

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Monika Wontrobová

Problémy začínajícího učitele

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci

.....

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce panu PhDr. PaedDr. Václavu Klapalovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat všem začínajícím učitelům na základních školách v Olomouci za ochotu při vyplňování dotazníku.

Anotace

WONTROBOVÁ, M., *Problémy začínajícího učitele*, Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2014.

Bakalářská práce je v obecné rovině zaměřena na problematiku začínajícího učitele základní školy. V teoretické části se touto problematikou zabývá z pohledu odborné literatury se zaměřením na jednotlivé oblasti a fáze začínajícího učitele včetně teoretické přípravy. Ve výzkumné části za použití kvantitativního výzkumu je práce zaměřena na hodnocení nejčastějších problémů začínajících učitelů na základních školách v Olomouci a porovnání výsledků s předchozím zkoumáním problémů začínajících učitelů provedeném v letech 1990 až 1992 prof. PhDr. Oldřichem Šimoníkem, CSc.

Klíčová slova

začínající učitel, uvádějící učitel, pedagogická praxe, profesní dovednosti, příprava, realizace, výuka, forma, metoda, autorita, kázeň, hodnocení, sebereflexe

Annotation

WONTROBOVÁ, M., *Problems of a novice teacher*, Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2014.

The thesis is focused on the issue of novice primary school teachers. The theoretical part deals with the subject from the perspective of scientific literature relating to specific areas and phases of novice teachers including theoretical training. The research part using quantitative research methods focuses on the evaluation of the most common problems of novice teachers in primary schools in Olomouc and the comparison with the findings of research carried out by prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc. between 1990 and 1992.

Key words

novice teacher, mentor, teaching practice, teaching skills, preparation, implementation, teaching, form, method, authority, discipline, assessment, self-reflection

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 6 |
| 1 UČITEL A VÝZNAM JEHO POVOLÁNÍ..... | 7 |
| 1.1 Vymezení profese učitele..... | 7 |
| 1.2 Začínající učitel..... | 8 |
| 2 PRVNÍ KROKY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE..... | 10 |
| 2.1 Základní oblasti v činnosti začínajícího učitele..... | 11 |
| 2.2 Uvádějící učitel..... | 12 |
| 2.2.1 Oblasti pomoci uvádějícího učitele..... | 13 |
| 2.2.2 Formy spolupráce a metody práce uvádějícího a začínajícího učitele..... | 13 |
| 2.2.3 Spolupráce ostatních učitelů..... | 14 |
| 3 PRAXE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE..... | 16 |
| 3.1 Edukace a pedagogická praxe..... | 16 |
| 3.2 Vytváření profesních dovedností..... | 18 |
| 3.3 Plánování výuky a příprava na vyučování..... | 20 |
| 3.3.1 Výukové cíle a metody výuky..... | 20 |
| 3.3.2 Příprava na vyučování..... | 22 |
| 3.4 Realizace vyučovací hodiny..... | 24 |
| 4 AUTORITA A KÁZEŇ..... | 27 |
| 4.1 Autorita učitele..... | 27 |
| 4.2 Kázeň a projevy nekázně ve vyučování..... | 28 |
| 5 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKŮ..... | 31 |
| 6 SEBEREFLEXE V PRÁCI UČITELE..... | 34 |
| 7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ..... | 36 |
| 7.1 Charakteristika zkoumaného problému a jeho cíl..... | 36 |
| 7.2 Výzkumná metoda, charakteristika dotazníku a výzkumný vzorek..... | 37 |
| 7.3 Výzkumné otázky..... | 38 |
| 7.4 Výsledky výzkumu dotazníkového šetření..... | 38 |
| 7.4.1 Hodnocení výsledků jednotlivých dotazníkových šetření..... | 38 |
| 7.4.2 Srovnání výsledků dotazníkových šetření..... | 45 |
| 7.4.3 Odpovědi na výzkumné otázky..... | 50 |
| ZÁVĚR..... | 51 |
| POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE..... | 53 |
| PŘÍLOHY..... | 54 |

ÚVOD

V každé společnosti je třeba, aby starší generace byla schopna předat mladší generaci své znalosti, poznatky a zkušenosti, jinak by žádná společnost nebyla schopna svého dalšího vývoje. V tomto procesu sehrává významnou roli povolání učitele. Nástup začínajícího učitele do jeho prvního zaměstnání je přitom nejdůležitějším krokem v jeho profesní dráze, který však je současně i krokem velmi obtížným. Během prvních let praktického působení se tak ještě nezkušený učitel setkává s celou řadou problémů, se kterými se musí vypořádávat a současně se naučit, jak je do budoucna eliminovat. K tomu je však zapotřebí znalost o tom, jaké obtíže může začínající učitel v počátcích své práce očekávat a jak se na ně může předem připravit, aby i přes tyto obtíže byl schopen profesionálně zvládat svoji práci. Tato problematika mě zaujala proto, že pocházím z učitelské rodiny a chtěla jsem, aby moje práce případně i pomohla popsat problémy začínajících učitelů, se kterými se v současné době nejvíce potýkají.

