

Úloha adaptačního procesu v instituci

Bc. Ivana Cigánková

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ivana CIGÁNKOVÁ**
Osobní číslo: **H118395**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Úloha adaptačního procesu v instituci**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS. Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na cíle a formy adaptace pedagogických pracovníků v institutu MŠ, vymezení pojmu adaptace (obecná, pracovní, sociální),
- na faktory ovlivňující pracovní adaptaci,
- na osobnost a motivaci pedagoga.

Součástí práce bude sociologický výzkum zaměřený na podmínky a činitele při adaptaci pedagogických pracovníků v Mš ve zkušebním pracovním období.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Havrdová, Z., Praktická supervize. Praha: Galén, 2008

Hennig, Claudius. Antistresový program pro učitele. Praha: Portál, 1996

Jůva, V., Kapotoly ze sociální pedagogiky a psychologie. Brno: Paido, 1998

Podlahová, L., První kroky učitele. Praha: Triton, 2004

Vágnerová, M., Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 1999

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Mgr. Zdeněk Šigut, Ph.D.

Skupina managementu a ekonomiky

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2013

V Brně dne 30. listopadu 2011


prof. PhDr. Pavel Měhlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miroslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

WANA ČIGARJEVA
.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně 24. 2. 2010

.....
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Ve své práci jsem se snažila objasnit problematiku a náročnost oblasti adaptace na nové pracovní prostředí v pedagogické profesi. Práce je členěna do dvou částí. První část je zaměřena na teoretické poznatky v oblasti pedagogické problematiky. Je zde uvedena oblast vymezení pedagogické profese a specifické aspekty s touto profesí související.

Obsahem druhé, empirické části, je výzkumné šetření předem stanovených hypotéz, jejichž úkolem bylo zjistit obecný náhled na problematiku délky adaptačního období, důležitost uvádějícího učitele, vliv velikosti instituce na adaptaci pracovního prostředí. Výsledky výzkumného šetření jsou vždy znázorněny v tabulkové ilustraci a grafickém schématu.

V závěrečné části došlo k celkovému shrnutí obsahu a cílu této práce.

Klíčová slova : pedagog, autorita, uvádějící učitel, adaptace, metody výzkumu, hypotézy.

ABSTRACT

In my thesis I tried to clarify problematics and difficulty of the field of adaptation to a new working environment in teacher's profession. My thesis is divided into two parts. The first part is concentrated on the theoretical knowledge in the field of pedagogical problematics. Here is stated the area of defining pedagogical profession and specific aspects connected to this profession.

The content of the second, empirical part, is a research of the hypotheses, which were set beforehand and which aim is to identify a general view on the problematics of the length of the adaptation period, importance of the teacher, impact of the size of the institution on adaptation to the working environment. All the results of the research are depicted in the illustrated chart and graphical scheme.

The whole content and aims of this thesis are summarized in the final part.

Keywords: teacher, authority, supervising teacher, adaptation, research methods, hypotheses.

Děkuji panu PhDr .Mgr. Zdeňku Šigutovi za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce a vřelý a profesionální přístup.

Také bych chtěl poděkovat své rodině a pracovnímu kolektivu za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytli při zpracování mé diplomové práce a které si nesmírně vážím.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 PODSTATA PEDAGOGA	10
1.1 OSOBNOST UČITELE A JEJÍ UTVÁŘENÍ	10
1.2 TYPOLOGIE UČITELŮ	14
1.3 PODSTATA A ROZDĚLENÍ ADAPTAČNÍHO PROCESU.....	16
2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTAČNÍ PROCES.....	21
2.1 MOTIVACE K PROFESI.....	21
2.2 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL.....	23
2.3 AUTORITA A KÁZEŇ	26
3 SPECIFIKA A RIZIKA POVOLÁNÍ	30
3.1 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELŮ	30
3.2 SPOLUPRÁCE S RODINOU	33
3.3 SOCIÁLNÍ KLIMA	37
3.4 SEBEREFLEXE V PRÁCI UČITELE.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	44
4.1 CÍL PRÁCE	44
4.2 METODY, VZORKY A ORGANIZACE PRÁCE	44
4.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
4.1 HYPOTÉZY A JEJICH VERIFIKACE ČI FALZIFIKACE	67
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
SEZNAM OBRÁZKŮ	73
SEZNAM TABULEK.....	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Problematika adaptačního procesu je mi v současné době blízká, jelikož jsem se v situaci adaptace na nové pracovní prostředí v uplynulých letech nacházela vícekrát, i když v různé intenzitě.

První mé setkání s adaptačním procesem v pracovní instituci bylo krátce po ukončení bakalářského studia, kdy jsem byla do pracovního procesu začleněna, jako učitelka mateřské školy. V podobné situaci jsem se ocitla v letošním roce, jelikož jsem byla přeřazena do jiné třídy. Okolnosti přizpůsobování byly sice poněkud odlišné, ale podstata - tedy adaptace na nové pracovní podmínky, byly stejně důležitá.

Druhým důvodem při výběru tématu byla instituce v které je možnost práci realizovat. Domnívám se, že blízkost prostředí jenž je důležitou součástí práce, může být pozitivním přínosem pro kvalitu práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PODSTATA PEDAGOGA

1.1 Osobnost učitele a její utváření

Prvním rokům života dítěte, do kterého spadá i předškolní věk, přisuzuje psychologie velký formativní vliv již od nepaměti. Vývoj v tomto období probíhá v nejdynamičtějším stadiích vývoje dítěte. Současně je dítě prakticky absolutně závislé na dospělých. Rodiče jsou zcela adekvátně v posledních letech uznáni i jako "učitelé" svých dětí. Totéž platí pro učitelky mateřských škol. Výrazně se zvyšují požadavky na přípravu rodičů a učitelek mateřských škol. V předškolní období jsou "okna poznání a rozvíjení" otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte. (Mertin, 2003)

Význam mateřské školy pro rozvoj dítěte je možné shrnout do několika tezí:

1. Mateřská škola je formálně i obsahově institucí, která má velmi blízko k rodině.
2. Mateřská škola představuje pedagogicky bohaté prostředí.
3. Mateřská škola se orientuje na hodnoty, zprostředkovává dětem prožitky potřebné k utváření jeho sociální osobnosti
4. Mateřská škola chápe hru jako pedagogický princip, který je nutné obohacovat o zkušenosti z jeho okolí. (Jeřábková, 1993)

I když každý intuitivně ví, co je náplní a smyslem učitelství, je téměř nemožné odpovědět na otázku, co je jeho podstatou. Složitost vymezení pojmu v obecném měřítku učitelství je dána tím, že se v průběhu let proměňují nejen obsahy, ale i metody výuky. V různých zemích existují zcela odlišné způsoby osvojování si učiva na tisících různých škol a na stovkách universit.

Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Její náplní je především duchovní činnost. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa. Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností.

Učitelé zpravidla pojmají své povolání jako poslání. Vědomí tohoto poslání je u učitelů otázkou životní orientace, záhy nabytého přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti. Prohloubené vědomí poslání učitele se utváří spolu s propojeností životních zkušeností a má podobu vnitřního závazku, s nímž

se jedince ztotožňuje, přijímá je za čistě osobní a jeho prostřednictvím odůvodňuje i smysl své lidské existence. (Vališová, Kasíková, 2011)

Učitel hraje ve výchovně vzdělávací soustavě klíčovou roli, jelikož na něm do značné míry závisí realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělání, podstatně se podílí na motivaci žáků k učení, na konkretizaci cílů a na volbě obsahu vyučovací hodiny, na metodě, jíž se žáci učí vědomostem, dovednostem a návykům. (Pařízek, 1922)

Pojetí učitele současné doby vychází z teorií humanistické filozofie. Požadavky být sám sebou, učit se být člověkem a být za svůj rozvoj spoluodpovědný, je v souladu s taxonomií vzdělávacích cílů dnešní doby. Opakovaně je kladen důraz na pedagogický optimismus.

Hovoří se o pozitivním přijetí vzdělávaného vzdělavatele, což je chápáno v pedagogické profesi jako empirické přijetí. Jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti. Empatie se stává nástrojem a předpokladem vzájemné komunikace ve škole.

Roste význam především takových kvalit a schopností učitele, jako je sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociální citění. Pro udržení atmosféry ve třídě a ovlivňování chování žáka nabývá významu schopnost učitele řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, přátelskost, schopnost ovládat vlastní náladu aj.

Emocionální inteligence učitele má významný vliv na jeho rozhodování a chování i na interakční projevy. Psychika učitele, jeho frustrační odolnost i temperament mají vliv na atmosféru ve třídě, kde učitel působí.

Významný negativní vliv na atmosféru třídy má učitel agresivní, šířící strach kolem sebe, učitel hypermotorický - přehnaně aktivní a neklidný, učitel vnitřně napjatý, úzkostný a bojácný, učitel nepřípravený a nepozorný.

Nutno dodat, že každá osobnost se vyvíjí, délka praxe ovlivňuje kvalitu výkonu učitele jak kladně, tak i záporně, neboť učitel může po delší době praxe získat ve své profesní činnosti návykové myšlení i chování. Tento jev se projevuje v práci učitele učitelskou rutinou, profesním vyhasínáním bez potřebné reflexe změn pedagogického prostředí, bez snahy o sebezdokonalování a sebevzdělávání. Této fázi osobnostní regrese lze zabránit či jí oddálit trénováním reflexivního myšlení, sebepoznávání a to od počátku formování osobnosti učitele. (Dytrtová, Krhnutová, 2009)

Existuje mnoho definic jenž podstaty výrazu učitel. Pro příklad uvádím následující :

- **učitel** - je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnávaných poznatků u nejrůznějších oborů duševních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání (Stručný slovník pedagogický, 1909, s.1912)
- **učitel** - je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, jenž je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)
- **učitel** - neboli pedagog je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelem označujeme osobu, která napomáhá procesu vzdělávání. Kvalitní učitel by měl napomáhat zlepšování prostředí, ve kterém se odehrává výchovný a vzdělávací proces, předávat své znalosti, motivovat žáky k získávání znalostí z dalších zdrojů, ale také rozvíjet jejich morální hodnoty. Učitel by neměl zapomenout ani na sebevzdělávání, neboť stejně jako jde vpřed doba, mění se i pohled na svět a přibývají nové znalosti.

(zdroj : <http://cs.wikipedia.org/wiki/učitel>, 24.2.2013, 16:39)

I přes velkou četnost definic je třeba si uvědomit to podstatné, že se jedná o systém otevřený, regulační, spojený s autoregulací, determinovaný dynamickými vztahy vnitřních předpokladů a vnějších podmínek utváření a projevů osobnosti jako svérázné individuality, kterou osobnost učitele beze sporu je. (Dyrtová, Krhutová, 2009).

Nezastupitelnou funkci v činnosti škol mají učitele, vzdělávací profesionálové. Mezi učitelem a žákem i mezi jejich činnostmi se vytvářejí vzájemné vztahy na základě jejich interakce:

1. Interakce učitele s žákem. Zaměříme-li pozornost na učitele, chceme zjistit, jakými prostředky žáka ovlivňuje.

2. Interakce žáka s učitelem. Je-li středem interakce žák, pak učitele a jeho zásady lze chápat jako podmínky učení žáka. Situace je obrácena.

3. Interakce mezi učitelem a žákem. Hlavní formou této interakce je v komunikaci mezi žákem a učitelem. V tomto způsobu, který interakci zkoumá jako komunikační aktivity ve výchově a zjišťuje podmínky žáka jako subjektu výchovy, je těžiště v optimalizaci mechanismů výchovy. Takto pojatá interakce se zaměřuje na sociálně psychologické faktory.

Složitost učitelova pojetí je především v tom, že jako nositel činností - model chování, může být žákům ve spojení s jejich hodnotami přitažlivý a jako osobnost v různé míře sympatický. V současnosti se klade zřetel na proměnu role a perspektivu profese učitelů a pedagogických pracovníků. Stále aktuálním úkolem je zvýšit kvalitu jejich příprav, kvalifikační úroveň a zefektivnit systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to v

návaznosti na možnosti jejich kariérního a platového postupu. Školní praxe by měla zajistit přechod od centralizovaného řízení k odpovědnosti spolurozhodování. (Heřmanová, 2004)

Z psychologického hlediska je nutné pro úspěšnost v sociálních vztazích rozvíjet emocionální inteligenci v těchto pěti složkách: sebevědomí, organizace vlastního života, motivování sebe sama, empatie, angažovaný kontakt s druhými lidmi.

Z pedagogického hlediska v kontextu profesní přípravy učitele je žádoucí, aby učitel do samého začátku rozvíjet své sociální a prosociální kompetence. Jen tak může být budoucí učitel schopen a připraven rozvíjet sociální vztahy, předcházet problémům, řešit konflikty, efektivně komunikovat a být schopen sebereflexe, v oblasti prosociálních kompetencí být především schopen empatie a pomoci druhým. (Dytrtová, 2008)

Vališová, Kasíková (2011) poukazují na základní roviny osobnostního a profesního rozvoje učitele, které rozdělují do oblastí: osobnost učitele, dodržování profesních zásad a rozvíjení profesních znalostí a dovedností.

Osobnost učitele:

- Empatie - schopnost vcítit se do mnohdy velice složité situace žáka a jeho rodiny.
- Emoční stabilita - schopnost ovládat vlastní emoční stavy, které mohou negativně ovlivnit výchovnou a vzdělávací činnost.
- Pozitivní vyzařování - snaha podporovat pozitivní klima a komunikaci ve školním prostředí, konstruktivní řešení konfliktů na pracovišti.
- Seberozvoj - aktivní snaha dosahovat cílů v oblasti osobnostního růstu, dodržování psychohygieny.

Profesní zásady:

- Dodržování etických zásad - veškeré informace získané pro prostředky výchovně-vzdělávacích cílů by měly být používány ve prospěch žáka a jeho rodiny.
- Profesní kompetence - vědomí vlastních profesních možností i limitů. V případě potřeby využití konzultace dalších odborníků.
- Překonávání předsudků a mýtů ve vzdělávání, genderová citlivost - škola je místem setkání žáků a rodin z rozdílných sociokulturních prostředí a národnostních menšin, tuto skutečnost je potřeba zohledňovat.
- Supervize - využívat možnosti analýzy problémových profesních situací a způsoby jejich dalšího řešení.

- Koučink - využití podpory a zkušeností kolegů k získání náhledů nad vlastním profesním směřováním a zvyšování efektivity vlastního působení, jehož součástí by mělo být i sebehodnocení v oblasti vlastního profesního působení.

Profesní zdokonalování, rozvoj v oblasti znalostí i dovedností:

- Sebevzdělávání - soustavné doplňování informací z oblasti vlastního působení.
- Podpora, motivace aktivizace žáka i rodičů - snaha o docílení účinné spolupráce s rodiči i se žákem, podpora jejich aktivní účasti na řešení vzniklé situace.
- Vedení rozhovoru - zvládnutí technik vedení konstruktivního rozhovoru.
- Řešení problému - znalost profesních situací a standardních postupů jejich řešení
- Pozorování - sledování nápaditostí ve verbálních i neverbálních projevech žáků, monitorování změn v celkovém působení jednotlivých žáků i celého třídního kolektivu.
- Analýza výkonů a výtvorů - sledování výkyvů v písemných, ústních i kresebných výtvorech žáků.
- Analýza sociálních vztahů - využití pozorování a monitorování vztahové sítě třídy, nepodceňování problémů, se kterými žáci přicházejí, aktivní práce na podpoře pozitivního klimatu třídy s využitím osobnostně-sociální výchovy.
- Měření výsledků výuky - využití didaktických testů k analýze výkonu žáka a stanovení možných cest k jeho zlepšení.

1.2 Typologie učitelů

Typologie neslouží k zařazování či "škatulkování" učitelů. Jejím smyslem je deskripce a schematizování profesní stránky osobnosti učitele s cílem, jejího ovlivňování. Do typologie se promítá vztah učitele k žákům, jeho pojetí vyučování, postoje apod.

Typ sice demonstruje určitou charakteristiku, ale ta která osobnost může náležet i k několika typům a nemusí být typologicky vyhraněna. Z tohoto důvodu pojem typ podtrhuje především přítomnost vlastností, jenž jsou dominantní. V souboru těchto dominantních vlastností shledáváme především flexibilitu, inovaci, samostatnost, odolnost vůči stresu, organizační schopnosti, osobní nadšení a radost z práce, spolehlivost, citlivost, empatie, smysl pro realitu, dodržování etických standardů, schopnost sebereflexe a posouzení vlastní práce a příjemný zevnějšek.

Typologie osobnosti učitele může vycházet i ze stylu práce učitele, z jeho preferen-
ce určitých postupů a přístupů k žákům, a tak se současná typologie obohatila o deskripci
učitelů na základě jejich vyučovacího a interakčního stylu. (Dytrtová, 2009)

Čáp (2001) uvádí základní typy a charakteristiky výchovné působení učitele:

- **Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení)**
 - učitel, který stále něco rozkazuje a zakazuje,
 - vyčítá, vyhrožuje, varuje, často trestá,
 - zajímá se jen o výkony a kázeň, a ne o možnosti a podmínky žáků,
 - málo přihlíží k přáním a potřebám dětí,
- **Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení)**
 - nízké požadavky na výkon a kázeň žáka, nedostatečná kontrola jejich plnění,
 - učitelovo chování působí dojmem lhostejnosti k tomu, co se kolem něho děje,
 - v některých případech se učitel chová nejistě, popřípadě si i před žáky stěžuje na své problémy.
- **Rozporný autokraticko-liberální styl (záporný vztah s rozporným řízením)**
 - směs, popřípadě střídání předchozích dvou stylů.
- **Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení)**
 - učitel projevuje sympatie k žákům, porozumění pro jejich potřeby, podmínky a problémy. Omlouvá však nedostatky, klade nízké požadavky, popřípadě nekontroluje jejich plnění.
 - v krajních případech se učitel chová jako litující a ochraňující matka.
- **Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení)**
 - učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů, ovšem také bez úzkostní a nervo-
zity, snaží se žákům porozumět a pomoci,
 - je ochoten mluvit se žáky také o věcech, které se netýkají přímo školy,
 - podporuje samostatnost a iniciativu žáků,
 - místo striktních příkazů dovede položit vhodnou otázku, dát návrh, podnět žákům k
zamyšlení a účasti na rozhodování.

