francií, Francouzským společenstvím Belgie, Spolkovou republikou Německo, Rakouskem, Itálií, Španělskem a v Rakouské škole v Praze, o. p. s., č. j. 28 019/2001-23, Věstník MŠMT sešit 3/2002, ve znění změny č. j. 32 228/2004-23, Věstník MŠMT sešit 2/2005, a ve znění změny č. j. 23 565/2008-23, Věstník MŠMT sešit 2/2009.

Vyhlášení pokusného ověřování oboru "Těžba a zpracování ropy a zemního plynu", Střední průmyslová škola kamenická a sochařská Hořice, Husova 675, 508 01 Hořice (5 let, ukončení v roce 2013), č. j.: 16 374/2008-23, Věstník MŠMT sešit 10/2008.

Vyhlášení rozvojového programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 17. ledna 2006, č. j. 31 042/2005-22 Rozšíření učebních plánů vzdělávacích programů pro základní vzdělávání o 5 vyučovacích hodin od školního roku 2006/07, Věstník MŠMT sešit 3/2006.

Metodický pokyn MŠMT k realizaci rozvojového programu Rozšíření učebních plánů vzdělávacích programů pro základní vzdělávání o 1 vyučovací hodinu od školního roku 2005/2006 č. j. 11 818/2005-22, Věstník MŠMT sešit 6/2005.

Vyhlášení MŠMT o pokusném ověřování vzdělávání podle školních vzdělávacích programů zpracovaných v projektu Pilot S „Tvorba a ověřování pilotních školních vzdělávacích programů ve vybraných středních odborných školách a středních odborných učilištích“, č. j. 8777 /2006-23 ze dne 25. 7. 2006.

Vyhlášení pokusného ověřování nové formy a organizace ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou, č. j.: 3831/2010-23, ze dne 16. 3. 2010, Věstník MŠMT sešit 5/2010.

4) Informace, doporučení

Upozornění k uplatnění autorského zákona při poskytování rozmnožovacích služeb za úplatu č. j. 31 433/2000-20, Věstník MŠMT sešit 2/2001.

Informace o spolupráci předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané č.j. 25884/2003-24, Věstník MŠMT sešit 11/2003.

Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu č. j. 11 691/2004-24, Věstník MŠMT sešit 6/2004.

Upozornění na nepřesné informace v učebnicích v souvislosti s udělováním schvalovací doložky č. j. 28 244/2004-22, Věstník MŠMT sešit 12/2004.

Informace k vyplňování vysvědčení na základních školách od školního roku 2008/09, č.j. 763/2009-22.

Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání, č. j. 14 821/2007-22.

Plnění povinné školní docházky v zahraničních školách na území ČR, č. j.: 22 589/2009-22.

Informace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování plnění povinné školní docházky v zahraniční škole na území ČR, č.j. 13 927/2008-22.

Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství“, Věstník MŠMT sešit 10/2009.

IV. Pedagogičtí pracovníci, pracovní právo, bezpečnost práce, bezpečnost ve školách a školských zařízeních

Zákony

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 264/2006 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 233/2009 Sb. a č. 422/2009 Sb.

Narřízení vlády

Narřízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb.

Narřízení vlády č. 137/2009 Sb., kterým se stanoví katalog prací ve veřejných službách a správě.

Vyhlášky

1) Vyhlášky MŠMT

Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

2) Vyhlášky ostatních ministerstev

Vyhláška MZd č. 288/2003 Sb., kterou se stanoví práce a pracovní místa, které jsou zakázány těhotným ženám, kojícím ženám, matkám do konce devátého měsíce po porodu a mladistvým, a podmínky, za nichž mohou mladiství výjimečně tyto práce konat z důvodu přípravy na povolání.

Vnitroresortní předpisy MŠMT

Rozhodnutí MŠMT, kterým se stanoví Seznam standardizovaných jazykových zkoušek pro účely Systému jazykové kvalifikace zaměstnanců ve správních úřadech, č.j. 10 640/2008–23 ze dne 25.7.2008, Věstník MŠMT sešit 10/2008.

Prodloužení platnosti osvědčení „PROJEKTU G a N“ č. j. 10 513/2003-22, Věstník MŠMT sešit 3/2003.