Text bakalářské práce je koncipován do dvou základních částí, a to na část teoretickou a část praktickou. Cílem teoretické části je podat ucelený přehled o jednotlivých oblastech práce profese učitele se zaměřením na učitele začínajícího. Prostřednictvím citací a závěrů různých odborníků na tuto problematiku je teoretická část zpracována do kapitol věnujících se profesi učitele a začínajícího učitele, práci uvádějícího učitele, pedagogické praxi a vytváření profesních dovedností učitele, přípravě učitele na vyučování a realizaci jeho výuky, autority učitele a kázně žáků, hodnocení a klasifikace žáků a sebereflexi v práci učitele. Cílem praktické části je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit nejčtenější obtíže začínajících učitelů na základních školách v Olomouci a současně vyhodnotit, zda byli na výkon těchto činností připravováni během studia. Pro lepší názornost je provedeno srovnání výsledků tohoto šetření s výsledky stejně zaměřeného šetření provedeného prof. PhDr. Oldřichem Šimoníkem, CSc. v letech 1990–1992.

1 UČITEL A VÝZNAM JEHO POVOLÁNÍ

1.1 Vymezení profese učitele

Povolání učitele patří zajisté k jednomu z nejstarších povolání v historii lidstva, které nikdy neztratilo na svém významu, neboť předávání vědomostí a poznatků z učitele na žáka je přípravou mladé generace na budoucnost, což je nezbytná podmínka rozvoje každé společnosti.

Pojem učitel je v Pedagogickém slovníku vymezen tak, že *„učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnost žáků, řídí a hodnotí proces učení“* (Průcha a kolektiv, 2008, s. 261).

Podle zákona 563/2004 Sb. je *„pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“* (www.zakonyprolidi.cz).

Podle Podlahové (2012) nejčastějším postojem k učitelské profesi je názor, že být učitelem je poslání, tedy nejde jen o povolání, neboť učitelství je ušlechtilá a prospěšná činnost, která klade vysoké požadavky na mravní kvality a charakterové vlastnosti jedinců, kteří je vykonávají třeba až na hranici sebeobětování.

Například Šimoník (1995) uvádí, že učitel vždy hrál významnou roli v oblasti výchovy a vzdělávání, na jeho vzdělávání, osobnosti a schopnostech závisí pojetí vyučování, přístup k žákům a pracovní metody uplatňované v rámci jeho povolání. Učitel jako odborník v procesech výchovy a vzdělávání by měl volit nejen odborný přístup k žákům, ale i citlivě napomáhat jejich rozvoji. Lze říci, že učitel je tak jedním ze základních článků vzdělávacího procesu, k výkonu jeho povolání je nezbytné, aby získal pedagogickou způsobilost. Hlavní náplní učitele je vytváření edukačního prostředí a klima třídy, v jejichž rámci organizuje, koordinuje a hodnotí učební proces.

1.2 Začínající učitel

Začínající učitel je v Pedagogickém slovníku definován jako „*učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy*“ (Průcha a kolektiv, 2008, s. 306).

Profesi učitele může člověk vykonávat až po získání příslušného vysokoškolského vzdělání získaného na učitelských (zejména pedagogických) fakultách. Absolvent takového studia, který se stane pracovníkem, je začátečníkem ve své profesi a pro jeho označení je užíván termín „začínající učitel“. „*Tento výraz se může chápat jako mladý, nezkušený, nezralý, nezvládající dosud všechny pracovní techniky a postupy, nebo jako perspektivní, nadšený a nadějný. Časové rozmezí začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech, obvykle se však stanovuje na období prvních pět let profesní praxe*“ (Podlahová, 2004, s. 14).

Poněkud odlišný názor zastává Šimoník (1995), podle něhož jako začínajícího je možno označit učitele v prvním roce jeho pedagogického působení, kdy v rámci tohoto období lze očekávat, že začínající učitel překoná rozdíly mezi teorií a praxí, jinými slovy vyrovná se s rozdíly mezi jeho představami a skutečností.

Podle Podlahové (2004) nástupem do prvního zaměstnání pro člověka nesporně končí bezstarostné období a začíná ta část života, kdy se o sebe musí postarat sám. To, jak bude v tomto počínání úspěšný, do budoucna jistě poznamená jeho sebevědomí v osobním i profesním životě. U začínajících učitelů se již od samého počátku, tedy od prvního dne nástupu do školy, vyžaduje, aby zvládali všechny stránky učitelské práce a převzali všechny pracovní úkoly.