Podle toho, jakým způsobem učitel uplatňuje a využívá svou autoritu Podlahová (2004)
rozlišuje tyto výchovné styly:

- **Autoritativní (autokratický)**
 - učitel má moc a výhradní právo na určování učebních aktivit, předkládá úkoly nebo
udílí pokyny a rozkazy, určuje kroky na cestě k výsledkům, žákovskou iniciativu a

kritiku neoceňuje nebo ji omezuje, předpokládá nesamostatnost žáků a bezvýhradnou poslušnost. Výchovu pokládá za prostředek stabilizace své moci.

- **Patriarchální**

- učitel se cítí zodpovědný za žáky, chce se o ně starat, chránit je, omezuje je tím, že věří v samozřejmý předstih zkušenosti a moudrosti stáří před nezkušeností mládí. Přehlíží fakt, že i mladí mohou něco vědět.

- **Byrokratický**

- učitele reprezentuje a prezentuje pravidla pro řízení společného života a činností, prosazuje je, drží se předpisů a vyžaduje jejich plnění. Potírá žakovskou samostatnost a iniciativu, jeho autorita odpovídá autoritě úřední, která je prostá osobních a lidských kvalit.

- **Demokratický**

- učitel se nevzdává své výchovné kompetence a odpovědnosti. Preferuje samostatnost, úsudek, dobrovolnou spolupráci. Podle věku a zralosti zapojuje žáky do rozhodování, radí se s nimi. Svou převahu nepopírá, ale nezdůrazňuje, vítá diskusi a kritiku. Vidí se v roli poradce a člověka schopného dovést druhého k samostatnosti.

- **Liberální**

- učitel zasahuje pouze tehdy, když je to nezbytně nutné, nechává věci plynout. Je to lhostejnost a bezvládí, umrtvení iniciativy. Aktivitu pak vyvíjí jen několik jedinců, kteří si sami kladou cíle.

- **Antiautoritativní**

- učitele nechce být vychovatelem. Výchovné zásady chápe jako násilí na dítěti. Domnívá se, že volností bude samočinně dosaženo rozvoje žakovy individuality. V krizových momentech se pak musí uchýlit k autoritativnímu zásahu, který působí zmatečně, protože nevychází z celkového pojetí výchovného rádce.

Všechny tyto výchovné styly možná začínající učitel vidět na praxi nebo je sám zažil. Samo sobě často neví, ke kterému stylu inklinuje, ve většině případů by si přál být učitelem demokratickým.

1.3 Podstata a rozdělení adaptačního procesu

Adaptace - jde o velmi široký pojem, označující jak dynamický proces, tak i jeho výsledný stav. Adaptace je proces, jenž probíhá na různých stupních vývoje existence.

Obecně rovině se adaptací organismu rozumí jeho přizpůsobování se měnícím se podmínkám okolí. Vedle tohoto pasivního pojetí adaptace, můžeme také mluvit o aktivní adaptaci, o tzv. asimilaci. Tím se rozumí, že organismus přizpůsobuje své prostředí sobě samému. (Ludvíková, 1975)

Problematika adaptace, původně rozvíjena v rámci obecné biologie, překročila hranice této vědní disciplíny a začala pronikat do medicínských oborů, psychologie, sociologie, pedagogiky a kybernetiky. Pro poznání a porozumění zákonitostem a mechanismům adaptace člověka jsou významná především hlediska biologicko-medicínské, fyziologické, sociálně psychiatrické a psychologické. (Rymeš, 1985).

Ludvíková rozděluje adaptaci do dvou základní skupin a to:

1. Adaptace přírodní a společenská

Člověk se od ostatních živočichů liší kvantitou i kvalitou svých adaptačních schopností. Jeho vztahy k přírodě se utvářejí nejen bezprostředně a individuálně, ale především v rámci vzájemných vztahů s jinými členy jeho druhu. V rámci společenských vztahů. Protože člověk žije nejen v přírodě, ale i ve společnosti, je nutno též rozlišovat mezi jeho adaptací na přírodu a adaptací na společenské prostředí.

Z hlediska společensko-ekonomického se rozvoj adaptace jedince ve vztahu k přírodě značí v rozvoji výrobních sil, kdežto rozvoje jeho adaptace na společnost, v níž žije, nachází svůj základný výraz ve vývoji společenských vztahů výrobních. Proti živočichům, u nichž se adaptace vztahuje k přírodním podmínkám, měnícím se živelně.

Proces adaptace lidského jedince na přírodní podmínky je otázkou jeho výuky a výcviku, tj. osvojení si dovedností, zručností, potřebných k samostatné existenci. Naproti tomu proces jeho adaptace na společenské prostředí je otázkou jeho výchovy, vývoje společenských vztahů.

Adaptací na společenské prostředí se míní proces, jímž jedinec uvádí v soulad způsob uspokojování svých životních potřeb s podmínkami svého společenského prostředí, popřípadě změněných situací v tomto prostředí.

Při jednostranné adaptaci jde buď o to, že jedinec pasivně se přizpůsobuje podmínkám své situace. Při vzájemné adaptaci nastávají změny jak v jedinci, tak i v prostředí, a vytváří se tak harmoničtější vzájemné vztahy na vyšší úrovni. Jde o nejúčinnější formu adaptace.

2. Pracovní adaptace:

Z hlediska sociologie a sociální psychologie jsou předmětem zájmu adaptační procesy, které probíhají:

- uvnitř sociální skupiny - prostřednictvím jedné nebo více skupin se jedinec, který je jejich členem, přizpůsobuje podmínkám společnosti, v níž žije.
- jiná forma adaptace probíhá mezi sociální skupinou a podmínkami vnějšího prostředí. Z nich nejvýznamnějším činitelem je existence ostatních skupin.

Adaptační procesy nejsou jen pasivním přijímáním norem sociálního prostředí, nýbrž i aktivním působením na společenskou realitu. V souvislosti s pracovní činností můžeme rozlišovat dvě stránky jevu, které spolu úzce souvisí a vzájemně se ovlivňují:

- pracovní adaptaci: tj. přizpůsobení se nové pracovní činnosti, novému pracovnímu režimu, fyzikálním podmínkám nového prostředí, osvojení nových pracovních a profesionálních znalostí, dovedností apod.
- sociální adaptaci: tj. začlenění nového pracovníka do pracovní skupiny, jde o oblast prožívání a jednání člověka.

Dobře adaptovaný pracovník je člověk, který zvládl nároky na jeho pracovní funkci, který při své pracovní činnosti nachází uspokojení, je uznáván skupinou v níž náleží, přijímá za své správné a platné normy skupiny. Plně se zájmy angažuje na úkolech svého pracoviště a ztotožňuje se zájmy podniku. (Ludvíková, 1975)

Pojem adaptace je "majetkem" všech věd a speciálních oborů, jež se zabývají živými systémy a postihují jejich vztah k vnitřnímu a vnějšímu prostředí. Jde především o vědy přírodní a společenské. Adaptace zahrnuje nezbytný předpoklad vzájemného vztahu organismu s prostředím, ve kterém je vedoucím prvkem organismus, jemuž je vlastní samopohyb a samoregulace.

Adaptace prochází určitými fázemi, jejichž délka, návaznost a konečný stav vyplývá z náročnosti změn a z potenciálu i momentálního rozpoložení člověka.

- **Přípravná fáze** - zahrnuje období před změnami životních podmínek. Optimální situace je taková, kdy si člověk vytvoří reálný obraz toho, co jej očekává, je v náležitě psychické aktivaci a předběžně se s novou situací vyrovnává.
- **Fáze globální orientace** - nastupuje počátkem působení nových podmínek. Je převážně spjatá s výraznou aktivací psychiky s převažujícím emocionálním dojmem. Člověk pociťuje napětí a vzrušení, které se může vztahovat jednak k pozitivnímu očekávání, jednak k obavám a nejistotě.

- **Fáze uvědomělé orientace.**
- **Fáze vpravení do nového systému.** (Rymeš, 1985)

Úspěšná pracovní adaptace jedince závisí na celé řadě faktorů, které ji významně ovlivňují. Z hlediska vedoucího pracovníka je můžeme rozdělit na:

- Faktory, které vedoucí pracovník sám vyvolává a nemůže je ovlivňovat, ale působení jejich mechanismů při adaptaci nových pracovníků může s úspěchem využívat. Patří sem zájem o práci a doba praxe.
- Faktory, na jejichž působení se může vedoucí pracovník přímo podílet a pomáhat je vytvářet. Patří sem především sociální klima a jeho základní komponenty.

Vztahy ve skupině, osobnost vedoucího pracovníka, informace skupiny, jednotlivce a informace jako zpětná vazba.

Pro urychlení procesu adaptace na novém pracovišti velmi napomáhá připravenost pracovní skupiny, čímž je míněno jednak dobré sociální klima ve skupině, jednak připravenost přijmout nového člena skupiny mezi sebe.

Proces adaptace začíná ještě před nástupem pracovníka. Kdy působí zájem o nastávající práci, ať již z důvodu uplatnění vlastní kvalifikace nebo hmotné zainteresovanosti.

V odborné literatuře se setkáváme s rozbory závislosti spokojenosti s prací na době zaměstnání, které ukazují zajímavý průběh tohoto vztahu. V počátečním období existuje u pracovníků vysoký stupeň spokojenosti. Po jisté, celkem krátké době, vznikají však deziluze, a tudíž i výrazný pokles spokojenosti. Se vzrůstající dobou zaměstnání se však opět zvyšuje spokojenost pracovníků a po jisté delší době dosahují opět přibližně stejné úrovně.

Zájem o práci, vlastní vztah k práci a doba praxe jsou faktory, které vedoucí pracovník sám nevyvolává a nemůže ovlivňovat, ale působení jejich mechanismů při adaptaci nových pracovníků může s úspěchem využívat. (Ludvíková, 1975)

Postavení a činnost učitele se odvíjí zejména od funkcí výchovně-vzdělávacího systému. Ovšem odvíjí se nejen od jeho funkcí v organizaci výchovně-vzdělávacího systému, ale i od jeho místa v sociální struktuře společnosti, regionu či místa. Místem v sociální společnosti jsou vymezeny parametry pozice a role učitele. (Havlík, Kořa, 1998)

Začínající učitel by:

- měl být dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě,
- měl by mít dobré profesní znalosti a dovednosti a měl by je umět používat v prospěch žáka,
- měl by užívat metod kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení,

- měl by dokázat vytvořit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace i s partnery školy,
- měl by být připraven udržet si profesní image,
- měl by být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých, např.: kolegů učitelů.

Pohled a názory na osobnost učitele a jeho připravenost k profesi se historicky mění. Profese učitele je společensky determinována. Měnící se paradigmatu procesu vzdělávání předpokládá změny v pojetí učitelské profese, profesních rolí a kompetencí i postojů etických kvalit osobnosti učitele.

Učitel jako reflektivní praktik a výzkumník jsou pojmy, které se objevují v novodobé teorii učitelského vzdělávání a jsou zdůrazňovány jak v zahraniční, tak i v naší odborné literatuře. (Dytrtová, 2008)

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTAČNÍ PROCES

2.1 Motivace k profesi

Motivací lidského chování, tedy motivaci všech aktivit člověka, včetně konkrétních forem jeho pracovního jednání, chápeme jako jednu ze základních struktur. Z hlediska jejího významu pro osobnost a její značné proměnlivosti je možné tuto substrukturu, resp. dimenzi osobnosti, považovat za nejzajímavější, současně však také za nejkomplicovanější. Pojem motivace vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé či uvědomované vnitřní hybné síly - pohnutky, motivy. Ty činnost člověka určitým směrem orientují, v daném směru ho aktivizují a vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se pak působení těchto sil projevuje v podobně motivované činnosti, motivovaného jednání. (Bedrnová, Nový, 1998)

Klíčovým problémem v psychologickém pohledu na motivaci je především dvojitý náhled na tuto oblast koncepce osobnosti, kdy: Na jedné straně to jsou koncepce zdůrazňující základní biologické pudy či potřeby a pokoušející se redukovat mnohostrannou tvárnou lidskou motivaci na tyto biologicky dané síly. Na proti tomu jiné koncepce odmítají takový redukcionismus jako nepřiměřené zjednodušování a zdůrazňování nezbytnost respektovat mnohotvárnost, rozmanitost a rozvinutost lidských motivů. Považujeme za adekvátní tento druhý názor, odmítající redukcí vývojově mladších, složitějších forem motivace na elementární formy. (Čáp, Mareš, 2001)

Motivační profil představuje syntetickou, individuálně specifickou a současně v čase relativně stabilní charakteristiku osobnosti člověka.

Její obsahem jsou pro jedince příznačné, dominantní motivační orientace či tendence, resp. skladba, vyhraněnost a intenzita jeho vnitřních sil. Každému člověku je v každé dimenzi motivačního profilu vlastní určitá pozice, určité místo, které je pro něj typické, příznačné.

Poznáme-li motivační profil konkrétního člověka, získáme určitý "vhled" do jeho "nitra", do skladby, povahy a forem fungování jeho vnitřních dynamických i zaměřujících cíl, do jeho motivace. Poznání motivačního profilu člověka má nedocenitelný význam:

- umožňuje hlubší porozumění jednotlivým projevům jedince, adekvátnější porozumění veškerému jeho chování, resp. jednání,

- je základním nezbytným předpokladem možnosti efektivního stimulování, tj. úspěšného ovlivňování motivace daného jedince žádoucím směrem.

V naší kultuře je více či méně obvyklé, že lidé pracují. Tím nemáme na mysli pouze, že člověk v zaměstnání podává určitý výkon, spíše tím myslíme, že jednou ze sociálních rolí, které člověk zpravidla přijímá a určitým způsobem realizuje, je role pracovní, role která vyplývá z jeho pracovní pozice, z jeho pracovního uplatnění.

V psychologii bývají rozlišovány dvě skupiny motivů k práci, dva typy pracovní motivace:

- motivy, které souvisejí s prací samotnou, tzv. motivace intrinsická,
- motivy, které naopak "leží" mimo vlastní práci, tzv. motivace extrinsická.

Motiv je vždy záležitostí intrapsychickou, jde vždy o fenomén vnitřní. Je však vždy určován souhrou jak procesů a stavů intrapsychických, vnitřních, tak skutečností extrapsychických, vnějších.

Jiný přístup k pracovní motivaci akceptuje skutečnost, že působící motivy se v pracovní činnosti mohou projevovat rozdílným způsobem. Je pak možné je z tohoto hlediska přiřadit k některé ze tří následujících skupin:

- 1) motivy aktivní, které přímo podněcují pracovní výkon,
- 2) motivy podporující, které vytvářejí podmínky pro účinné působení motivů aktivních,
- 3) motivy potlačující, které odvádějí pracovníka od pracovní činnosti.

(Provazník, Komárková, 2004)

Důvody, proč se studenti rozhodnou studovat pedagogickou fakultu, je velké množství a u jednoho člověka to nemusí být vždy pouze jeden důvod. Mezi nejčastěji uváděné motivy studia učitelství patří:

- zájem o práci s dětmi a možnost působit na mladou generaci,
- zajímavá a naplňující práce,
- práce není rutinní – učitel musí neustále reagovat na chování žáků (v každé třídě probíhá hodina jinak, jiné jsou také reakce žáků...),
- pracovní doba a prázdniny,
- přesvědčení, že vystudovat pedagogickou fakultu je snadnější, než vystudování jiné fakulty (lhostejnost jakou vysokou školu studovat),
- dojem uchazečů, že na pedagogickou fakultu se dostanou snadněji, přihlášku na pedagogickou fakultu si podávají jako „pojistku“ kdyby nic jiného nevyšlo.

(http://is.muni.cz/th/102283/fsps_m/DIPLOMOVA_PRACE.pdf. 27.9.2012, 16:30)

Koťa (1998) vidí volbu povolání učitele často jako volbu na jistotu. Každý uchazeč o studium učitelství měl již možnost se v průběhu školní docházky s touto profesí seznámit a utvořit si základní představy o tom, co bude náplní jeho práce. V této souvislosti lze uvést, že učitelství nevolí zpravidla „dobrodruzi“, mladí lidé fascinovaní tajemnými záhadami neznámých oblastí života, světa či kosmu a ochotní pro poznání neznámého obětovat veškeré pohodlí a zajištěnost existence.

"Vnitřní důvody volby učitelství mohou být ovšem velmi rozmanité. Často ji ovlivnil nějaký výborný či ideální učitel, s nímž se adept učitelství setkal v průběhu školní docházky a touží se s jeho obrazem ztotožnit." (Kasíková, Vališová, 1994, s. 15)

„Základním cílem studia učitelství ve vysokoškolských institucích je u nás stejně jako v jiných zemích připravit kvalifikovaného pracovníka pro výkon jeho profese. Předpokládá se přitom, že programy učitelského studia jsou konstruovány tak, že umožňují studentům získávat takové znalosti, dovednosti, postoje atd., jež v celku vytvářejí učitelovu profesní kompetenci.“ (Průcha, 1997, s. 219)

2.2 Uvádějící učitel

Prívlastkem uvádějící bývá na školách označován pedagog, ke kterému je přidělen nastupující učitel. Učitelskému elévovi pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí pokroky. Období jakéhosi zaučování a uvádění do praxe trvá zpravidla jeden rok. Nastupující učitel předem neví, ke komu bude ředitelem školy přidělen, a stejně tak neví učitel, jak skvělý adept učitelství bude přidělen jemu. Tato situace je dokonalou příležitostí, jak předvést svou schopnost navázat kontakt.

Z hlediska vztahu uvádějících učitelů k nastupujícím absolventů je možno vymezit dva typy. Jedni se na nové učitele těší, protože s nimi přichází na školu mládí, svěžest a nové nápady. Druzí je chápou jako velkou neznámou nebo někoho kdo nás vyvrhne, protože nemá ještě dostatek zkušeností ani dost velkou výkonnost, ani schopnost převzít některé práce a funkce. Mezi oběma krajnostmi je škála variant.

Doporučuje se chápat instituci uvádějícího učitele jako vstřícný krok, jako ruku nabídnutou ke spolupráci, a nikoliv jako snahu kontrolovat začátečnickovy pedagogické výkony a omezovat jeho tvůrčí nápady.

Začátečník se může na uvádějícího učitele dívat jako na kolegu, jemuž je možno se svěřit s eventuálními nesnázemi, může ho akceptovat jako svého nadřízeného pracovníka i jako "poslední stéblo", jehož je možno se chytit.