Seznam profesních sdružení podle § 3 písm. g) bodu 4 zákona č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace, č. j. 14 769/2004-54, Věstník MŠMT sešit 5/2004.

Vzor kolektivní smlouvy č.j. 2 963/2008-14 ze dne 3.10.2008, Věstník MŠMT sešit 12/2008.

Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování podle 16-ti třídního katalogu prací, č.j. 30 207/2003-25.

Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT, č.j. 37 014/2005, Věstník MŠMT sešit 2/2006.

VI. Další vzdělávání, uznávání odborné kvalifikace, rekvalifikace

Zákony

Zákon č. 18/2004 Sb. o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace), ve znění zákonů č. 96/2004 Sb., č. 588/2004 Sb., č. 21/2006 Sb., č. 161/2006 Sb. a č. 189/2008 Sb.

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění zákonů č. 110/2007 Sb., č. 362/2007 Sb. a č. 223/2009 Sb.

Vyhlášky

Vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení.

Vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Vnitroresortní předpisy MŠMT

Sdělení MŠMT, kterým se podle § 28 odst. 2 písm. k) zákona č. 18/2004 Sb. vydává seznam regulovaných činností (povolání) v České republice, členěný podle příslušnosti uznávacích orgánů a podle působnosti směrnic Evropského společenství v oblasti uznávání odborných kvalifikací, aktualizovaný k 19.10.2007, Věstník MŠMT sešit 1/2008, č.j. 27 707/2007-12.

Informace MŠMT pro střední odborná učiliště, střední školy, střední odborné školy, vyšší odborné školy a vysoké školy o jejich povinnosti spolupracovat na žádost uznávacího orgánu v řízení o uznání odborné kvalifikace č. j. 16 361/2004-54, Věstník MŠMT sešit 5/2004.

DOTAZNÍK

pro pedagogické pracovníky, kteří pracují, popř. pracovali s absolventem/absolventkou pedagogické školy, který/á nastupoval/a do pedagogické praxe

Vážené kolegyně,

prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku. Tento dotazník je anonymní a slouží výhradně k vypracování mé bakalářské práce na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha s.r.o., která se týká uvádění začínajících učitelů/učitelek do praxe.

Předem děkuji za Váš čas a upřímné odpovědi. Doba vyplnění dotazníku Vám zabere cca 10 min.

Iva Čermáková

Následujících 17 otázek nabízí dvě odpovědi. Odpověď, kterou považujete za pravdivou, zaškrtněte (podtrhněte, zvýrazněte apod.).

1. Absolventy pedagogické školy při vstupu do praxe jsem uváděl/a, když má praxe v pedagogice dosahovala:

Do 5 let

Do 10 let a více

Absolvent pedagogického vzdělání vstupující do praxe:

2. Zná Diagnostické a intervenční techniky?

ANO

NE

3. Dovede používat prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí vývojových zvláštností dětí?

ANO

NE

4. Umí řešit různé výchovné situace a problémy?

ANO

NE

5. Dovede identifikovat nadané děti i děti se specifickými poruchami učení a chování?

ANO

NE

- 6. Umí řešit různé výchovné situace a problémy?**
ANO NE
- 7. Umí poskytovat rady rodičům?**
ANO NE
- 8. Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole?**
ANO NE
- 9. Ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě?**
ANO NE
- 10. Dovede uplatnit prostředky efektivní komunikace při spolupráci s rodiči?**
ANO NE
- 11. Orientuje se v problematice rodinné výchovy?**
ANO NE
- 12. Znáte své předmětové schopnosti?**
ANO NE
- 13. Umí užívat prostředky výchovy založené na aktivitě dětí?**
ANO NE
- 14. Má osvojeny multidisciplinární znalosti?**
ANO NE
- 15. Ovládá teorii praktické činnosti předmětů a dovede tvořivě pracovat se vzdělávacím programem?**
ANO NE

Mnohokrát děkuji za Váš čas, který jste věnoval/la vyplnění dotazníku a také za upřímnost při záznamu odpovědí.

Iva Čermáková

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Iva Čermáková

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Zavádění absolventů pedagogického vzdělání do praxe

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 62

Celkový počet stran příloh: 10

Počet titulů českých použitých zdrojů: 11

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.