Šimoník (1995) uvádí, že jako v každém jiném povolání mezi přípravou ve škole na výkon učitelského povolání a skutečnou praxí tohoto povolání se projevují rozdíly, které závisí zejména na podmínkách konkrétního pracoviště, na které člověk nastupuje. Situace začínajících učitelů je komplikována tím, že vysoké školy připravují budoucí učitele převážně teoreticky, a proto jim chybí nezbytné pracovní dovednosti. Po nástupu do zaměstnání tak začínající učitelé mají objektivní i subjektivní problémy, jejichž řešení je spojeno nejen s napětím, nejistotou a pochybnostmi, ale i s omyly a pochybeními. Je jisté, že žádná vysoká škola nemůže připravit hotového odborníka, tímto se člověk stává až v rámci svého profesního vývoje v rámci praxe. Od začínajícího učitele se očekává plnění všech povinností, které mu přísluší, nepřipadá v úvahu, aby náročnost úkolů byla zvyšována postupně.

Problémy v učitelské profesi jsou umocněny poměrnou složitostí výchovně vzdělávacího procesu, nutností okamžitého a samostatného řešení i nepředvídatelných situací, rovněž tak osobní odpovědností učitele, jakož i tím, že začínající učitel musí na plnění svých povinností vynakládat mnohem více úsilí a času než jeho zkušenější kolegové. Začínající učitelé nejsou schopni aplikovat jejich teoretické znalosti a poznatky v konkrétních situacích, neboť je dosud nezažili, v jejich jednání se projevuje nejistota a absence jakýchkoli zkušeností, což je přirozený jev i u absolventů jiných vysokých škol, neboť jim chybí praktický výcvik, na který v rámci studia není dostatek času a nejsou vytvořeny odpovídající podmínky. Lze jistě namítnout, že začínající učitelé nemají dostatek zkušeností, nejsou schopni objektivní sebereflexe, hodnocené vlastní práce a chyb, kterých se při své práci dopouštějí, je pro ně těžké uvědomit si a přiznat si své nedostatky a vyvodit z nich adekvátní závěry pro jejich další práci, tedy poučit se ze svých chyb a napravit své nedostatky v další činnosti. Lze očekávat, že začínající učitelé, stejně tak jako jiní pracovníci ve své profesi, se vždy budou potýkat s četnými profesními problémy, dopouštět se chyb a omylů. Vše by mělo být uděláno pro to, aby tyto problémy byly postupně odstraněny či alespoň zmírněny především zvýšenou péčí o učitele v začátku jeho profesionální dráhy. Příprava učitelů je totiž náročný a složitý proces, ve kterém odborné studium sice představuje rozhodující, nikoliv však konečnou etapu, a proto péče o začínající učitele na školách je zcela nezbytná. Z hlediska dalšího profesionálního vývoje a setrvání v profesi se jedná o významné období, které je současně kritické a ve kterém je třeba začínajícímu učiteli poradit, ukázat mu perspektivu a podržet ho, neboť jde o období, v němž se rozhodne o vztahu začínajícího učitele k jeho profesi do budoucna.

2 PRVNÍ KROKY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Šimoník (1995) uvádí, že první rok ve škole je pro začínajícího učitele rokem konfrontace představ a ideálů, konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese a konfrontace mezi teorií a praxí. Ve své profesi se začínající učitel podobně jako v jiných profesích dotváří v praxi. Dochází u něj k závažné záměně rolí, a to ze studenta a posluchače, který byl celou řadu let veden a kontrolován, na učitele, který je sám za sebe odpovědný, musí se soustavně profesně rozvíjet a objektivně hodnotit velké množství žáků. S ukončením vysokoškolského studia a nástupem do praxe dochází v životě začínajícího učitele k výrazným změnám v ekonomické a sociální oblasti, dostává se do situace, kdy ve větší či menší míře koriguje své dosavadní názory na chování, vyjadřování i oblékání, neboť je podle toho posuzován ve společnosti, která je ve vztahu k učitelské profesi přísnější než ve vztahu k jiným profesím a případné nerespektování této skutečnosti se projeví negativně nejen pro začínajícího učitele, ale i pro školu, na které působí. Stává se, stejně jako u jiných profesí, že začínající učitelé srovnávají a současně zvažují, zda setrvají ve své profesi či změni povolání, případně se budou věnovat jiné práci či výdělečné činnosti. Práce začínajícího učitele vyžaduje mnohem více úsilí a času než práce zkušeného učitele, je výrazně ovlivněna výší jeho pracovního úvazku, skladbou přidělených vyučovacích předmětů a množstvím dalších (mimovyučovacích) povinností, případně i tím, že je pověřen výukou předmětů neodpovídajících jeho aprobaci.