Uvádějící učitel osvědčí svou vstřícnost a loajálnost, když si vzpomene, že i on sám kdysi začínal, nebyl profesně suverénní, cítil se nejistý nebo přehnaně sebevědomý. I jemu kdysi dávno někdo radil a pomáhal. Kolegialita by přece měla být samozřejmým základem týmové pedagogické práce.

V naprosté většině případů tomu tak skutečně je, uvádějící učitel se řídí tím, co podle jeho soudu mladší kolega potřebuje, v čem si počíná neobratně nebo nezkušeně a o čem mu chybí informace nebo vědomosti. Reaguje přitom na okamžitou situaci, o které usoudí, že je pro mladého kolegu obtížná nebo neznámá, případně reaguje na jeho dotaz nebo prosbu o informaci a radu. (Podlahová, 2004)

Uvádějící učitel by měl udělovat konkrétní rady, dávat doporučení, upozorňovat na kritické momenty, omezovat rizikové nebo neefektivní kroky a potupy. Může samozřejmě začínajícího kolegu také povzbuzovat, uklidňovat a chválit. A když je třeba, musí mít chuť a odvahu přiměřeně kritizovat a hodnotit počínání mladého kolegy.

Aktivní komunikace vycházejícího od začínajícího učitele má přínos i pro staršího kolegu. Zájem a dotazy začínajícího učitele zvyšuje učitelovo sebehodnocení a nabízejí jiný pohled na jeho vlastní kompetence a lidské kvality.

Formy spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele spatřujeme především:

- ve vzájemné hospitaci spojené s rozhovory pozorovaných hodin,
- pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením,
- neformální kontakty ve sborovně nebo v kabinetu,
- společná účast na metodických akcích školy i na jiných programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- společné organizování akcí pro žáky v rámci mimoškolní činnosti i v rámci eventuálního projektového vyučování,
- společné organizování akcí pro rodiče nebo pro veřejnost.

Ve všech formách spolupráce cvičeného a začínajícího učitele se uplatňují metody, které jsou v personalistice označovány jako:

- **Instruktaž při výkonu práce** - využívá se u jednodušších pracovních postupů, např.: při převedení toho, jak se zpracovávají administrativní materiály, jak se zachází s pomůckami atd.
- **Koučování** - je to dlouhodobější instruování, vysvětlování, sdělování připomínek, poskytování rad a návodů za účelem podání nebo zlepšení výkonu začínajícího učitele.

- **Konzultování** - spočívá v oboustranném konzultování a vzájemném ovlivňování obou učitelů, ve školním prostředí je to tradiční metoda, která vyplývá se spontánní potřeby pedagogických pracovníků "stále hovořit o své práci".
- **Mentorská pomoc** - podobá se koučování, ale hlavní aktivita vychází od začínajícího učitele, který chápe mentora jako jakýsi vzor.
- **Asistování** - jde o realizaci dílčích úkolů a prací pod vedením zkušenějšího učitele přímo v hodině nebo i při jiných činnostech. Tato metoda je obvyklejší při studentských praxích než při plném úvazku začínajícího učitele.
- **Pověření úkolem** - znamená přidělit pracovníkovi úkol, sledovat ho a posléze hodnotit, aby samostatným plněním úkolů získal další kompetence.
- **Rotace práce** - je založena na pověřování pracemi v různých oblastech školního prostředí, např.: zastupování nepřítomných kolegů.
- **Působení v roli lektora** - představuje předávání vlastních vědomostí kolegům, např.: vědomosti které byly získány doplňujícím studiem.
- **Stínování** - spočívá se sledování běžné pracovní činnosti a dotazování se na příčiny použitých postupů, což napomáhá k sebereflexi.

Práce učitelského sboru je týmová, učitelský tým je složen z kolegů jenž mezi sebou mají dobrý poměr a tak začínající učitel nemá důvod mít ke kolegům negativní, nepřátelský postoj, poměr. Může s nimi v něčem nesouhlasit, ale vždycky by měl vědět, že se v daném prostředí už nějakou dobu pohybují a mají určité zkušenosti, které je dobré pochytit. Zrychlí se tím adaptace na práci a pracovní prostředí a omezí se počet chybných kroků. U ostatních členů učitelského sboru se kolegiální chování v duchu etiky této profese předpokládá, ale pro nového člena sboru by mělo vždy platit, že "jak se do lesa volá , tak se z lesa ozývá". A že tím volajícím by měl být především on sám.

Pro začínajícího učitele by bylo ideální, kdyby uvádějícími učiteli byly jmenování učitelé, kteří mu vzhledem ke své zkušenosti, odborné invenci a pedagogické úspěšnosti mají co sdělit a předat.

Většina uvádějících učitelů, zejména ti, kteří tuto funkci plní opakovaně, má zájem na dobrém startu svého mladšího kolegy, jednají s ním přátelsky, taktně a jako s rovnocenným partnerem a nestaví se do role otravného mentora nebo nedostižného mistra svého oboru. začínající učitele musí při očekávání pomoci a podpory ze strany uvádějícího učitele i učitelů ostatních zohlednit také skutečnost., že tento učitel je více než dostatečně zatí-

žen svými vlastními povinnostmi. To, co nastupujícímu kolegovi poskytuje, činí z dobré vůle. (Podlahová, 2004)

2.3 Autorita a kázeň

Vážnost jako výraz výjimečného postavení jedince či instituce, obvykle stojí na znalostech, zkušenostech a výsledcích práce. (Hartl, Hartlová, 2000, s.66) Autorita je nedílnou součástí osobnosti pedagoga. Ne vždy má podobu příkazů a zákazů směřující k práci a chování jedince, domnívám se že je možné jí chápat jako osobnostní rys pedagoga, který je zjevný a v správném "uchopení" nevynutitelný a účelný.

Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy, ať už se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrné zacházení s pomůckami apod. Je žádoucí, aby převažovalo uvědomělé dodržování kázně. Žáci by měli zachovávat stanovená pravidla proto, že jsou o jejich prospěšnosti přesvědčeni. Je žádoucí, aby dostali možnost podílet se na stanovení požadavků a pravidel. Pokud škola vede žáky k úctě k přijatým pravidlům a k jejich dodržování, je velmi účinným činitelem výchovy. (Kalhous, 2002)

Ideální formu autoritativního působení můžeme chápat a vnímat jako autoritu plynoucí z ovládnutí předmětu, míry pedagogických kompetencí a z dobrého vztahu k žákům. Pedagogická kompetence udržovat kázeň je u začínajícího učitele v zárodečném stavu a musí se na ni pracovat. Budování učitelovy autority závisí na:

- **vyjadřování učitelova statutu** - učitel by měl jednat jako ten, kdo má právo řídit a rozhodovat,
- **kompetentním vyučováním** - učitel by měl dávat najevo, že předmět ovládá a dovede ho naučit,
- **výkonu manažerského řízení** - učitel by měl uspořádat hodinu tak, aby měla svižný začátek, aby její průběh měl spád, aby žáci byli zapojováni do učebních činností a především, aby byla stanovená pravidla chování žáků v hodině,
- **účinném přístupu k nežádoucímu chování žáků** - učitel by měl čitelně, účinně a spravedlivě řešit situace, které v průběhu hodiny nastávají,
- **soulad mezi slovy a činy** - učitel by měl sloužit jako vzor hodný následování.

(Podlahová, 2004)

Kázeň představuje řád, pořádek, který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit. Je zřejmé, že pořádek ve třídě je nutný, pokud mají činnosti, které se tam odehrávají, umožňovat účinné učení žáků.

Nejdůležitější věc, kterou je třeba si uvědomit v souvislosti s kázní je , že vytváření a zajištění nezbytného pořádku ve vyučování mnohem více souvisí s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat než se samotným přístupem učitele k nežádoucímu chování žáků. Přesto se nežádoucí chování žáků čas od času vyskytne, a to i v hodinách těch nejzkušenějších učitelů, a je potřeba na toto chování reagovat. (Kyriacou, 1991).

Rozhodující pro udržení nejen kázně, ale i pracovního nasazení je to, zda učitel stanoví jasná pravidla chování a vzájemné komunikace. Každý žák má vědět, co se od něho očekává a co může on očekávat od učitele.

Mezi hlavní příčiny vniku nekázně především patří:

- sám pedagog - činnost pedagoga je nezajímavá, monotónní, nekontroluje a nehodnotí průběžnou činnost žáka,
- učební činnost - nepochopitelná, nezajímavá, příliš obtížná, bez znalosti cíle,
- sociální aspekty - neuznávání vzdělání jako hodnoty rodinou a vrstevníky, setrvání v roli zlobivého žáka,
- emoční a fyziologické důvody - hyperaktivita dítěte, únava, ospalost, nemoc, špatná kondice,
- důvody plynoucí z prostředí - hluk z ulice, ošklivá třída, zima, příliš mnoho žáků ve třídě, příčiny vyplývající z žakovy osobnosti a jeho vztahu k učení - neschopnost splnit zadaný úkol, malá sociální adaptabilita, špatný postoj k učení. (Podlahová, 2004).

Bendl (2011) poukazuje na příčinu nekázně jako na jev, který není záležitostí jedné příčiny, ale řady faktorů, ať už vnitřních (biologických), vnějších (výchova, prostředí) či situačních, které se navíc vzájemně kombinují.

Diagnostikování příčin školní nekázně má zásadní význam z hlediska preventivních opatření a řešení nekázně. Podle toho, s jakou příčinou, respektive s jakými příčinami spojujeme dané chování dítěte, volíme také kázeňské metody a prostředky.

K tomu, aby učitelé úspěšně vedli žáky ke slušnosti a prosociálnímu chování, aby dokázali předcházet nekázní žáků či řešit nejrůznější projevy neukázněného chování, musí nutně své žáky dobře znát, orientovat se v jejich potřebách a zkoumat příčiny jejich deviantního chování.

Pokud se již nekázeň ve třídě projevuje, je potřeba jí řešit v rámci následujícího postupu:

- Pokusit se zjistit příčinu a usilovat o perspektivní změnu chování žáka - tj. vyjádřit upřímný zájem o žáka, řešit s ním situaci, dát žákovi možnost interpretace a zdůvodnění vlastního chování.
- Přímé napomenutí - slovní výstraha, oční kontakt, přistoupení k žákovi, kladení otázek.
- Tresty - vyloučení žáka z atraktivních aktivit, zákaz oblíbené činnosti, omezení jeho svobody (po domluvě s rodiči). Tresty neřeší příčiny problémového chování, trestat se má hned. Trest musí odpovídat míře provinění.
- Pochvaly - jako výchovný prvek posilující správné chování.
- Administrativní postupy - veřejné napomenutí, oznámení rodičům.

Důležitým aspektem této problematiky je předcházení, prevence nekázně. Je mnoho možností jak nekázní ve třídě předcházet, např.:

- vytvořit pozitivní klima třídy,
- kontrolovat a hodnotit všechny činnosti průběžně,
- snažit se udržet kompaktnost a kontinuitu vyučovacího procesu s heslem "všichni společně",
- neustále motivovat, aktivizovat a povzbuzovat,
- formulovat požadavky na žáka srozumitelně,
- všimnout si projevů neúcty a nekázně,
- neztrácet nervy,
- chválit žádoucí chování,
- orientovat se na kladné rysy. (Podlahová, 2004)

Základním předpokladem prevence a řešení nekázně je odhalení její existence, respektive zjištění jejich forem, intenzity a závažnosti. To nemusí být až taková samozřejmost, jak by se na první pohled mohlo zdát. (Bendl, 2011)

K vytváření ukázněného prostředí vhodného pro učení, výchovu žáků učitelé zpravidla využívají prostředky preventivní, podněcující a potlačující. K podněcujícím prostředkům patří např.: povzbuzení, pochvala, odměna. Pochvala by měla být udělována za dlouhodobě dobrou práci či chování. Může být ústní i písemná, vyjádřena před žáky i individuálně. Stejně tak k vyjádření nespokojenosti může stačit přerušování výkladu, pohled, změna vzdálenosti apod. (Kalhous, 2002)

Je nutné si uvědomit, že většina kázeňských problémů vzniká ještě před vyučováním - jsou přítomny už v plánu hodiny. Učitelé totiž nevěnují dostatečnou pozornost moti-

vačným činitelům. Práce žáků musí být zajímavá, každý žák by měl mít neustále nějakou práci, jejichž standard by pro něj nebyl ani příliš jednoduchý, ani příliš složitý. Snahu žáku je potřeba v dostatečné míře oceňovat. (Kyriacou In Podlahová, 2002)

Dodržování norem chování by mělo přinášet prospěch nejen jednotlivému žákovi, ale také jeho spolužákům, třídě, obci, škole a celé společnosti. Kázeň by měla nést své úroky "sladké ovoce" v podobě kultivování mravního charakteru, usnadňovat orientaci ve společnosti, zajišťování pocitu bezpečí a jistoty, zvyšování výkonu a efektivity lidského chování. (Bendl, 2011)

3 SPECIFIKA A RIZIKA POVOLÁNÍ

3.1 Pracovní zátěž učitelů

Všeobecně se uznává, že učitelská profese patří k snadným, pokud jde o pracovní zátěž. Mnozí sice občas poukazují na "kratší" pracovní dobu učitelů, dva měsíce prázdnin apod., ale zároveň konstatují, že "sami by to dělat nemohli". Zdá se, že většina veřejnosti připouští, že povolání učitele je mimořádně namáhavé psychicky a že může působit nepříznivě na zdravotní stav učitelů. (Průcha, 2002, s. 63)

Podobně jako v jiných profesích je učitelovo zdraví ohroženo celou řadou faktorů vyplývajících ze stylu života moderní civilizace, ale také nároku profese samé. Obecně platí, že požadavky na učitele jsou srovnatelné s riziky jiných povolání, ve kterých základem činnosti je přímý kontakt s jinými lidmi. Vedle toho má učitelství některá specifika rizikových faktorů, které pro ni jsou příznačné. Uvedme si převažující faktory tohoto druhu:

- **Nároky na hlasivky**

Přes modernizaci výzkumných technik stále ve výuce převažuje verbální komunikace a zřejmě i nadále bude základním typem styku se žáky. Učitel tedy hovoří denně průměrně 4 - 5 hodin a jeho hlasová zátěž je srovnatelná s výkonem např.: herce, komentátora či zpěváka. Postižení hlasivek patří z těchto důvodů k poměrně častým typům učitelského onemocnění.

Prevence spočívá ve zvládnutí technik správného dýchání, artikulace a tvorby zvuku. V tomto smyslu je technologie řeči odborná práce herce. (Solfronk a kol., 2000)

Řeč je základním komunikačním prostředkem. Možnou strukturu komunikace tvoří komunikátor, komunant, komuniké. Komunikující získává informace nejen z obsahu sdělení, ale také z paralingvistických znaků. Např. z tónu hlasu můžeme zjistit, jak jsou asi komunikující naladěni. Základní funkce řeči - vyjadřování myšlenek, citů, názorů, sdělování informací slovy - je aktivní tvůrčí činnost. Od osobnosti komunikátora, od jeho rétorických kompetencí, individuálních schopností, znalostí a zkušeností se odvíjí kvalita jeho jazykového projevu. Ta je závislá také na ovládnutí gramatiky a dostatečně bohaté slovní zásobě. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

- **Poruchy horních cest dýchacích**

Nevhodné školní prostředí, časté choroby dětí, ne vždy dodržované hygienické podmínky, to vše vyvolává u učitelů časté onemocnění horních cest dýchacích, dále angíny, chřipky a zánětlivé procesy. V mnoha případech tak vznikají chronické poruchy, které zatěžují i znemožňují výkon učitelské služby.

Prevence spočívá ve zvýšení odolnosti vůči nákazám (výšení imunity) a v otužování organismu. Zásadou otužování je pravidelná hygiena v umývání, dostatečný pobyt na čerstvém vzduchu, přiměřený oděv, správné větrání.

- **Poruchy nervového systému**

Učitelství patří bezesporu k profesím s velkou neuropsychickou zátěží. To se projevuje v narušení psychiky učitele a ve vzniku nejružnějších duševních respektive nervových postižení.

Kde můžeme hledat příčiny stresů v učitelství? Je jich celá řada:

- výkon učitelských aktivit vyžaduje plnou koncentraci na výuku,
- učitel často řeší řadu jednotlivých situací týkajících se jak žáků, tak i učiva,
- učitel často pocítuje tlak času vymezeného vlastní výuce, mívá pocit neustálého časového deficitu, pociťuje, že "nic nestíhá",
- výuka sama je emoční záležitost. Učitel prožívá citové úspěchy i neúspěchy, které mohou vyvolat citové deprivace a frustrace,
- učitelství přesahuje rámec vlastního pracoviště, učitel si svou práci doslova i obecně nosí domů. Výplň pracovní doby se tedy nevztahuje jen k vlastní výuce, ale zasahuje do celotýdenního režimu života učitele,
- zaujímání různých sociálních rolí. Ve výuce učitel vystupuje v různých sociálních rolích a pozicích. Moderní pedagogická teorie doporučuje, aby učitel se jevil žákům jako rádce, pomocník, jako "ulehčovač".

V sociálních faktorech dále působí zátěžově také rozpor mezi požadavkem na učitele, aby byl dostatečně autoritativní pro povolání a udržel si nezbytnou míru kázně a disciplíny a současně aby byl dostatečně liberální při vyvolání zájmů a volných aktivit dítěte. Výčet některých neuropsychických zátěží učitelské profese vede k přesvědčení, že by bylo ideální, kdyby učitelova osobnost se vyznačovala silným a vyrovnaným systémem s dostatečnou frustrační tolerancí. Tento ideál není vždy reálný, takže je třeba uvažovat o mechanismech preventivního působení pro ti stresů, a o celkovém posilování imunitního systému učitele. (Solfronk a kol., 2000)

Učitelská profese je náročná profese, jenž je doprovázena stresovými aspekty. Stres mohou vyvolat příliš náročné požadavky, které člověk nedokáže v přiměřené kvalitě splnit, a okolnosti, které není schopen zvládnout. U učitele mohou vyvolat stres i takové faktory, jako je nedostatek času na "důsledné" zvládnutí učiva, očekávání hospitace kolegy nebo ředitele, setkání s rodiči problémového žáka, zapomenutá příprava, nefungující didaktická technika, aplikace nové metody, přidělení výuky v žádoucí třídě jinému kolegovi, nekázně žáků apod.