Podle Podlahové (2004) začínající učitel nezná přesně prostředí, ve kterém bude pracovat, tedy nezná své profesní kolegy, žáky ani rodiče, a proto je často zpočátku překvapen, ale i zaskočen v situacích, které jsou pro něho zcela nové, které neočekával anebo předpokládal jinak. To se týká jak chodu a organizace školy a stavu jejího materiálního vybavení, tak rozsahu všech jeho povinností, včetně časové náročnosti jejich plnění a rozsahu pracovní doby, vztahů na pracovišti a postoji rodičů, což je umocněno odlišností školní reality od jeho představ. Svou vyučovací činností, pozorováním i pouhou fyzickou přítomností ve škole získává začínající učitel v rámci jednotlivých stránek vlastní pedagogické činnosti množství informací, nad kterými se může zamyslet a čerpat z nich tak, že eliminuje příčiny, důvody a souvislosti jevů, přemýšlí o nich a hledá možné varianty vlastního jednání, jinými slovy naučí se realizovat sebereflexní postupy.

2.1 Základní oblasti v činnosti začínajícího učitele

S první věcí, se kterou se začínající učitel při nástupu do zaměstnání setká, je pracovní smlouva, kterou musí se svým zaměstnavatelem uzavřít a která stanovuje nejen druh a místo výkonu práce, den nástupu do zaměstnání a délku pracovní doby, ale i platové podmínky. Výše učitelského platu a jeho složení je zcela jistě významným faktorem pro motivaci výkonu povolání učitele zejména u učitelů začínajících, neboť se může stát, že absolventi pedagogického studia z důvodu očekávaného příjmu začnou vykonávat zcela jinou, lépe placenou profesi mimo jejich obor.

Začínající učitel se v prvé řadě musí seznámit s obsahem vyučovacích předmětů, které jsou dány závaznými školními dokumenty (učebními osnovami a učebními plány) tak, aby se v nich zorientoval a byl schopen podle nich realizovat výuku.

Podlahová (2004) uvádí, že v systému přípravy učitelů je velmi málo prostoru pro pedagogické předměty (školní didaktika, oborové didaktiky), a proto je absolvent v rámci studia po dlouhá léta zaměřen na studium nikoliv školního předmětu, ale na studium vědní disciplíny, která je koncipována zásadně jinak než školní předmět, a proto je důležité prostudování školní dokumentace a školních materiálů již před nástupem do školy. Kromě seznámení se s obsahem vyučovacích předmětů se začínající učitel musí seznámit se složením úvazku a rozvrhem hodin, aby byl schopen kvalitní přípravy na vyučování, a to zejména v situaci, kdy musí vyučovat i předměty, které nejsou jeho aprobační, tedy nemá o nich teoretické ani metodické znalosti, což se v praxi stává poměrně často. Podle volby školy se začínající učitel musí seznámit i s koncepcí (školním programem) realizovaným v rámci konkrétní školy.

Neméně významné je seznámení se s provozem školy, do kterého patří přehled o stavu materiálního vybavení školy ovlivňující úroveň i metody vyučování, pravidla života na škole (zejména školní řád), vedení nutné administrativy a dokumentace a specifikace pracovního řádu v podmínkách konkrétní školy. Jde především o seznámení se s administrativními a jinými povinnostmi učitele. Je však potřebné seznámit se i s dalším provozem školy a jejím postavením na veřejnosti. Ve vztahu k dětem je důležité, aby se začínající učitel podle potřeby seznámil s agendou dítěte, tedy věděl u dětí, které bude vyučovat, zda vyžadují individuální přístup například z důvodu jejich zdravotního stavu nebo rodinného prostředí, ze kterého pochází.

2.2 Uvádějící učitel

Na začátku učitelské dráhy zastává významnou roli uvádějící učitel, který nastupujícímu učiteli (začátečníkovi) má poskytnout odbornou i jinou pomoc. Uvádějícím učitelem by měla být zkušená osoba, která je schopna pracovat se začátečníkem v reálných podmínkách školy tak, aby jej vedla, usměrňovala, vykonávala nad ním dohled a hodnotila jeho práci způsobem, který povede k profesionálnímu růstu začínajícího učitele. Současně je úkolem uvádějícího učitele také zbavit začátečníka profesní nejistoty, nejen jej učit a hodnotit, ale i povzbuzovat a chválit. Optimální je, aby si začínající učitel měl možnost svého uvádějícího učitele vybrat, což ve větší míře povede k tomu, že si budou vzájemně sympatičití a blízcí, v jejich spolupráci se více projeví snaha, upřímnost a vzájemná důvěra.