Jak se tedy vyrovnat ze stresem? Hlavní rada zní: Zamyslete se nad tím, zda nespadáte do některých stresových kategorií, znaků. Nezapomínejte se smát. Udržujte si reálný náhled na sebe, poznejte své reakce, pokud se objeví problém tak se na něj zaměřte. Tyto rady platí bez ohledu na to, jaké osobnostní činitele činí pedagoga zranitelného vůči stresu. V žádném případě by se nikdo neměl cítit vůči stresu bezmocný. Stres je závažný stav a kolegové a přátelé by v takové situaci měli přispět porozuměním a podporou. (Fontana, 2003)

Faktory, vlivy, okolnosti, podmínky a požadavky, kterými je stres vyvolán, označujeme za tresory - zátěžové podněty. Mohou být:

- materiální (financování ve školství),
- sociální (mezilidské vztahy v kolektivu učitelů),
- fyzikální (alkohol, drogy, úrazy, genetická zátěž),
- emocionální (úzkost, strach, nenávisť).

Syndrom vyhoření je dnes obecně známý jev. Je to stav extrémní vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží.

(Kallwass, 2007)

Syndrom psychického vyčerpání chápeme, jako vyčerpání fyzických i psychických sil, ztrátu zájmu o práci, erozi profesionálních postojů. Projevuje se především u pracovníků tzv. pomáhajících profesí. Záludné je, že se rozvíjí docela nenápadně. K jeho rozvinutí přispívají individuální psychické i fyzické příčiny. Příznaky stresu jsou u člověka patrné v oblasti fyziologické, emoční a behaviorální (chování, mezilidské vztahy).

Fyziologické příznaky mohou být:

- a) krátkodobé - bušení srdce, pocení dlaní, střevní potíže,
- b) dlouhodobé - bolesti hlavy, únava a vyčerpanost.

V emoční rovině stres:

- a) v akutním stádiu - špatná koncentrace, pochyby o sobě, nervozita,

b) v chronickém stádiu - předrážděnost, poruchy koncentrace, depresivita.

V behaviorální oblasti: plačtivost, zvýšení hlasu, obviňování druhých, vzteklost, netrpělivost, nutkavé kouření, žvýkání, přejídání.

Kyriacou (1996) pro předcházení a zvládnání stresu a zátěže doporučuje, aby:

- se snažili rozpoznat problémy co nejdříve,
- si rozvíjeli dovednosti pro vyrovnání se s pracovními povinnostmi,
- zjistili vlastní podíl na vzniku stresových situací,
- neztráceli humor, nadhled a vědomí širších souvislostí,
- se odpoutali od přílišného osobního a citového angažování se,
- si vytvářeli realistická očekávání,
- sdíleli obavy a starosti se svým okolím,
- udržovali rovnováhu mezi prací ve škole a soukromým životem.

Závěrem bych ráda uvedla "užitečné návyky" v oblasti životosprávy jenž ve své publikaci uvádí Míček které jsou mě osobně velmi blízké a z vlastní zkušenosti mohu říct že jsou velmi účinné a to nejen pro podporu obrany organismu v boji proti syndromu vyhoření, ale v celkové přístupu k životnímu stylu.

Míček (1997) uvádí několik způsobů jak si udržet své zdraví:

- Pravidelně cvičit, sportovat, manuálně pracovat, prostě mít dostatek zdravého pohybu.
- Nepřejídat se, udržovat přiměřenou váhu.
- Pravidelně snídat.
- Zbavit se kouření.
- Vyvarovat se kouření a jiných drog.
- Mít dostatečný a kvalitní spánek.
- Pravidelný denní režim.

3.2 Spolupráce s rodinou

Rodina je z hlediska utváření jedince nejdůležitější sociální skupinou. je označována jako primární, protože vstupuje do života jako první. Rodina je známá ve všech lidských společenstvích, vznikla z potřeby plodit děti, ochraňovat je a připravit na život. Zkušenost ukázala, že rodinu nelze plnohodnotně nahradit žádnou jinou institucí. (Jeřábková, 1993)

Rodina je tedy elementární výchovnou institucí, na kterou potom navazují všechny ostatní. K jednomu z hlavních úkolů třídního učitele patří udržování kontaktu s rodinným prostředím, hovoříme nejen o práci s rodiči, ale i osoby jenž jsou pověřené výchovou dítě-

te. Škola by měla v této oblasti projevovat potřebnou odpovědnost. V mnoha rodinách se snižuje schopnost dostatečně zpracovat vnější zátěž vlastními silami. Dosud panující představa učitelů, že část výuky může být přenesena na rodiče, působí jako vysoká zátěž. Jedná se hlavně o pomoc dětem při vypracovávání domácích úkolů.

Zaměstnanost převážně většiny obou rodičů a tím i omezení vzájemných kontaktů v rodině může mnoha dětem ubrat na pocitu ochrany a bezpečí. Ve školním roce jsou děti běžně vystaveny většímu počtu potíží nebo krizí.

Také je nutno počítat s tím, že v každé třídě jsou děti a mladiství, jejichž domov je aktuálně, více či méně zasažen probíhajícím rozvodem rodičů. Děti tím mohou velmi trpět, neboť rozchod či rozvod rodičů prožívají jako hluboký a dlouhotrvající zármutek, který zasahuje celou jejich existenci. Tyto krize již nejsou mnohé rodiny samy schopny překonat a potřebují oporu a pomoc odborných institucí. V těchto případech je zapotřebí poraden zaměřených na různorodou problematiku podpory a rodin a bude muset čerpat ze svých sociálně pedagogických možností. Bude se muset učit chápat problémy rodin, spolupracovat s pomáhajícími a poradenskými institucemi a upozorňovat na ně. Pod vlivem strukturně pedagogických forem pomoci.

Na základě změn, které se dnes projevují v životě rodiny a na průběhu období dětství se změnila i úloha v oblasti "práce s rodiči". Dnes se tím rozumí a také v praxi se upevňuje spíše než práce s rodiči práce s širší rodinou, která zahrnuje i prarodiče, příbuzné, případně i sousedy. Přemýšlet tímto způsobem orientovaným na systém však ještě neznamená, že všechny objevující se otázky a problémy by měl vyřešit učitel v rámci své profese. Rodičům nebo osobám pověřeným výchovou by měla být doporučena různá pomáhající a poradenská zařízení. Učitel by se měl odborně rozhodnout a předat problém do správných rukou, což je ostatně předpokladem potřebné poradenské kompetence.

Dobrou možností pro výměnu zkušeností a názorů v podmínkách, kde nepůsobí časová tíseň, jsou společné rodinné víkendy strávené v rekreačním objektu nebo v ubytovacím zařízení pro mládež. Takováto víkendová setkání především na začátku nového roku po sestavení nové třídy přibližuje rodiče třídnímu životu, podporují i připravenost rodičů ke komunikaci mezi sebou a přinášejí větší vzájemnou otevřenost prostřednictvím vzájemného poznávání. Na průběh školního roku a na práci při výuce a výchově to zpravidla působí pozitivně. Škola, která dosáhla dobrými kontakty s rodiči toho, že je přijímána jako "jejich" škola, může zpravidla ovlivnit i život rodiny a rodinné klima. Jakkoliv může být spolupráce v jednotlivých situacích obtížná, přesto jsou rodiče i učitelé v zásadě rovnocen-

nými specialisty na své děti. Odpovědnost rodičů za své děti jim dává povinnost dozvědět se, co se děje s jejich dětmi ve škole a jaké to má příčiny. (Hopf, 2001)

Rodiče jsou značně diferencovanou sociální skupinou. Spektrum jejich stanovisek ke škole sahá od spoléhání na školu jako samozřejmou servisní službou, přes nespolupracující chování, až k přesvědčení o tom, že sami by své děti učit lépe. Jsou samozřejmě i rodiče spolupracující, vstřícní a ochotní pomáhat učitelům i škole. Typy rodičů je třeba rozlišovat stanovit strategii postupu, která dosahuje adekvátní a efektivní formou a způsobu komunikace. Vždy je třeba trvat na tom, že škola je instituce s určitou vážností a autoritou, s určitými kompetencemi a pravomocemi. Je tu sice pro žáky a jejich rodiče, ale především však je tu pro zajištění vzdělávanosti mladé populace. Rodičům nelze nařizovat, ale ani oni nemohou řídit školu a učitele. (Podlahová, 2004)

Jak efektivně vést komunikaci s rodiči? To je otázka, kterou si kladou pedagogové všeobecně a učitelky mateřských škol obzvláště, protože v jejich případech dochází k interakcím s rodiči nejčastěji. Mají totiž každodenní příležitost ke kontaktu při předávání dětí.

Při rozhovorech se zákonnými zástupci se jim opakovaně stává, že rodič zlehčuje informaci, kterou mu o dítěti podávají, nebo se snaží ji humornou formou bagatelizovat. Opakovaně nerespektuje upozornění o stavu dítěte. Mnohdy vědomě nemluví pravdu a velmi často nekomunikuje vůbec. Učitelky pak podle svého vyjádření pociťují při rozhovorech s rodiči marnost, nejistotu a vztek.

Rodič nemá odborné pedagogicko-psychologické znalosti v oblasti předškolního výchovy, přesto zpochybňuje autoritu učitelky a přivlastňuje si právo zasahovat a rozhodovat o procesech, které v mateřské škole probíhají.

Pro interakci učitelky a rodiče je především charakteristická vzájemná důvěra. Nejlepší profesní dovedností učitelky, která rozvíjí tento vztah je autenticita, tedy přirozenost, pravdivost v přístupu k dětem. Mezi podstatné prosociální vlastnosti řadí učitelky mateřských škol důvěru v lidi a spolupráci. Nejdůležitějším komunikačním návykem pedagoga by měla být schopnost připustit svůj případný omyl a dát prostor pro vyjádření druhého. Z oblasti nonverbální komunikace nejvíce k interakci mezi učitelkou a rodičem přispívají gesta.

Vyhrožování je forma, která komunikaci nejvíce znesnadňuje. A mezi prvky aktivního naslouchání se jeví jako nejpodstatnější prvek stimulace.

Učitelky mateřských škol však nejsou jediným objektem, jenž komunikuje s rodičem, dalším takovým činitelem je ředitel/ka školy. Je však pravdou, že učitelky se při komunikaci s rodiči cítí mnohem více nejisté než ředitelky. Jejich komunikační postoj vychází z pozice dospělého, takže rovina komunikace s ředitelkou je věcná, stručná a má informativní charakter. Často však sklouzne do hodnotící roviny, na kterou je rodič z principu vztahu mezi rodinou a školou připraven a jeho reakce pak vykazuje emotivní charakter. Zatímco u ředitelky zřejmě sehrává funkci jejich odborná příprava, vysokoškolské studium, studium managementu, zkušenosti z dlouhodobí praxe, osobnostní rysy a v neposlední řadě vedoucího pracovníka. (časopis Učitelství, č.09/2010, Pavla Petrů-Kicková, MŠ Strančice).

V současné době jsou školské instituce zařízeními, bez kterých se rodina neobejde. To přispívá k tomu, že citové vztahy mezi rodiči a dětmi jsou stále více instrumentalizovány a zprostředkovány. Štech (In Kollariková, 2001, s.62) poukazuje na to, že je důvod, proč rostou střety mezi rodiči a školou. Intimita rodiny je stále více narušována vstupy škol.

Školní socializace se stále více vzdaluje představě neutrálním vztahu učitele a žáka. Tím, že tento vztah se stává stále osobnější, jsou dány předpoklady pro vznik komplikovaných vztahů mezi rodinou a školou.

Celá záležitost vzájemných vztahů proto závisí na osobnostních charakteristikách rodičů i učitelů, na jejich očekávání a představách a hlavně snaze najít společnou řeč.

Komunikace mezi rodinou a školou, respektive mezi učitelem a rodičem, je velmi podstatná a realizuje se několika formami. Za nejpodstatnější vlastnosti, které odlišují různé druhy komunikace považujeme to, zda je to komunikace přímá nebo zprostředkována, zda je bezprostřední nebo náhodná, zda probíhá soukromě nebo kolektivně a co je její podstatou, obsahem. Ve školním prostředí patří k těm bezprostředním setkáním především třídní schůzky, zasedání rodičovské rady a další situace, kdy se rodič a učitel setkávají tváří v tvář. Ke komunikaci méně přímou považujeme telefonický styk a hlavně písemnou podobu porozumívání.

Komunikace mezi rodinou a školou se tedy formuje od počátku školní docházky. Rodiče si musí najít své místo ve škole a způsob, jakým s ní budou komunikovat. Hlavní role je ovšem na straně školy, která rodičům nabízí možnosti a formy komunikace a kontaktů. Těm se rodiče musí přizpůsobovat a pohybovat se v nich, i když je samozřejmě zachována možnost vlivu ze strany rodičů.

Domov a škola jako společenské instituce, mají tedy rozhodující úlohu při přetváření dítěte ve zdatnou sociální bytost. A to především tehdy, působí-li na dítě ve vzájemné shodě. (Kollariková, 2001)

3.3 Sociální klima

V této kapitole bych ráda věnovala pozornost oblasti sociálního prostředí, jenž utváří nejen vhodné vztahy a sociální klima v rámci třídy jako výchovně-vzdělávací skupiny, ale také oblasti sociálních vztahů a komunikace v rámci kolektivu pracovního. Obě tyto složky jsou nedílným a dominantním aspektem v čase adaptace každého pedagoga. Na počátku nastíním důležitost a podstatu sociálního klima, jenž se utváří ve třídě samotné a to při spolupráci pedagoga a žáků -sociální klima třídy Následující část kapitoly se zaměřuje na problematiku vztahovou v rámci pracovního kolektivu - sociální klima.

Sociální klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité. Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Takové klima napomáhá procesu učení v podstatě tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a také jejich vnitřní motivaci. (Kyriacou, 1991)

Školní úspěšnost a neúspěšnost žáka, jeho vhodné či nevhodné chování vůči spolužákům i vůči učiteli- to všechno jsou proměnné, které nejsou ovlivňovány jen osobnostními zvláštnostmi žáka jako jednotlivce, ale také školním mikrosociálním prostředím. Pokud jde o školní třídu, vzniká v ní specifická sociálněpsychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy. Klima společně vytváří: všichni žáci navštěvující danou školní třídu, dále skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení - označujeme je souhrnným aktéři klimatu. Jednotkou analýzy je teda školní třída, všichni její aktéři, nikoli jedince navštěvující třídu.

Obsahově termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát.

Učitelé ze zkušenosti vědí, že každá třída se chová jinak. Každá třída má své zvláštnosti, které projevuje navenek. Vytváří specifické klima pro učitelovu práci. Může to

být klima pozorné, plné spolupráce, radosti a poznání. ale také klima povrchnosti, lhostejnosti.

Žáci se zkušenosti vědí, že také každý učitel se chová při vyučování jinak. Každý učitel má své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať vyučuje v kterékoli třídě. Vytváření specifické klima pro žákovské učení a chování. (Čáp, 2001)

Vytvoření kladného klimatu ve třídě hodně závisí na tom, jaké vztahy s žáky naváže pedagog. Žáci se pravděpodobně budou neefektivněji učit v prostředí, kde jsou vztahy založené na vzájemné úctě a kontaktu. (Kyriacou, 1991)

Postupy pro zjišťování klimatu školní třídy jsou analogické postupům pro zjišťování klimatu školy. Získané výsledky lze využít přinejmenším šesti způsoby:

- 1) popis stavu klimatu v určité třídě z pohledu žáků,
- 2) porovnávání názoru žáků a učitelů na klima třídy,
- 3) porovnávání žákovského přání a přítomného. aktuálního stavu,
- 4) zjišťování rozdílů mezi tradičními a alternativními školami,
- 5) zjišťování rozdílů mezi učiteli vyučujícími tutéž třídu,
- 6) zjišťování toho, jak klima ovlivňuje osobnost učitele a žáků, výchovně-vzdělávací výsledky. (Čáp, 2001)

Badatelé zjistili, že důležitý faktor učitelského individuálního stylu je spojen s klimatem, které se utváří ve školní třídě. Pojem klima zahrnuje ustálené postupy toho co se ve škole odehrává a reagování na to. U mladších učitelů se častěji vyskytuje frustrace z pedagogických činností. Jedním ze základních úkolů učitele je vytvářet optimální prostředí ve škole, jehož součástí je sociální i emocionální klima ve třídě.

Pro vznik emocionálního klimatu mají význam společenské a osobní hodnoty, které se odrážejí v představách o "dobré výchově" a "dobré škole".

Hlavní požadavek na školu je tedy vytvořit příznivé klima, které by zajistilo nezbytné podmínky pro probouzení a kultivování předpokladů a schopností, které jsou ukryty v žáku. Sociálně-emocionální klima je charakterizováno zdůrazněním principu jednostrannosti či polarizace. U jednostrannosti je orientace na upevnění kázně včetně donucování. V principu polarizace se odráží respektování volby učiva, metod a cílů, které jsou přizpůsobovány potřebám a schopnostem žáků. (Heřmánková, 2004)

Sociální klima v pracovním kolektivu

Oč jde, hovoříme-li o sociálním klimatu? Pojem sám byl převzat z přírodních věd. Sociální klima je typickým znakem každého podniku a je u každého podniku jiné, je vý-

slednicí vzájemného působení všech jeho sociálních stránek. Dobré sociální klima podporuje plnění funkcí podniku, negativní je brzdí.

Při sociálním klimatu rozdělujeme jeho tři základní stránky, a to: sociální hodnoty a sociální normy, které považujeme za nejvýznamnější znaky sociálního klimatu. Projevují se v nich nejen vztahy nadřízených a podřízených, spolupracovníků a přátel, ale i vliv životního prostředí, profesní zvláštnosti a kulturní úroveň pracovníků. Dále je to styl řízení, jako specifický a důležitý projev sociálních hodnot a norem.

Základní komponent, které pomáhají vyvážet příznivé sociální klima, jsou dobré vztahy mezi lidmi na pracovišti a dobrým vedoucím, který rozumí své práci a umí jednat s lidmi. S tím souvisí i správné a včasné využívání informace, jako faktoru snižujícího nejistotu, vytvářejícího perspektivu a působící tak na urychlení pracovní adaptace.

(Ludvíková, 1975)

Vztahy na pracovišti nemusí být vždy ideální a idylické. Vztahy v pedagogickém sboru jsou ovlivňovány jeho kvalifikačním a věkovým složením, feminizací, způsobem řízení. Nově nastoupivší učitel je vnímám, ale nemůže je zásadním způsobem ovlivnit. Složení pedagogického sboru je závislé nejen na personální politice, ale také na jiných faktorech. Například stárnutí učitelských sborů je zaviněno tím, že absolventi fakult nenastupují do škol. Začínající učitel přichází z prostředí, které povzbuzuje k neustálé vzdělávací aktivitě, má také zpravidla představu, že jeho další vzdělávací úsilí bude na pracovišti přijímáno s pochopením, ne-li s nadšením.

Začínající učitel vztahy na pracovišti vnímá a hodnotí, neměl by je však ukvapeně soudit, protože zpočátku nezná a nemůže ani znát všechny souvislosti a důvody, které determinují sociální chování kolegů. Pokud se mu ale například zdá, že mezilidské vztahy ve sborově jsou málo přátelské a kooperativní, mohl by se pokusit s tím něco udělat a iniciovat například neformální společenské aktivity. Jinak se doporučuje chovat se co nejlépe, korektně, kolegiálně, kooperativně a s pochopením pro starosti druhých, ale zároveň asertivně chránit svá práva. (Podlahová, 2004)

3.4 Sebereflexe v práci učitele

Všichni učitelé věnují velkou část svého času úvahám o tom, jak dobře dělají svou práci, a hodnotí jak konkrétní práci ve třídě při vyučování, tak ostatní činnosti vztahující se k jejich profesi obecně. Reflektování a hodnocení vlastní práce tvoří přirozenou součást učitelského povolání. (Kyriacou, 1991)

Svou vyučovací činností, pozorováním a koneckonců i pouhou fyzickou přítomností ve škole získává začínající učitel množství informací, které může zaznamenat, zapamatovat nebo zapomenout. Chce-li začínající učitel čerpat ze svých prvních pokusů poučení, je pro něho podstatné, logické a efektivní, že se táže na příčiny, důvody a souvislosti jevů., přemýšlí o nich a hledá možné varianty vlastního jednání. (Podlahová, 2004)

Reflexe je základním fenoménem v přípravě učitelů, je jednou z cest rozvoje didaktického myšlení a významně ovlivňuje kvalitu pedagogické činnosti učitele. Východiskem pro vytváření pedagogických dovedností budoucích učitelů je reflexe. Sebereflexe je chápána jako proces, v jehož průběhu získává učitel cíleně a systematicky zpětnovazební informace, které mu poskytuje např. ředitel, kolegové, komunikace s žáky.

(Nazvalová In Dyrťová, 2008)

Profesionální reflexí se rozumí situace, kdy se učitel zamýšlí nad jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti. Sebereflexi je třeba se naučit. Ti, kteří toto umění zvládnou, budou postupovat v získávání zkušeností a ve zvyšování pedagogických koncepcí rychleji, než ti, kteří tak činit nebudou. Při sebereflexi si učitel odpovídá na otázky, které klade sám sobě. Podle Švece (In Podlahová, 2002) jsou to otázky: popisné, hodnotící, kauzální a rozhodovací. Přičemž:

- **Hodnotící otázky** směřují k úvahám o názorech, postojích, způsobech jednání (dělám tohle dobře nebo špatně),
- **Kauzální otázky** odhadují příčiny a zdroje postojů, způsobů jednání, pedagogického myšlení (proč jsem tak rozhodl, proč se netěším do třídy),
- **Rozhodovací otázky** vedou ke změně postupů, způsobů jednání, názorů (jak změním svůj postup, jak se zachovat příště).

Odpovídáním na tyto otázky se učitel naučí lépe popsat konkrétní pedagogickou situaci, zhodnotit své postupy a postoje, změnit nepříznivé postoje žáků, najít účinné postupy a řešení pedagogických situací, změnit okolnosti bránící efektivní komunikaci, zvýšit svého vzdělávacího a výchovného působení. (Dyrťová, 2008)

Přehled protikladů učitele, který je schopen pracovat na sebereflexi, a učitele, který pracuje nereflexivním způsobem můžeme porovnat v tabulce číslo 1.

Tab.č.1 Přehled protikladů učitele, jenž je schopen pracovat se sebereflexí

Učitel, který využívá sebereflexi, například:	Učitel, který nevyužívá sebereflexi, například:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ orientuje se na žáky a věnuje pozornost jejich potřebám, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ orientuje se na sebe nebo na učivo,
<ul style="list-style-type: none"> ▪ plánuje výchovně-vzdělávací proces, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ jeho perspektivy jsou krátké nebo žádné,
<ul style="list-style-type: none"> ▪ vystupuje v roli facilitátora, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spoléhá na osobní zkušenosti,
<ul style="list-style-type: none"> ▪ má potřebu zpětné vazby, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ preferuje vzdělávání a učení pokusem a omylem,
<ul style="list-style-type: none"> ▪ uplatňuje strategické myšlení, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ předává informace,
<ul style="list-style-type: none"> ▪ jeho obecné závěry jsou tvořeny na základě důkladného poznání sama sebe, žáků, situace, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ závěry a zobecnění dělá unáhleně bez zkoumání příčin daných jevů,
<ul style="list-style-type: none"> ▪ má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podléhá předsudkům, v jeho práci převládá dogmatičnost a rutina. Nemá potřebu dalšího vzdělávání.

Zdroj: Dytrtová, 2008

Studenti na pedagogické praxi a začínající učitelé by měli v písemné přípravě vyučování vymezit dostatečný prostor pro rozbor vyučovací jednotky, sebereflexi a autoevaluaci. Sebereflexe je vlastně vnitřní dialogem, jež vede učitel sám se sebou, a který poskytuje podněty k sebezdokonalování a zdokonalování výuky.

Autoevaluace je prostředkem autoregulace pedagogické práce učitele. Sebereflexe umožňuje učitelům uvědomovat si nedostatky výuky. V procesu autoevaluace učitelé odhadují a pojmenovávají příčiny a volí nové, účinnější postupy k jejímu zkvalitnění.

Možné okruhy pro sebereflexi a autoevaluaci studenta na pedagogické praxi:

- zvládnutí obsahové stránky výuky,
- výběr a použití vyučovacích metod,
- výběr a použití didaktických prostředků,
- zvládnutí verbální i nonverbální komunikace,
- motivace žáků k učebním činnostem,
- kladení otázek žáků,

- reagování na dotazy a odpovědi žáků,
- reagování na neplánované situace ve třídě,
- vytváření příznivé atmosféry ve třídě,
- reagování na individuální projevy žáků.

Sebereflexe a autoevaluace by měla proběhnout co nejdříve po skončení vyučování. Poznámky si může učitel pořizovat buď do části vymezené pro sebereflexi a autoevaluaci anebo vždy dílčím časem přípravy na vyučování.

(Hlad'o, 2010)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

4.1 Cíl práce

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. Na první část, jež je z hlediska množství informací více využita. A na druhou část, tedy praktickou, kterou jsem využila k prověření získaných informací.

Hlavním cílem závěrečné práce je objasnit podstatu adaptace učitelek mateřských škol, především u absolventů a aspekty s touto oblastí související, a to jak z hlediska psychologického, tak i sociálního.

Značná část práce je zaměřena na samotnou osobnost pedagoga, jakožto dle mého mínění nejdůležitější faktor ve výchovně-vzdělávacím procesu, na jeho podstatu, vývoj a veškerá úskalí s profesí související. Nemalou část jsem věnovala oblasti specifik a rizik s profesí související a doufám pomůže nahlédnout na náročnost této mnohdy podceňované profese.

V praktické části jsem stanovila hypotézy výzkumného šetření, jež jsou základem při dotazníkovém šetření, jehož prostřednictvím jsem se snažila získat potřebné údaje k následnému zpracování.

Základem výzkumného šetření jsou následující hypotézy:

Hypotéza č.1: Jedním z důležitých faktorů adaptace absolventů na nové pracovní prostředí je velikost instituce.

Hypotéza č. 2: Četnost uvádějících lektorů by pro absolventy na nové pracovní prostředí by měla mít stabilní postavení.

Hypotéza č. 3: Při nástupu do organizace jsou absolventi seznámeni s délkou adaptačního období a tato délka je dodržována.

Hypotéza č. 4: Potřebná délka pro efektivní adaptaci absolventů v instituci.

4.2 Metody, vzorky a organizace práce

Celá práce bude metodologicky tvořena z hlediska zkoumání, plánování a celkové realizace. Pro šetření výzkumné části závěrečné práce jsem zvolila metodu dotazníkovou, jelikož prostředkem mého šetření byl dotazník. Punch (2008) poukazuje na potřebu správně

ného a efektivního rozvržení výzkumného šetření, jenž podmiňuje získání plnohodnotných dat a to následující obsahových témat :

- o čem je navrhovaný výzkum,
- co se pokouší odhalit nebo čeho chce dosáhnout,
- jak se bude při tom dosahovat,
- jaké bude ponaučení, co se dozvíme a proč je to cenné.

Témata je možné formulovat pomocí tří otázek: Co? Jak? Proč?

Jak je již z názvu zcela patrné podstatou této metody je dotazování. Teda písemné a následné získávání odpovědí a konečnou fází této metody je zpracovávání získaných dat, jeho použití je určeno především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomicky výzkumný nástroj. Osoba jenž vyplňuje dotazník je nazývána respondent. Prvky z kterých se dotazník skládá jsou nazývány otázky, někdy též položky. Proces zadává dotazníku je pojmenován slovem administrace.

Dotazník náleží ke specifickým metodám, používaných ve společenských vědách, tedy i v pedagogice. Je to metoda, která shromažďování dat zakládá na dotazování osob, charakterizuje se tím, že je určena pro hromadné získávání údajů. (Skalková, 1985, s.86)

Dotazník v jeho základní podobě je možné chápat jako standardizované interview předložené v písemné podobě, přičemž k jeho výhodám především patří úspora času a finanční prostředků, a oblast jednodušší kvantifikace dat. Jeho nevýhody můžeme spatřovat s oblasti menší pružnosti, potřebnou srozumitelnost kladených otázek, obvyklý předpoklad nižší věrohodnosti odpovědí a především oblast jeho přípravy požaduje větší pečlivost. (Ferjenčík, 2010)

Gavora (2000) cíl dotazníku definuje následovně: „Přesná formulace konkrétního cíle a úlohy dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému je základní podmínkou účelného koncipování dotazníku. Přispívá k cílevědomému obsahovému zaměření dotazníku i k jasnému zaměření jednotlivých položek v uzlové momenty. Naproti tomu nepřesné anebo příliš povrchní vymezení problému vede obvykle k nejasnosti celkové obsahové koncepce dotazníku a k orientaci na náhodné, nepodstatné stránky při shromažďování dat.“ Dotazník má mít promyšlenou strukturu. Při přípravě dotazníku je potřeba základní otázku nejdříve rozdělit do několika okruhů. Každá z nich se potom doplňuje. Jinými slovy to znamená, že dotazník nemůžeme konstruovat tak, že výzkumník hned od samého začátku začne vytvářet položky. Tímto způsobem se obvykle nepodaří vytvořit vyvážený dotazník

a dobré „pokrytí“ problematiky položkami. Dotazník se obvykle skládá ze tří částí. Vstupní část se skládá z hlavičky (název a adresa instituce, která zadává dotazník, nebo jméno autora dotazníku). Vstupní část dále vysvětluje cíle dotazníku. Obvykle zdůrazňuje i význam respondentových odpovědí při řešení dané problematiky. Tím motivuje respondenta k pečlivému vyplňování dotazníku a v případě zasílaného dotazníku i k jeho vrácení. Vstupní část obsahuje i pokyny, jak dotazník vyplňovat. K pokynům bývá někdy připojen ilustrativní příklad vyplnění.

Druhá část obsahuje vlastní otázky. Seřazení otázek nebývá vždy tematické, tj. pořadí jednotlivých otázek neodpovídá logice. Toto pořadí se ruší z psychologického důvodu. Je to proto, abychom respondenta neodradili. Uprostřed bývají otázky těžší a méně zajímavé. Ke konci jsou umístěny otázky, které mají důvěrnější charakter. Na konec bývají zařazeny i faktografické otázky. Je to proto, že respondent může být na konci dotazníku unavený a faktografické otázky obvykle nebývají tak náročné jako jiné typy otázek. Úplně na konci dotazníku bývá poděkování respondentovi za spolupráci. Otázka se skládá ze slov a číslic. Každé slovo má svůj přesný význam a autor dotazníku musí věnovat velkou pozornost každému slovu v otázce.

Při tvoření dotazníkových otázek bychom se měli řídit základními pravidly, které jsou:

- 1) Formulovat jasné otázky, tak aby jim respondenti rozuměli a to stejným způsobem. Pokud je otázka jasná pro autora, neznamená to, že ji bude rozumět i respondent.
- 2) Příliš široké znění otázek obvykle vede ke značně volným odpovědím.
- 3) Výrazy jako „několik“, „obvykle“ a „někdy“ interpretují respondenti různě a proto je třeba se jim pokud možno vyhýbat.
- 4) Důležité je vyhnout se dvojím otázkám. Otázka se má týkat jediné věci. Pokud se otázka týká dvou věcí, respondent může odpovídat na jednu z nich.
- 5) Klademe jen takové otázky, na které dovede respondent odpovědět.
- 6) Otázky musí být pro respondenty smysluplné.
- 7) Je potřebné tvořit jednoduché otázky. Dlouhým a složitým otázkám se dá těžko porozumět.
- 8) Vyhýbáme se záporným výrazům. Záporné výrazy se často přehlédnou anebo se nesprávně interpretují, tak že jim respondent nerozumí.
- 9) Vyhýbáme se otázkám, které vzbuzují předpojatost.

Základní dělení otázek v dotazníku je podle stupně otevřenosti. Rozlišují se otázky uzavřené, polouzavřené, otevřené, škálovité.

Uzavřené otázky

Uzavřená otázka je taková, která nabízí hotové alternativní odpovědi. Úlohou respondenta je zaznačit vhodnou odpověď. Hotové odpovědi si musí výzkumník připravit na základě poznání problematiky prostřednictvím literatury. Výhodou uzavřených otázek je jejich lehké pracování. Vyhodnocovatel spočítá, kolikrát respondenti odpověděli na každou alternativu.

Otevřené otázky

Otevřená otázka dává respondentovi dost velkou volnost u odpovědí. Otázka nasměřuje respondenta na tázaný jev, neurčujeme mu však alternativní odpovědi.

Výhodou otevřených otázek je, že neomezují respondenta. Nevnučují mu volbu. Proto jsou obvykle zdrojem nových anebo neznámých údajů. Na otevřené otázky se však odpovídá obtížněji než na uzavřené. Respondent musí hledat vhodnou odpověď, srozumitelně ji naformulovat a po sléze i napsat.

Polouzavřené otázky

Polouzavřené otázky nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky.

Otázka dotazníku může mimo nabízených pevných alternativ poskytnout i otevřenou možnost: Jiné (prosím popište).

Škálovité otázky

Škála poskytuje odstupňované hodnocení jevu.

V dotazníku nemusí nevyhnutelně vystupovat jen jeden druh otázek. Naopak, střídá-li se více typů, zlepšuje to pozornost, vyvádí to respondenta ze stereotypu. Jednotlivé typy otázek by se však neměly neustále střídat, protože to naopak respondenta rozptyluje. Nutí to respondenty často „přeladovat“ na jiný druh otázek.

Délka dotazníku má být jen taková, aby výzkumník získal všechny potřebné údaje. Na druhé straně dotazník nemůže být tak dlouhý, aby unavil respondenta, protože to obvykle vyúsťuje do povrchního vyplňování dotazníku. Délka dotazníku je tedy často kompromisem mezi požadavky výzkumníka a schopnostmi a zájmem respondenta. Jaká má být přesná délka vyplňování a počet otázek dotazníku, je těžké říci všeobecně.

V praxi se obvykle málo používají dotazníky, jejichž vyplňování trvá víc než třičtvrtě hodiny. Přesnou délku vyplňování a počet otázek je potřeba určit na konkrétním vzorku respondentů.

Vzorkem výzkumného šetření bylo 200 respondentů (učitelek mateřské školy, absolvent) v 17 institucích v okrese Hodonín a Kyjov. Předávání dotazníku bylo prováděno buď osobním předáním, prostřednictvím elektronické pošty. Podíl způsobů předání uvádím v závěru následující kapitole.

Po předání dotazníku jsem si s odpovědnou osobou dané instituce zvolila datum, do kterého jsou zaměstnanci ochotni a schopni dotazník vyplnit, v daný termín jsem instituci kontaktovala a došlo k domluvě o předání vyplněných dotazníků. Odpovědná osoba byla vždy důrazně upozorněna na anonymitu šetření, byla seznámena s účelem šetření a upozorněna na výběr vždy jen jedné možnosti odpovědi otázky. Toto upozornění jsem neopomenula uvést v úvodní části dotazníku. I přes veškerou snahu došlo k tomu, že někteří respondenti zvolili více možností, tím se dotazník stal nehodnotným, a proto jsem ho ve svém zpracování nemohla použít.

Celkový počet respondentů kteří byli hodnotným výzkumným vzorkem po vyřazení nevhodných dotazníků tedy činí 154 respondentů.

4.3 Analýza výsledků výzkumného šetření

Následující kapitola je věnována celkovému zhodnocení dosažených a zaznamenaných dat, při mém dotazníkovém šetření. Pro vypracování této oblasti jsem si vybrala dvě formy ilustrovaných metod a to formu tabulkového zpracování a zpracování grafické techniky.