Termín uvádějící učitel je v Pedagogickém slovníku vymezen jako „*zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnání činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy*“ (Průcha a kolektiv, 2008, s. 267).

Podle Šimoníka (1995) cílem pomoci začínajícímu učiteli je překonat jeho počáteční těžkosti v práci a umožnit mu tvořivě uplatňovat osvojené vědomosti získané v rámci studia v praxi. S příchodem do školy se začínající učitel musí začlenit do učitelského sboru, jehož profesionální, ale i věková struktura je značně odlišná od prostředí vysoké školy. Začínající učitel by měl být do své práce ve škole uveden, tedy důstojně přivítán, představen kolegům i žákům a seznámen s nimi. Je nutno mít na paměti, že dobře vychovávat a vyučovat děti je náročný, důležitý a společenský úkol, že výchovně vzdělávací proces je poměrně složitý, a proto je třeba každému začínajícímu učiteli poskytnout nezbytnou adekvátní pomoc tak, aby se mu práce co nejvíce dařila. Je proto třeba, aby mu byly poskytnuty všechny informace potřebné pro jeho orientaci ve škole, byly mu předány zkušenosti, a to prostřednictvím rady i poučení, ale také je třeba ho povzbudit a pochválit, zacházet s ním jako s plnoprávným členem učitelského sboru, i když s určitou shovívavostí. Pokud jde o vlastní pedagogickou činnost, většina začínajících učitelů potřebuje pomoc svých zkušenějších kolegů, kterou je však třeba rozlišit podle individuálních předpokladů a úrovně přípravy, jakož i pracovních podmínek a náročnosti situace, kterou začínající učitel řeší.

2.2.1 Oblasti pomoci uvádějícího učitele

Od uvádějícího učitele se očekává, že začínajícího učitele v prvním roce praxe seznámí s provozem školy, do něhož patří materiální zajištění výuky, školní řád, administrativa a dokumentace a pracovní řád. Poskytne mu pomoc při přípravě, realizaci a hodnocení výuky zahrnující školní vzdělávací program, učebnice a další pomůcky, zkušenosti s výukovými a kázeňskými problémy, speciálními vzdělávacími potřebami některých žáků. Seznámí jej s prací třídního učitele, obvyklými kontakty s rodiči a informuje ho o dalších okolnostech školy a postavení školy na veřejnosti (například image školy, vzdělávací aktivity a jiné akce školy, činnost předmětových komisí na škole, časopisy na škole, možnosti dalšího vzdělávání učitelů). K výkonu funkce uvádějícího učitele není předepsána speciální příprava, jeho konkrétní osobu by měl určit ředitel školy (Podlahová, Jůvová a kol., 2012).

Obdobně Podlahová (2004) uvádí stejný výčet oblastí, aktivit a situací, se kterými uvádějící učitel pomáhá začátečníkovi. Zastává však názor, že tento výčet není úplný a je na uvádějícím učiteli, aby i o jiných věcech se začínajícím učitelem hovořil, uděloval mu konkrétní rady, upozorňoval jej na kritické momenty, přičemž iniciativa a aktivita by měla vycházet především od začínajícího učitele.

2.2.2 Formy spolupráce a metody práce uvádějícího a začínajícího učitele

Podle Podlahové (2004) mezi formy spolupráce uvádějícího a začínajícího učitele patří:

- ♣ vzájemné hospitace spojené s rozbory hodin,
- ♣ pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením,
- ♣ neformální kontakty a příležitostná setkání s učiteli téhož předmětu, ale i jiných předmětů, včetně diskuze o práci, učivu, metodách a žácích,
- ♣ společná účast na metodických akcích školy a jiných programech dalšího vzdělávání učitelů,
- ♣ společné organizování mimoškolních akcí pro žáky a akcí pro rodiče nebo pro veřejnost.