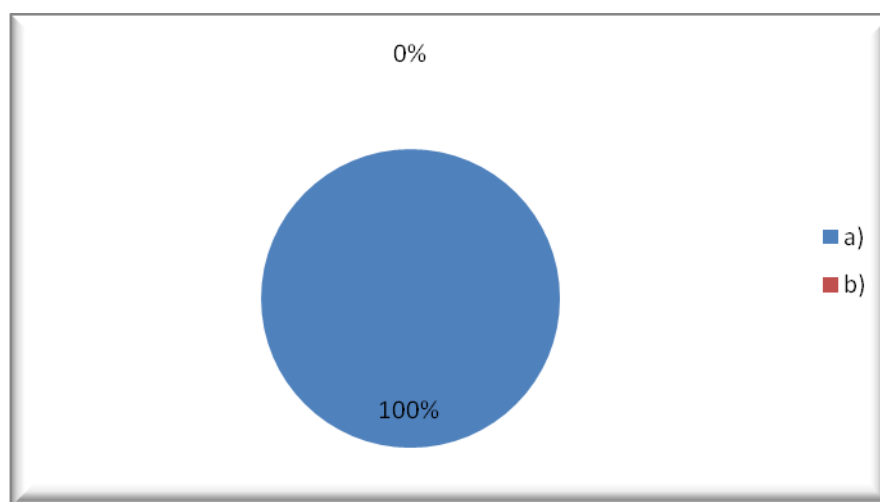
Grafické a tabulkové znázornění odpovídá jednotlivé položce v dotazníku, v závěrečné části grafického znázornění jsem uvedla znázornění, jenž je zaměřené na oblast předávání dotazníků, také jsem zde více graficky rozpracovala otázku č.18, kdy podrobně, jen pro zajímavost, uvádím odpovědi respondentů.

Výsledné setření jednotlivých položky dotazníkového šetření:

1. Uveďte své pohlaví:

Možnosti	Počet odpovědí
a) žena	154
b) muž	0

Tab. 2. Zdroj: vlastní zpracování



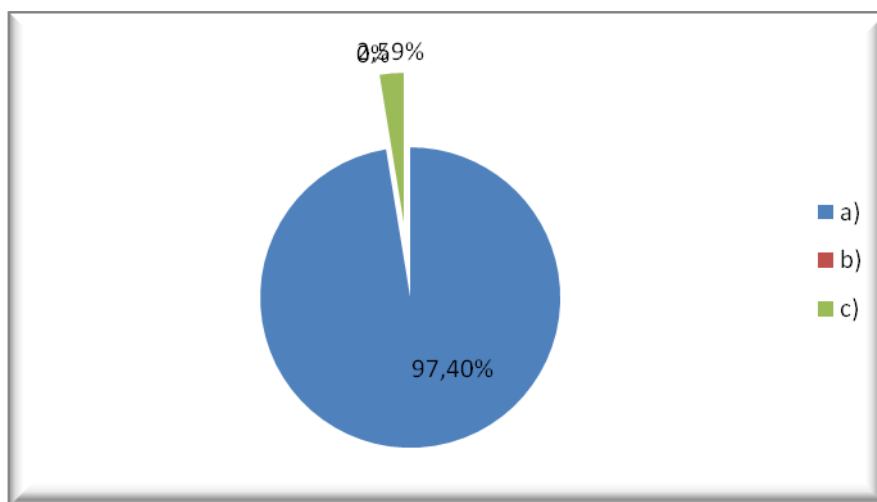
Obr. 1. Zdroj: vlastní zpracování

Jedná se o dotazníkovou otázku, jenž spadá do oblasti vstupních informací. Podíl žen, jakožto respondentů byl 154 a z procentuálního hlediska se jedná o 100% zastoupení ženského pohlaví. Toto plné zastoupení je zcela náhodné, nebylo zaměrem při výzkumném šetření.

2. Uveďte své nejvyšší dosažené vzdělání:

Možnosti	Počet odpovědí
a) středoškolské	150
b) vysokoškolské Bc. stupeň	0
c) vysokoškolské Mgr. stupeň	4

Tab. 3. Zdroj: vlastní zpracování



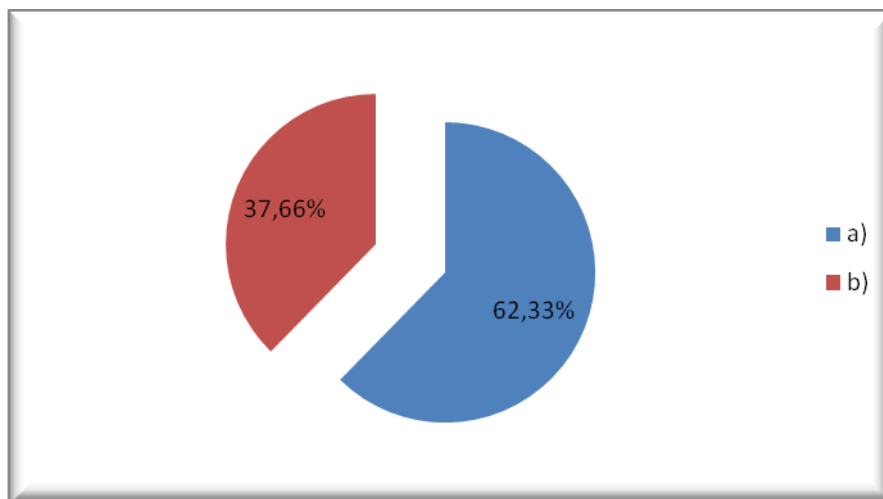
Obr. 2. Zdroj: vlastní zpracování

Při této položce se též jedná o otázku spadající do úvodní části dotazníkového šetření, kdy jsem se snažila zjistit výši vzdělání respondentů. Na výši vzdělání nebyl v oblasti vyhodnocování hypotéz brán ohled. Při celkovém počtu 154 respondentů byli zastoupeni 4 respondenti s vysokoškolským vzděláním, 150 se středoškolským vzděláním. Procentuální podíl je 2,59% vysokoškolsky vzdělaných pedagogů a 97,40 % středoškolsky vzdělaných pedagogů.

3. Byl/a jste při nástupu do instituce upozorněn/a na adaptační období?

Možnosti	Počet odpovědí
a) ano	96
b) ne	58

Tab. 4. Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 3. Zdroj: vlastní zpracování

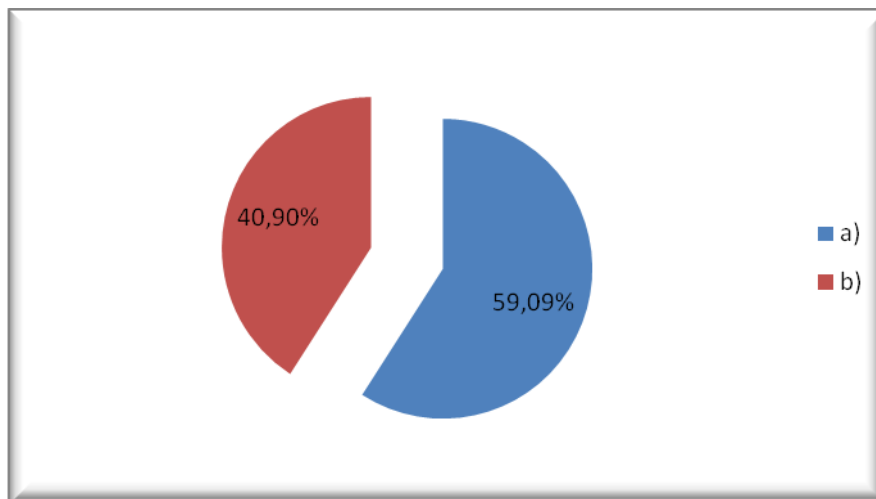
Zde se jedná o otázku jenž směřuje k oblasti adaptace pedagogů. Záměrem položky je zjistit zda-li byli pedagogové upozornění na jejich adaptační období. Zde jsem se domnívala, že podíl bude jednoznačný pro možnost odpovědi ano, avšak k mému překvapení ne každý pedagog je na tuto fázi upozorněn, a tím pádem není již v počátku správně vytvářena cesta k jeho adaptaci.

Z celkového počtu respondentů 154 mi mojí prvotní domněnku o upozornění na adaptaci potvrdilo celkem 96 respondentů, ale 58 respondentů s touto skutečností bylo neseznámeno. Z hlediska procentuálního podílu se jedná o 62,33% jenž se skutečností bylo obeznámeno a 37,66% se skutečností obeznámeno nebylo.

4. Byl/a jste při nástupu do instituce seznámena s délkou trvání adaptačního období?

Možnosti	Počet odpovědí
a) ano	91
b) ne	63

Tab. 5. Zdroj: vlastní zpracování



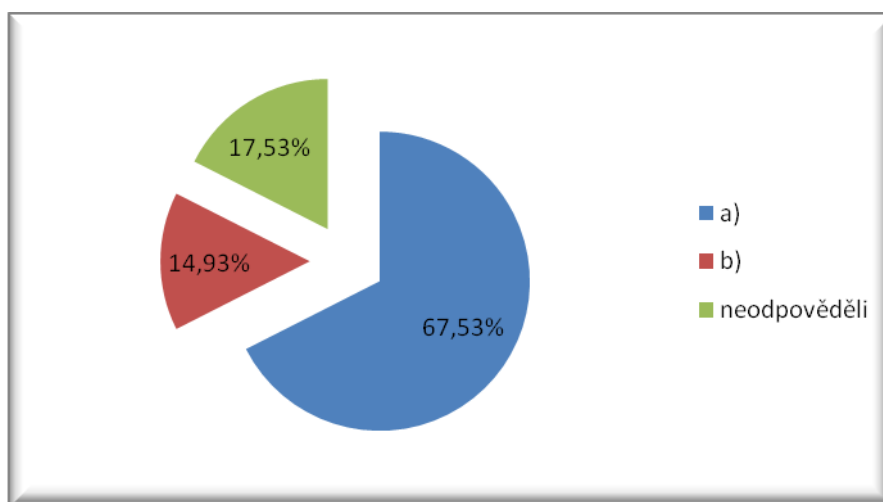
Obr. 4. Zdroj: vlastní zpracování

Otázka číslo 4 a následující otázka č 5 jsou položky jenž spadají do položkové části dotazníku nazývající se prostřední část. Jedná se o výzkumnou položku, jenž je podkladem pro vyhodnocení hypotézy č. 3. Kdy získaná data slouží k zjištění předběžné informovanosti pedagogů o délce adaptačního procesu. 91 pedagogů na délku bylo upozorněna, v procentuální oblasti se jedná o 59,09%, a 63 pedagogů na tuto délku upozorněno nebylo, jedná se o 40,90% pedagogů.

5. Byla u vás tato doba dodržena?

Možnosti	Počet odpovědí
a) ano	104
b) ne	23
neodpověděli	27

Tab. 6. Zdroj: vlastní zpracování



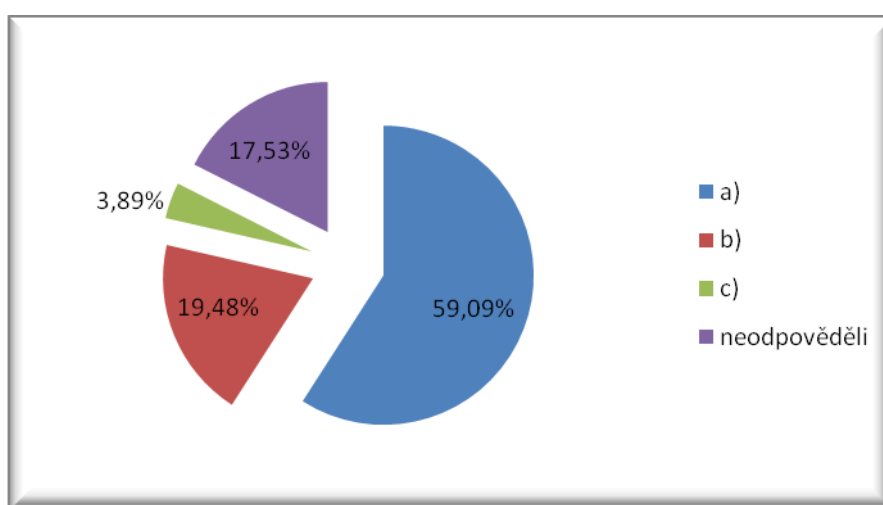
Obr. 5. Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka je položkou navazující na předchozí otázku, jenž se zaměřuje na dodržení adaptační doby. U 104 pedagogů tato délka byla dodržena, jedná se o 67,53%, u 23 pedagogů nedošlo k dodržení jedná se o 14,93%. Z celkového počtu respondentů ovšem 27 neodpovědělo, domnívám se, že se jedná o podíl pedagogů, jenž s oblastí adaptace nebyli seznámeni, v tomto ohledu se jednalo o 17,53%.

6. Uveďte délku trvání toho období .

Možnosti	Počet odpovědí
a) 3 měsíce	91
b) 6 měsíců	30
c) 1 rok	6
neodpověděli	27

Tab. 7. Zdroj: vlastní zpracování



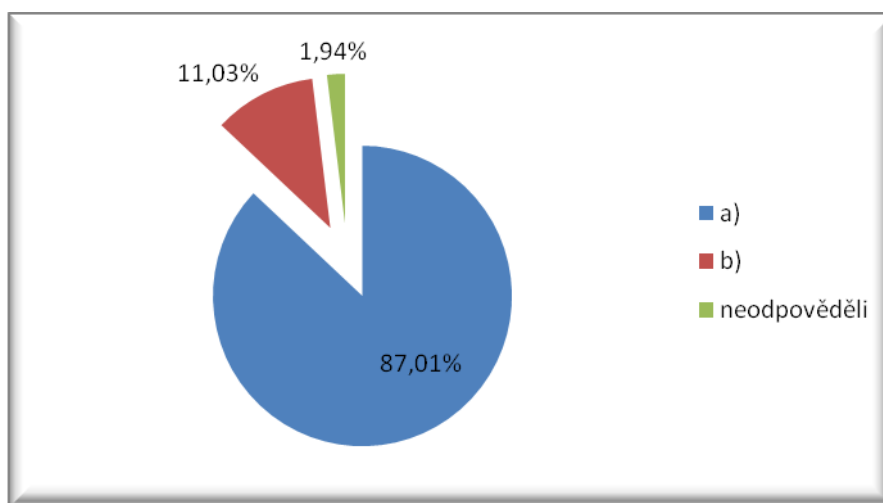
Obr. 6. Zdroj: vlastní zpracování

Jedná se o položku zjišťující délku trvání adaptačního období pedagogů, u kterých došlo k samotnému procesu adaptace. Z celkového počtu pedagogů však neodpovědělo 27 respondentů tj. 17,53% u jichž se domnívám, že s touto oblastí ve své profesi nebyli seznámeni. U pedagogů jenž se tato oblast týká, došlo k adaptační aktivitě na podmínky v instituci v délce 3 měsíců v počtu 91 pedagogů tedy 59,09%. Adaptace v délce 6 měsíců probíhala celkem u 30 pedagogů tj. 19,48%. V délce trvání adaptace 1 roku docházelo celkem u 6 respondentu, kdy se jedná o 3,89%.

7. Byl/a jste na počátku seznámen/seznámena se svým školitelem?

Možnosti	Počet odpovědí
a) ano	134
b) ne	17
neodpověděli	3

Tab. 8. Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 7. Zdroj: vlastní zpracování

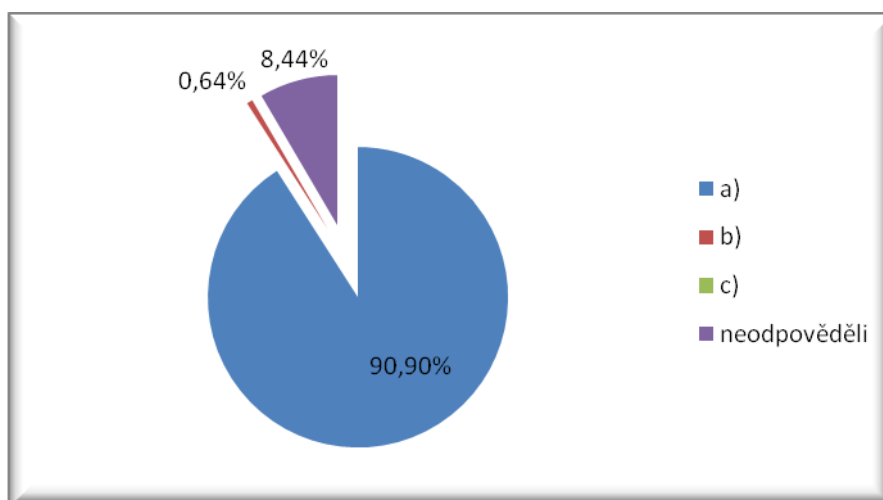
Každý proces adaptace by měl být spoluprací mezi pedagogem a jeho školitelem. Prostřednictvím této položky jsem se snažila zjistit, zda-li je tato teoretická oblast aplikovaná i v praktické sféře práce pedagoga.

Z celkového počtu respondentů bylo se svým školitelem na počátku adaptace seznámeno 134 pedagogů, což představuje 87,01 % dotazovaných. Na fci školitele nebylo upozorněno celkem 17 pedagogů, což představuje 11,03 %. Na tuto položku neodpověděli 2 pedagogové, tj. 1,94%.

8. Uveďte počet školitelů v průběhu vaší adaptační doby.

Možnosti	Počet odpovědí
a) 1	140
b) 2	1
c) 3	0
neodpověděli	13

tab. 9. Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 8. Zdroj: vlastní zpracování

Jedná se o položku, jejichž výsledky jsou potřební pro vyhotovení hypotézy č. 2.

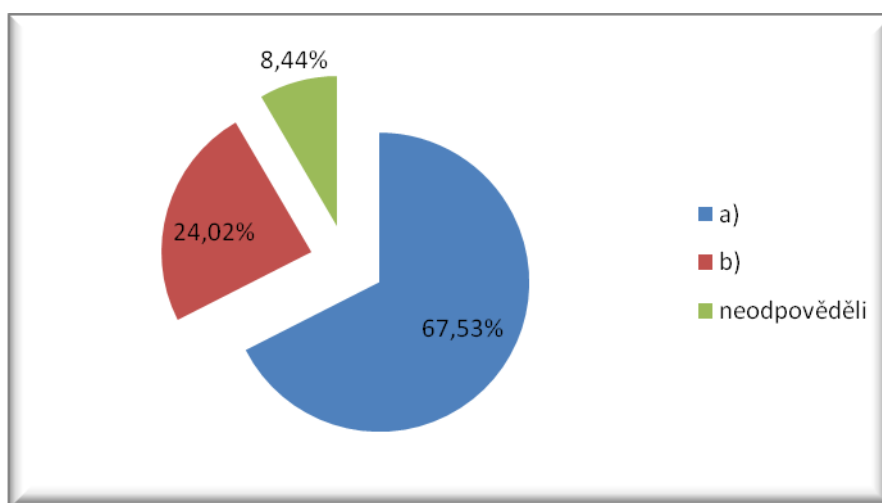
Podstatou byla oblast počtu školitelů při procesu adaptace. Většinou je školitel pouze jeden, ale nemusí tomu tak být vždy. Jak je zřejmé jedním školitelem bylo v procesu adaptace doprovázeno 140 respondentů, tedy 90,90%. Pouze jeden pedagog uvádí, počet školitelů 2, tj. 0,64% .