Mezi možné metody práce uvádějícího učitele patří:

- ♣ instruktáž při výkonu práce (využívaná u jednodušších a dílčích pracovních postupů jako například zpracovávání administrativních materiálů, zacházení s pomůckami a didaktickou technikou, aplikace vyučovací metody, práce s počítačovým programem),
- ♣ koučování (dlouhodobější instruování, vysvětlování, sdělování připomínek, poskytování rad a návodů),
- ♣ mentorská pomoc (obdoba koučování vycházející od začínajícího učitele, který chápe mentora jako vzor),
- ♣ konzultování (konzultování a ovlivňování obou učitelů jako obvyklá metoda vyplývající se spontánní potřeby „stále hovořit o své práci“),
- ♣ asistování (realizace dílčích úkolů a prací pod vedením zkušeného učitele přímo v hodině nebo při jiných činnostech),
- ♣ pověření úkolem (přidělení úkolu, jeho sledování a následné hodnocení),
- ♣ rotace práce (pověřování pracemi v různých oblastech školního prostředí zahrnující například zastupování nepřítomných kolegů, práci v družině),
- ♣ působení v roli lektora (předávání vlastních vědomostí a poznatků kolegům získaných například doplňujícím studiem, účastí na kurzech a vzdělávacích akcích),
- ♣ stínování (sledování běžné pracovní činnosti a dotazování se na důvody použitých postupů).

2.2.3 Spolupráce ostatních učitelů

Zkušený učitelský sbor je zcela jistě výhodou pro začínajícího učitele, neboť jeho členové se vesměs pohybují ve školním prostředí už řadu let, a proto mladému a nezkušenému učiteli mohou být v mnohém nápomocní. Vedle uvádějícího učitele je jejich pomoc začínajícímu učiteli taktéž významná a žádoucí. Dobrý učitelský kolektiv je totiž zárukou kvalitní práce všech, tedy i začínajícího učitele.

Podle Šimoníka (1995) s příchodem do školy se začínající učitel začleňuje do pracovního týmu (učitelského sboru), jehož profesionální i věková struktura je značně odlišná od prostředí vysoké školy. V prvním roce učitelského působení se utvářejí vztahy k ostatním učitelům, formuje se vědomí sounáležitosti. Způsob, jakým jsou nastupující učitelé přijímáni vedením školy i svými staršími kolegy, může utváření těchto vztahů výrazně ovlivnit. Vedení učitele na jeho prvním pracovišti, které je přirozeným pokračováním v rozvoji a dotváření

jeho odborných a metodických vědomostí a dovedností, má na jeho další profesionální vývoj významný vliv. Začínající učitelé vyžadují potřebnou pomoc zkušenějších kolegů, která bude kolegiální a nevnucovaná, nikoliv však potřebu kontroly. Není žádoucí, aby se pomoc omezila jen na odpovědi na otázky, vhodnější se jeví systémová pomoc, která vychází z bezprostřední a vědomé potřeby začínajících učitelů a pedagogicky odůvodněných požadavků na jejich práci.

Začínající učitel by si měl uvědomit, že ačkoliv v něčem se svými zkušenějšími kolegy nesouhlasí, jeho kolegové jsou na škole už delší dobu a mají určité zkušenosti. Při respektování těchto zkušeností by měl být schopen rychleji a snadněji se adaptovat na práci a pracovní prostředí i omezit počet chybných kroků. K tomu by mělo být předpokladem kolegiální chování ostatních členů učitelského sboru a vstřícnost kolegů, jakož i schopnost empatie a pochopení pro začínajícího učitele (Podlahová, 2004).

3 PRAXE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

3.1 Edukace a pedagogická praxe

V současné době tradiční pojmy „výchova a vzdělávání“ jsou nahrazovány všeobecně používaným termínem „edukace“, který významově zahrnuje oba pojmy. Výchova a vzdělávání ve školním prostředí totiž spolu úzce souvisí, vzájemně se prolínají a nelze je oddělovat. Edukační proces má širší význam, neboť představuje všechny činnosti, při nichž dochází k učení jednoho subjektu druhým. Ve škole jde o činnost, při které učitel vyučuje žáky, jinými slovy zprostředkovává jim učení v rámci plánovaného a řízeného procesu.

Termín edukace je v Pedagogickém slovníku (Průcha a kolektiv, 2008, s. 53) definován „*v nejobecnějším významu jako jakákoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při níž probíhá nějaký edukační proces, to je dochází k nějakému druhu učení.*

V obecné pedagogice a didaktice se výraz edukace používá jako synonymum termínu vzdělávání, respektive vzdělávací proces, v tomto významu se vztahuje k prostředí školy, kde probíhají procesy řízeného učení.“

Pojem pedagogická praxe je v Pedagogickém slovníku (Průcha a kolektiv, 2008, s. 156) vymezen tak, že jde o „*součást přípravy učitelů a vychovatelů na pedagogických a jiných fakultách. Hlavní cíle jsou spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy, uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese. Uskutečňuje se většinou na fakultních školách.“*