Na položku neodpovědělo celkem 13 pedagogů, což představuje 8,44% z celkového počtu respondentů

9 . Byl/a jste v průběhu vaší adaptace hodnocen/ na vašim školitelem?

Možnosti	Počet odpovědí
a) ano	104
b) ne	37
neodpověděli	13

Tab. 10. Zdroj: vlastní zpracování



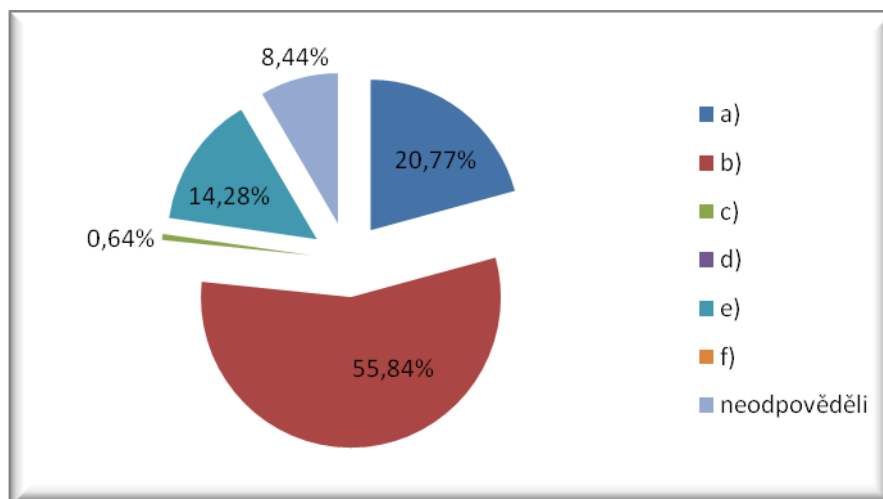
Obr. 9. Zdroj: vlastní zpracování

Zde se jedná o otázku doplňující předchozí položku. Jedná se o oblast spolupráce pedagogů a pomoci při uvádění do instituce. Domnívám se, že průběžné hodnocení a komunikace je v této oblasti velmi důležitá. Proces hodnocení školitele by v procesu adaptace mělo být plně zastoupeno. Avšak z hlediska výzkumného šetření se s touto spoluprací setkala 104 pedagogů, což činí 67,53%. Hodnoceno nebylo 37 pedagogů, tj. 24,02%. Na položku neodpovědělo 13 dotazovaných, což představuje 8,44% z celku.

10. Jak by jste hodnotil/la vztah mezi vámi a vaším školitelem.

Možnosti	Počet odpovědí
a) dobrý	32
b) velmi dobrý	86
c) špatný	1
d) velmi špatný	0
e) přátelský	22
f) nepřátelský	0
nedopověděli	13

Tab. 11. Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 10. Zdroj: vlastní zpracování

Zde se jedná o oblast subjektivního hodnocení vzájemného vztahu mezi účastníky tohoto procesu. Hodnocení je z hlediska společenského.

Jako dobrý tento vztah označilo celkem 32 pedagogů tedy 20,77%.

Velmi dobrý hodnotí tento vztah 86 pedagogů, tj. 55,84%.

Špatný vztah se svým školitelem označil 1 pedagog, což činí 0,64%.

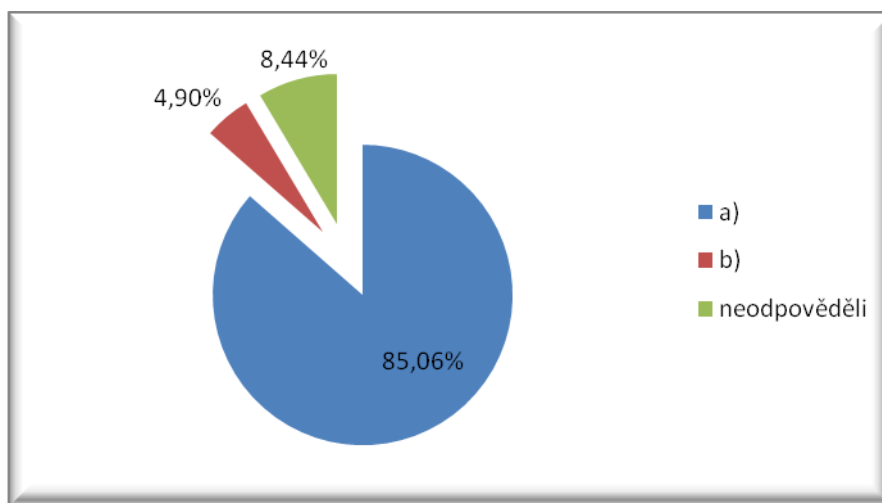
Jako přátelský tento vztah vnímalo 22 pedagogů tedy 14,28%.

Na tuto položku neodpovědělo 13 pedagogů, jenž se pravděpodobně s funkcí školitele ne-setkalo. Z hlediska procentuálního se jednalo o 8,44%.

11. Označila by jste vedení vašeho školitele za profesionální?

Možnosti	Počet odpovědí
a) ano	131
b) ne	10
neodpověděli	13

Tab. 12. Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 11. Zdroj: vlastní zpracování

Při této položce se jedná o hodnocení profesionálního přístupu školitele ze strany pedagogů.

Za profesionální vedení školitele považuje celkem 131 pedagogů, což představuje 85,06%.

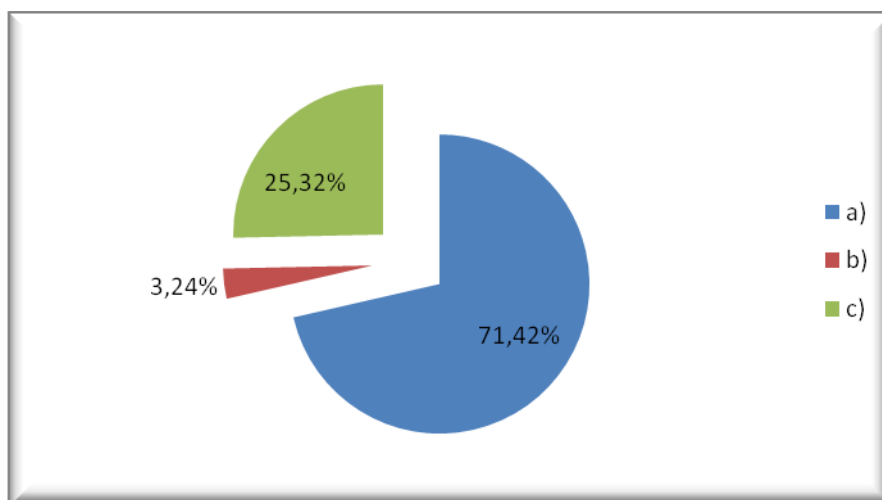
Za neprofesionální by vedení svého školitele označilo 10 pedagogů, tedy 4,90%.

Na položku neodpovědělo 13 pedagogů, tj. 8,44%.

12. Který z následujících činitelů je dle vás nejvýznamnější pro pozitivní adaptaci na nové pracovní prostředí.

Možnosti	Počet odpovědí
a) velikost instituce	110
b) platové zařazení	5
c) délka pracovního procesu (doba určitá, neurčitá)	39

Tab. 13. Zdroj: vlastní zpracování



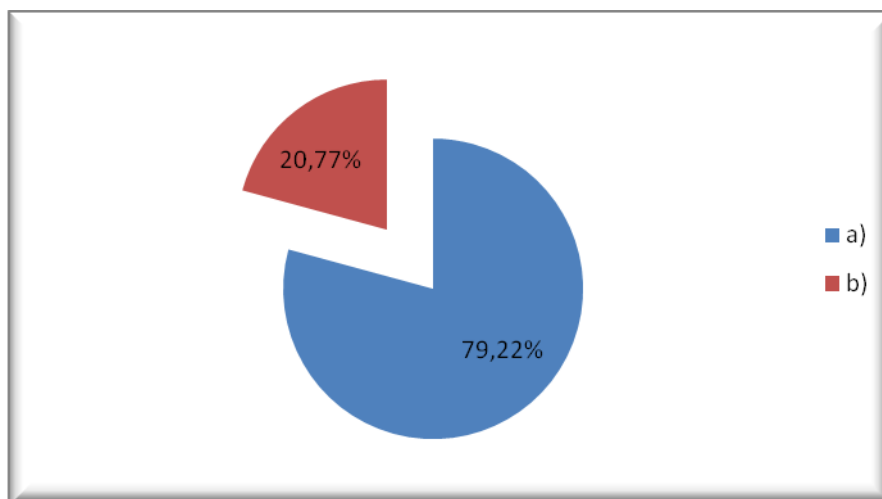
Obr. 12. Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou jsem se snažila zjistit, který z uvedených faktorů má největší přínos pro pozitivní adaptaci. Velikost instituce je pozitivní pro 110 pedagogů, jenž představuje celkem 71,42% dotazovaných. Platové zařazení je důležitým aspektem pro 5 pedagogů, tj. 3,24%. A délka pracovního procesu je důležitá pro 39 pedagogů, tedy pro 25,32%.

13. Je dle vás adaptace v menší instituci jednodušší? (max. 10 zaměstnanců)

Možnosti	Počet odpovědí
a) ano	122
b) ne	32

Tab. 14. Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 13. Zdroj: vlastní zpracování

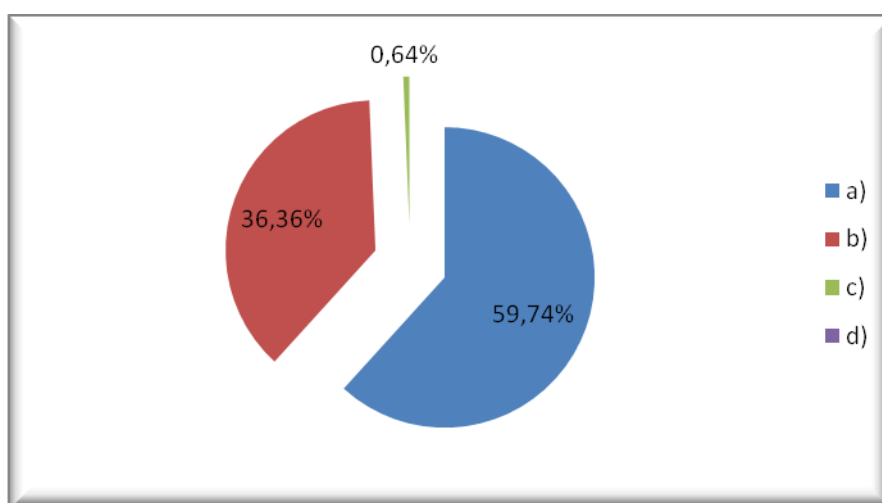
Dotazníková položka č.14 je podkladem pro zpracování hypotézy č.1. Kdy se domnívám, že velikost instituce je důležitým aspektem adaptace na nové pracovní prostředí a pedagog se lépe v menší instituci adaptuje.

Pozitivně na tuto položku odpovědělo 122 pedagogů, což představuje 79,22%. S tímto tvrzením nesouhlasí 32 pedagogů, tj. 20,77%.

14. Na nové pracovní prostředí jste se adaptoval/ la:

Možnosti	Počet odpovědí
a) dobře	92
b) velmi dobře	56
c) špatně	1
d) neadaptovala	0

Tab. 15. Zdroj: vlastní zpracování



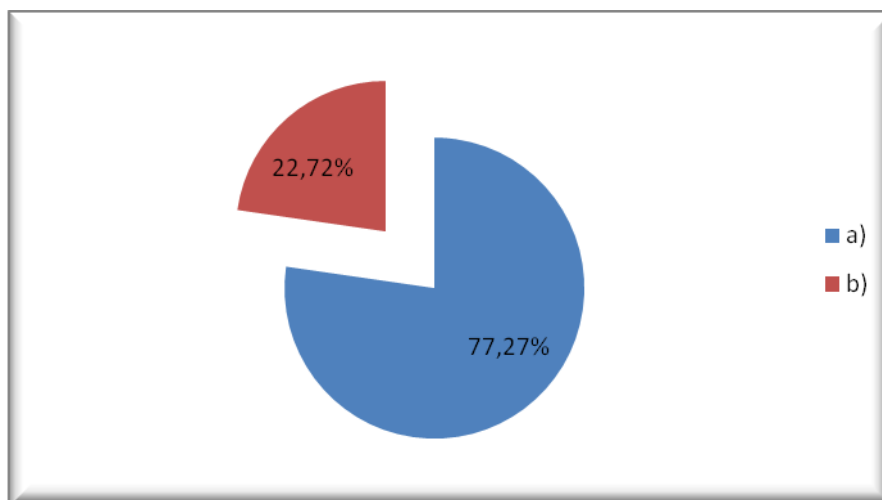
Obr. 14. Zdroj: vlastní zpracování

Při této položce se již přesouváme do závěrečné části dotazníkového šetření. Položka je zaměřena na stav adaptace dotazovaných pedagogů. 92 pedagogů uvedlo, že se na nové prostředí adaptovalo dobře, jedná se tedy o 59,74%. Velmi dobře se pracovnímu prostředí přizpůsobilo 56 pedagogů, což představuje 36,36%. A pouze 1 pedagog se na nové pracovní prostředí adaptoval špatně, v měřítku procent se jedná o 0,64%.

15. Je ve vaší organizaci možnost pracovního růstu?

Možnosti	Počet odpovědí
a) ano	119
b) ne	35

Tab. 16. Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 15. Zdroj: vlastní zpracování

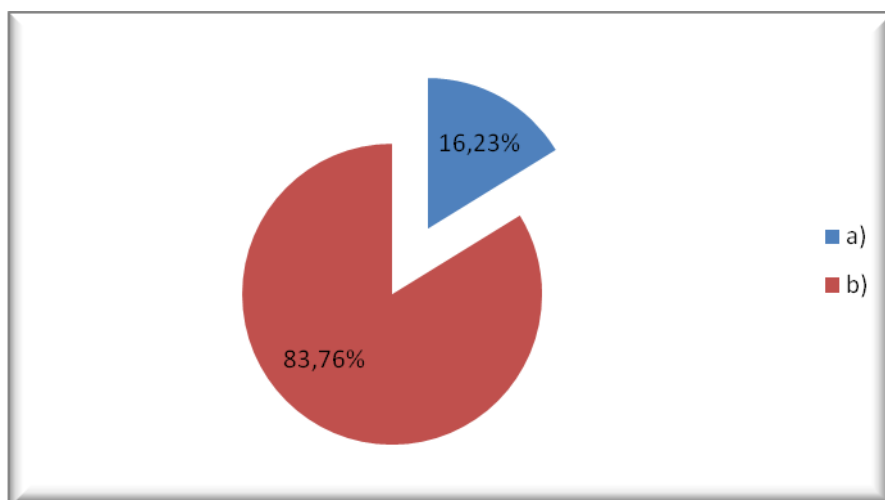
Jedná se pouze o orientační položku v oblasti hierarchie pracovních pozic a toho, zda-li mohou respondenti ve své profesi postoupit na vyšší pracovní místo.

U 119 respondentů je pracovní růst možný, jedná se tedy o 77,27%. Avšak u 35 pedagogů tento profesní růst možný není, což představuje 22,72%.

16. Už jste se někdy nacházel/ la v situaci tzv. syndromu vyhoření?

Možnosti	Počet odpovědí
a) ano	25
b) ne	129

Tab. 17. Zdroj: vlastní zpracování



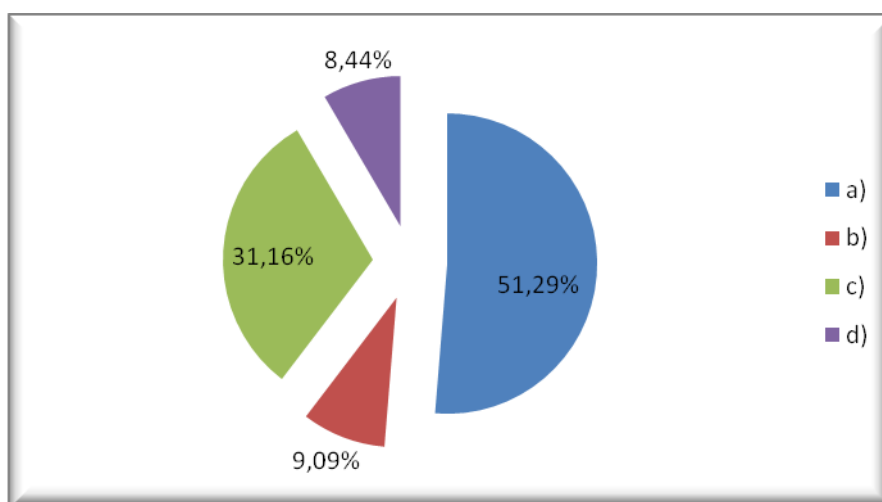
Obr. 16. Zdroj: vlastní zpracování

Uváděná položka je zaměřena na oblast pracovního vyčerpání a četnosti jejího výskytu u respondentů. 25 pedagogů uvedlo, že se v již v této nacházelo, jedná se tedy o 16,23%. V situaci tzv. vyhoření se zatím neocitlo 129 pedagogů, jenž představuje 83,76%.

17. Který z následujících činitelů může být dle vašeho názoru stresorem vedoucím k syndromu vyhoření:

Možnosti	Počet odpovědí
a) osobní, rodinné problémy	79
b) zdravotní potíže	14
c) konflikt s nadřízeným	48
d) konflikt s kolegy	13

Tab. 18. Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 17. Zdroj: vlastní zpracování

Zde se jedná o položku doplňující předchozí oblast šetření. Jejím cílem je zjistit, která situace, faktor je pro pedagoga tzv. spouštěčem vedoucím k situaci vyhoření.

79 pedagogů uvedlo, že stresorem je pro ně oblast rodinných či osobních problémů, z hlediska procent se jedná o 51,29%.

14 pedagogů uvedlo jako stresor zdravotní potíže, což představuje 9,09%.