Nezbytnou součástí pedagogické přípravy učitelů je pedagogická praxe, která zahrnuje jednotlivé pedagogické disciplíny a pomáhá učitelům propojit studiem získanou pedagogickou teorii s jejich praktickou učitelskou činností. Současně je tím studentům umožněno seznámit se s konkrétním školním prostředím a druhem práce, kterou budou po ukončení studia vykonávat, poznat jak vypadá jejich studovaný obor ve školní podobě. Nejdůležitějšími aspekty budoucího učitele, kterými se bude muset zabývat, je snaha poznat žáky a školu a vlastní schopnost zprostředkovávat žákům své poznatky získané studiem. Jeho úkolem je i snaha vytvořit si představu o koncepci své budoucí práce spolu s vhodnými způsoby a metodami, které hodlá používat ve své vyučovací a výchovné činnosti. K vlastní pedagogické práci by měl přistupovat s cílevědomou reflexí školní reality a sebereflexí. (Podlahová, 2002).

Hlad' o a kolektiv (2010) uvádí, že v rámci vzdělávání budoucích učitelů je významný problém vztahu teorie a praxe, když příprava učitelů na jejich profesi není možná bez přímého kontaktu se skutečným školním prostředím. Jen v rámci pedagogické praxe totiž budoucí učitelé mohou získat pedagogické zkušenosti. Cílem pedagogické praxe je, aby se budoucí učitel naučil samostatně plánovat, realizovat a vyhodnocovat vlastní výchovnou a vzdělávací práci, byť pouze ve cvičných podmínkách. Praxe by proto měla být koncipována tak, aby budoucí učitel mohl procvičit a prohloubit si základní dovednosti pedagogické diagnostiky, organizovat a řídit vzdělávací proces, pedagogicky hodnotit a komunikovat. Tím je mu umožněno v přirozených podmínkách školy setkat se s různými situacemi pedagogické činnosti, orientovat se v nich a chápat je, jakož i nacházet způsoby jejich řešení.

V pedagogické praxi jde především o získávání profesních dovedností nutných při výchově a vzdělávání, případně i výcviku jiných osob. Dovednosti jsou výsledkem odborné přípravy pedagoga a jeho schopností. Pedagogickou praxi je tak nutno chápat jako vztah teorie a praxe v práci učitele. Pedagog proto musí vstupovat do praxe s cílem měnit skutečnost (naučit žáka), což u správného učitele vede k tomu, že mění i sám sebe. Jde především o dovednosti stanovit cíle pro učitele a žáka, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnosti a výkony žáků, vytvářet příjemné klima ve třídě a jednat s rodičovskou veřejností (Klapal, 2006).

Podle Podlahové (2002) rozhodujícím momentem v přístupu k vlastní pedagogické praxi studenta by měla být cílevědomá reflexe školní skutečnosti, to je zejména vnímání školního klimatu, školy jako instituce, učitelů a žáků jako osobností ve výchovně vzdělávacím procesu, atmosféry při vyučování, mezilidských vazeb, vyučovacích metod, technik a postupů, úrovně komunikace, práce s výukovými cíli a způsobu jejich dosahování, jakož i sebereflexe vlastních didaktických a pedagogických pokusů. To znamená zejména zamýšlení se nad sebou samým v roli učitele, vytváření zpětné vazby o kvalitě vlastních odborných znalostí a vhodnosti užitých pedagogických postupů, o účinnosti použitých metod a technik, o schopnosti navazovat kontakt, o úrovni vlastní komunikace, o schopnosti zvládat trému a reagovat na nečekané situace, v rámci reflexe a sebereflexe o schopnosti vlastní diagnostické činnosti. Toto však platí i pro začínajícího učitele.

3.2 Vytváření profesních dovedností

Základním předpokladem účinné práce učitele je znát, co jeho žákům pomáhá, a mít dovednost tuto znalost v praxi uplatnit. V praxi jde především o to, aby pro každého žáka byly stanoveny takové učební povinnosti, které u něj úspěšně povedou k realizaci toho konkrétního typu učení, který učitel zamýšlí. Pedagogické dovednosti lze definovat jako jednotlivé, logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení (Kyriacou, 2012).

K profesní i osobnostní výbavě učitele patří jeho vědomosti, dovednosti a kompetence. Vědomost představuje osvojený poznatek, dovednost lze chápat jako uvědomělé používání této vědomosti v praktické činnosti a kompetence zahrnuje kromě vědomostí a dovedností rovněž postoje, hodnoty, chování, poznávání a prožívání při činnosti, které ve svém důsledku vedou ke schopnosti odpovídajícím způsobem jednat a řešit problémy a situace (Podlahová a kol., 2012).

Zejména získání pedagogických dovedností je nezbytné k tomu, aby se učitel profesně posunul dopředu, tedy aby jeho práce se stala přemýšlivou a tvůrčí a základní činnosti své práce zvládal zcela bez problému (Šimoník, 1995).