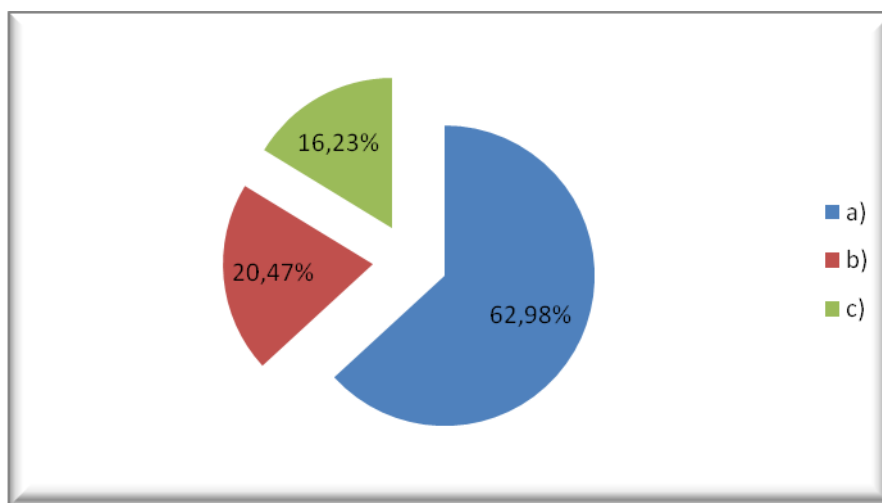
48 pedagogů zvolilo hlavním stresorem konflikt s nadřízeným, což činí 31,16%.

13 pedagogů jako stresor označilo konflikt s kolegy, z procentuálního hlediska se jedná o 8,44%.

18. Jakým způsobem předcházíte syndromu vyhoření?

Možnosti	Počet odpovědí
a) dostatek spánku	97
b) sport, pohybová aktivita	32
c) jiná možnost	25

Tab. 19. Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 18. Zdroj: vlastní zpracování

Poslední položka je závěrečnou oblastí otázky syndromu vyhoření. Zde jsem se zajímala o způsob jakým pedagogové předcházejí situaci vyhoření. Respondenti měli na výběr ze tří možností. Při možnosti b) podrobně uvádím tuto aktivitu v následujícím zpracování. Při označení možnosti c) bylo potřeba tuto aktivitu vypsát, jejich odpovědi též uvádím v následujícím doplňkovém znázornění.

V případě odpovědi respondentů v položce č. 19 za b) pohybové aktivity, uvedli respondenti tyto sporty:

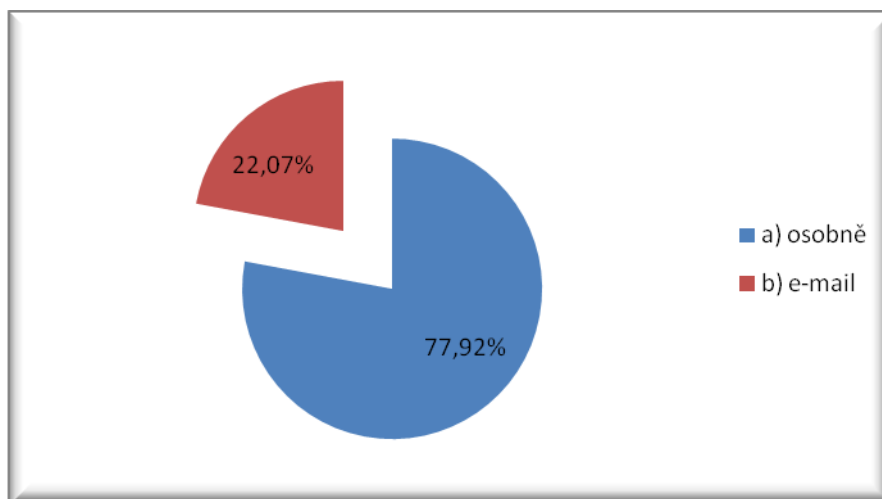
- fitness, aerobic, Zumba tanec, in-line brusle, plavání, jízda na kole.

Při odpovědi respondentů v položce č. 19, možnost c) jiná uvedli respondenti následující:

- trávení volného času s rodinou, trávení volného času s přáteli, sebevzdělávání (školení), mužská práce (vrtání, betonování), pobyt v přírodě, nemyslet na problém (ale nejde to).

Forma předání	Počet respondentů
a) osobně	120
b) e-mail	34

Tab. 20. Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 19. Zdroj: vlastní zpracování

Zde uvádím tabulkové a grafické znázornění jakou formou byly dotazníky předávány respondentům.

Formou osobního předání bylo postoupeno 120 dotazníků, procentuálně se jedná o 77,92 % pedagogů z celku. Formou elektornické pošty (e-mail) bylo předáno 34 dotazníků což představuje 22,07 % z celkového počtu.

4.1 Hypotézy a jejich verifikace či falzifikace

Podstatou této kapitoly je jednotlivé zhodnocení stanovených hypotéz, tedy jejich verifikaci (potvrzení) nebo falzifikaci (vyvrácení).

Hypotéza č. 1.

Jedním z důležitých faktorů adaptace absolventů na nové pracovní prostředí je velikost instituce.

Při stanovení této hypotézy jsem vycházela z vlastní zkušenosti, kdy velikost pracovního prostředí je pro mne jeden z hlavních faktorů adaptačního procesu. Domnívám, se že adaptace v menší instituci je pro absolventy jednodušší. Z výzkumného šetření je zřejmé, že stejného názoru je většina dotazovaných respondentů. Jelikož na tuto položku pozitivně odpovědělo 80% dotazovaných, jsem toho názoru, že daná hypotéza se potvrdila a tedy, že

velikost instituce je důležitým faktorem při adaptaci na nové prostředí. Ukázalo se, že adaptace v menší instituci (max. 10 zaměstnanců) je pro absolventy jednodušší.

Hypotéza č. 2.

Četnost uvádějících lektorů by pro absolventy na nové pracovní prostředí by měla mít stabilní postavení.

Domnívám se, že uvádějící lektor je významným faktorem při adaptaci pedagogů. Proto jsem se ve svém šetření na tuto oblast zaměřila. V této položce jsem se snažila zjistit, zda-li byli respondenti při svém zaškolování pod vedením jednoho stálého školitele. Z výzkumného šetření je zřejmé, že u většiny byla četnost školícího lektora stabilní (1 školící lektor) jelikož na tuto položku pozitivně odpovědělo 91% dotazovaných respondentů.

Hypotéza č. 3.

Nástupu do organizace jsou absolventi seznámeni s délkou adaptačního období a tato délka je dodržována.

Každý nově příchozí pedagog by měl být v novém pracovním prostředí upozorněn a seznámen s fází pracovního procesu s tzv. adaptační dobou a její délkou. Ne snad proto, že by to mělo souvislost s jeho výkonem, ale spíše se jedná o upozornění na období, kdy se nově příchozí pedagog smí ptát na veškeré oblasti, je mu dovoleno chybovat a je to pro něj pomyslný prostor pro orientaci a osobní uvědomění, zda-li bude v organizaci spokojen či a pro případnou změnu názoru.

Mé výzkumné šetření ukázalo, že s délkou adaptačního období bylo seznámeno 59% respondentů. V oblasti dodržování délky tohoto období uvádí 67% respondentů dodržení této délky.

Hypotéza č. 4.

Potřebná délka pro efektivní adaptaci absolventů v instituci.

Každá jedinec je v procesu adaptace zcela individuální jednotkou, různost intenzity působení nového prostředí, kolektivu, výchovné jednotky, platového zařazení - to vše jedince v této oblasti ovlivňuje. I když každý jedinec potřebuje různou dobu na správné uvedení do organizace, přesto jsem se snažila respondentům nabídkou možnosti volby této oblasti. Jako 3 měsíční optimální délku trvání adaptace na nové pracovní prostředí uvedlo celkem 79% dotazovaných respondentů.

ZÁVĚR

Při zpracovávání mé závěrečné práce jsem si jako primární cíl určila seznámení s teoretickými poznatky v oblasti pedagogického působení v instituci. V úvodní části je práce zaměřena na uvedení do oblasti termínové, tedy vysvětlení pojmu pedagog a jeho důležitosti preprimárních institucí a vývoj tohoto postavení. Součástí úvodní části je podrobné seznámení s růzností pedagogického stylu a jednání. Konečnou částí této kapitoly je téma, jenž je se prolíná s empirickou částí, a to oblast a problematika adaptačního procesu. Pokusila jsem se nastínit podstatu adaptace, především pracovní, v návaznosti na tuto profesi.

Následná kapitola je věnována faktorů, které adaptaci pedagogů ovlivňují a to ať z pozitivního nebo negativního hlediska. Motivace je součástí této oblasti, kdy se pokouší nastínit faktory, které jedince motivují s zaměřením na tuto profesi a jeho vykonávání. Jako dominantní kapitolu bych zde uvedla část ve které se snažím nastínit důležitost uvádějího pedagoga do nové instituce. Z vlastní zkušenosti se domnívám, že právě tento faktor je jeden z dominantních v této sféře. Obsahem konečné části je potřebný osobnostní rys pro vykonávání tohoto povolání, autorita spojená s potřebnou kázní v instituci pro plnohodnotný a efektivní chod vzdělávací skupiny.

Jako každé povolání, tak i to pedagogické má dvě strany mince. Přičemž konečnou oblastí teoretické části jsem se této problematice rozhodla věnovat. Náplní je seznámení s riziky pracovní zátěže, komunikace s rodinou, sociálního klima a sebereflexe.

Při vytváření praktické části jsem se zaměřila na proces adaptace u pedagogů, především absolventů, a jejich začleňování do chodu organizace. Její podstatou je výzkumné šetření vytvořeno na základě dotazníkového šetření v předškolních zařízeních. Dotazník je tvořen položkami, jenž měly dopomoci k zjištění předem stanovených hypotéz. Počet hypotéz - čtyři. Po vyhodnocení šetření jsem došla k závěru, že všechny mnou stanovené hypotézy se potvrdily. získané údaje jsem zpracovala v tabulkovém a grafickém znázornění.

Konečnou částí práce je seznam zdrojů potřebných pro vytvoření této práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I, 1998. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-57-3.
- BENDL, Stanislav, 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované a doplněné vydání. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BŮŽEK, Antonín, 2000. *Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN: 80-244-0054-5.
- ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DOSTÁL, A. M., 1977. *Slovo k rodičům, vychovatelům a učitelům*. Státní pedagogické nakladatelství Praha. Jako svou publikaci číslo 74-0-276.
- DRLÍKOVÁ, Eva, 1992. *Učitel'ská psychológia*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- DYTRTOVÁ, Radmila, 2008. *Začínající učitel*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-596-6.
- FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. 2003. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- FERJENČÍK, Ján, 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-815-9.
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6
- GREDMANOVÁ, Helena, 1998. *Obecná pedagogika*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
- HANZLÍKOVÁ, O., PAUKNEROVÁ, D., SOUŠKOVÁ, M., 2001. *Jak uspět v prvním zaměstnání*. 1. vydání nakladatelství Granada. ISBN: 80-247-0121-9.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, Radomír, 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0042-0.
- HEŘMANOVÁ, Vladislava, 2004. *Profesní sebepojetí učitelů*. 1. vydání. Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem: MINO. ISBN 80-7044-618-8.
- HLAĎO, Petr, 2010. *Pedagogická praxe*. 1. vydání. Ediční středisko Mendelovy univerzity v Brně. ISBN 987-80-7375-468-6.

HOPF, Arnult , 2001. *Sociální pedagogika pro učitele*. Universita Karlova v Praze - pedagogická fakulta. ISBN 20-7290-053-6.

JEŘÁBKOVÁ, Blanka, 1993. *Mateřská škola jako životní prostor*. Masaryková universita v Brně. ISBN 80-210-0230 X.

KALHOUS, Zdeněk, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

KALLWASS, Angelika, 2007. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-736-299-7.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-588-7.

MERTIN, V., GILLEROVÁ, I., 2003. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.

MÍČEK, L., ZEMAN, V., 1997. *Učitel a stres*. II. rozšířené vydání.

Opava: Vade Mecum. ISBN 80-8641-25-5.

PAŘÍZEK, Vlastimil, 1988. *Učitel a jeho povolání*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1988. ISBN14-563-88.

PÍŠOVÁ, Michaela, 1999. *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-205-7.

PODLAHOVÁ, Libuše, 2002. *Ze studenta učitelem, Student-praktikant-začínající učitel*. 1.vydání. Vydala a vytiskla univerzita Palackého v Olomouci.. ISBN 80-244-0444.4

PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-725-447-8.

PRÁŠILOVÁ, Marie, 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 80-244-1415-5.

PROVAZNÍK, V., Komárková, R., 2004. *Motivace pracovního jednání*. 2.vyd.

Vysoká škola ekonomická Praha. Nakl. Oeconomika. ISBN 80-245-0703-X.

PRŮCHA, J, 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., Walterová, E., Mareš, J., 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

PUNCH, Keith, 2008. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-468-7.

SKALKOVÁ, Jarmila, 1985. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Státní pedagogické nakladatelství. Praha.

SOLFRONK, Jan a kol., 2000. *Učitelství jako profese*. Liberec. ISBN 80-7083-390-4.

ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Začínající učitel* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Granada Publishing. ISBN 978-80-247-3357-9.

ČASOPISY

Učitel'ské noviny, č.09/2010, Petruš-Kicková, Komunikace mezi učitelkou mateřské školy a rodiči, Praha. ISSN: 0139-5718.

INTERNETOVÉ ZDROJE

http://is.muni.cz/th/102283/fsps_m/DIPLOMOVA_PRACE.pdf. autor: Hana Kubišová, 27.9.2012, 16:30

<http://cs.wikipedia.org/wiki/učitel>, 24.2.2013, 16:39

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 1	str.49
Obr. 2. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 2	str.50
Obr. 3. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 3	str.51
Obr. 4. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 4	str.52
Obr. 5. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 5	str.53
Obr. 6. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 6	str.54
Obr. 7. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 7	str.55
Obr. 8. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 8	str.56
Obr. 9. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 9	str.57
Obr. 10. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 10	str.58
Obr. 11. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 11	str.59
Obr. 12. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 12	str. 60
Obr. 13. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 13	str.61
Obr. 14. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 14	str.62
Obr. 15. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 15	str.63
Obr. 16. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 16	str.64
Obr. 17. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 17	str.65
Obr. 18. Grafické znázornění dotazníkové položky č. 18	str.66
Obr. 19. Grafické znázornění formy předávání dotazníků	str.67

SEZNAM TABULEK

Tab. č 1. Přehled protikladů sebereflexe učitelů	str.41
Tab. č. 2. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 1.....	str.49
Tab. č. 3. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 2.....	str.50
Tab. č. 4. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 3.....	str.51
Tab. č. 5. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 4.....	str.52
Tab. č. 6. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 5.....	str.53
Tab. č. 7. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 6.....	str.54
Tab. č. 8. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 7.....	str.55
Tab. č. 9. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 8.....	str.56
Tab. č. 10. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 9.....	str.57
Tab. č. 11. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 10.....	str.58
Tab. č. 12. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 11.....	str.59
Tab. č. 13. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 12.....	str.60
Tab. č. 14. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 13.....	str.61
Tab. č. 15. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 14.....	str.62
Tab. č. 16. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 15.....	str.63
Tab. č. 17. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 16.....	str.64
Tab. č. 18. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 17.....	str.65
Tab. č. 19. Tabulkové znázornění dotazníkové položky č. 18.....	str.66
Tab. č. 20. Tabulkové znázornění formy předávání dotazníků	str.67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená kolegyně / vážený kolego,

na začátku tohoto dotazníku bych se vám ráda představila. Jmenuji se Ivana Cigánková a jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia oboru Sociální pedagogika. Touto cestou bych vás ráda požádala o pomoc při tvoření praktické části mé diplomové práce na téma Úloha adaptačního procesu v instituci, jejímž cílem je tuto problematiku zmapovat. Dotazník je tvořen 18 otázkami, je zcela anonymní, u každé položky zaškrtněte prosím jednu možnost.

Předem mnohokrát děkuji za spolupráci

Bc. Ivana Cigánková

1. Uveďte své pohlaví :

- a) žena
- b) muž

2. Uveďte své nejvyšší dosažené vzdělání .

- a) středoškolské
- b) vysokoškolské Bc. stupeň
- c) vysokoškolské Mgr. stupeň

3. Byl/la jste při nástupu do instituce upozorněná na adaptační období?

- a) ano
- b) ne

4. Byl/la jste při nástupu do instituce seznáma s délkou trvání adaptačního období?

- a) ano
- b) ne

5. Byla u vás tato délka dodržena?

- a) ano
- b) ne

6. Uveďte délku trvání tohoto období:

- a) 3 měsíce
- b) 6 měsíců
- c) 1 rok

7. Byl/la jste na počátku seznámena se svým školitelem?

- a) ano
- b) ne

8. Uveďte počet školitelů v průběhu vaší adaptační době :

- a) 1
- b) 2
- c) 3

9. Byl/la jste v průběhu adaptace hodnocena svým školitelem?

- a) ano
- b) ne

10. Jak by jste hodnotila vztah mezi vámi a vaším školitelem?

- a) dobrý
- b) velmi dobrý
- c) špatný
- d) velmi špatný
- e) přátelský
- f) nepřátelský

11. Označil/la by jste vedení vašeho školitele slovem profesionální?

- a) ano
- b) ne

12. Který z následujících činitelů je dle vás nejvýznamnější pro pozitivní adaptaci na nové pracovní prostředí:

- a) velikost instituce
- b) platové zařazení
- c) délka pracovního procesu (doba určitá, neurčitá)

13. Je dle vás adaptace v menší instituci jednodušší? (mmax.10 zaměstnanců) :

- a) ano
- b) ne

14. Na nové pracovní prostředí jsem se adaptoval/la :

- a) dobře
- b) špatně
- c) velmi dobře
- d) neadaptovala

15. Je ve vaší pracovní pozici možnost profesního růstu?

- a) ano
- b) ne

16. Už jste se někdy nacházela v situaci tzv. syndromu vyhoření?

- a) ano
- b) ne

17. Který z následujících činitelů může být dle vašeho názoru stresorem vedoucím k vyhoření:

- a) osobní, rodinné problémy
- b) zdravotní potíže
- c) konflikt s nadřízeným
- d) konflikt s kolegou

18. Jakým způsobem předcházíte syndromu vyhoření?

a) dostatek spánku

b) sport, pohybová aktivita + uveďte druh této aktivity.....

c) jiná možnost