Učitel po získání odborných, pedagogických, didaktických a psychologických vědomostí musí nabýt i určité praktické profesní dovednosti, které by měly být cílovým výstupem předchozí teoretické přípravy, neboť bez praktických dovedností by teoretické dovednosti byly zbytečné. Teprve praktické dovednosti učitele zaručují kvalitní vyučování žáka v budoucnosti, jinými slovy zaručují učiteli jeho pedagogický úspěch (Podlahová, 2002).

Dovednosti učitele se uplatňují dvojím způsobem, a to v rozhodování a ve výkonné činnosti. Pro dosažení úspěchu ve vyučování je proto nutno rozvíjet jak rozhodovací, tak výkonné dovednosti učitele, neboť vyučování je proces zahrnující jak myšlenkové pochody, tak i navenek projevující se aktivity. Pro dovednosti učitele je charakteristické, že jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle, berou ohled na konkrétní prostředí (kontext), vyžadují přesnost a hladkost jejich provedení a citlivé přizpůsobení. Dovednosti se získávají výcvikem a praktickým působením. Jejich důležitým znakem je, že se opírají o vědomosti učitelů o vyučování. Lze rozlišit tři důležité součásti dovedností, a to vědomosti, rozhodování a činnost učitele (Kyriacou, 2012).

Dobré profesní dovednosti učitele zaručují, že se vyučování v budoucnosti stane komunikačním, interakčním a kreativním procesem. Určujícími faktory kvality takových dovedností učitele jsou odborné předmětové, pedagogické a psychologické vědomosti a

dovednosti, motivace k vykonávání profese, vztah k žákům, vlastní osobnostní rysy a charakter, schopnost komunikace a dosavadní zkušenosti s prací učitele. Začínající učitel si musí osvojit dovednosti odborné, pedagogické, psychologické a komunikativní (Podlahová, 1998).

Mezi základní profesní dovednosti učitele patří zejména:

- ♣ plánování a příprava výuky,
- ♣ realizace a analýza výuky,
- ♣ pozorování vyučovací hodiny,
- ♣ stanovování výukových cílů,
- ♣ didaktická klasifikace učiva,
- ♣ řízení vyučovacího procesu,
- ♣ taxace učebních úloh,
- ♣ volba vhodných metod,
- ♣ práce s pedagogickou dokumentací,
- ♣ komunikativní a sociální dovednosti,
- ♣ diagnostická činnost,
- ♣ organizační dovednosti,
- ♣ řídicí a koordinační techniky,
- ♣ využívání mimoškolních kognitivních a emotivních vlivů,
- ♣ schopnost empatie,
- ♣ práce s učebnicí, prameny a literaturou.

Z psychologického hlediska je možno rozlišovat dovednosti intelektuální (myšlenkové pochody probíhající při přípravě na výuku, její realizaci a hodnocení), dovednosti psychomotorické (spojené s pohybovou činností učitele), dovednosti sociálně komunikativní, které jsou vlastním základem učitelské práce (zprostředkování učiva). Přitom je nutno, aby učitel byl schopen své dovednosti podle potřeby modifikovat, což lze nazvat „pravým učitelským uměním“ (Podlahová, 1998).

Kyriacou (2012) ke klíčovým dovednostem učitele řadí: plánovací dovednosti (zejména příprava vyučovací hodiny, vymezení výukového cíle, zvolení vhodného prostředku k jeho splnění), dovednosti realizační a řídicí (zajišťující účinnou komunikaci ve vyučování), dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě a k řešení výchovných situací, diagnostické dovednosti (umožňující kontrolu a hodnocení učební činnosti žáků) a autodiagnostické činnosti (sebehodnocení učitelovy pedagogické činnosti).

3.3 Plánování výuky a příprava na vyučování

Plánování a příprava jsou nezbytnými a důležitými součástmi práce každého učitele. Učitel o výuce uvažuje v horizontu školního roku a případně i déle, a proto plánování výuky má dlouhodobou podobu. Východiskem jsou platné školní kurikulární dokumenty, především školní vzdělávací program, který obsahuje zejména platné učební osnovy a učební plán příslušného předmětu, na základě kterých si učitel především vytváří představu o výuce v průběhu školního roku (sestavuje tematický plán), seznamuje se s učebnicemi, učebními pomůckami a materiály svého předmětu. Na dlouhodobé plánování navazuje konkrétní příprava učitele na jednotlivé vyučovací hodiny (Hlad'o a kolektiv, 2010).

Prioritou učitele je stanovit takovou učební činnost, při které jednotliví žáci co nejefektivněji získají dovednosti a poznatky odpovídající výukovým cílům dané vyučovací hodiny. Učitel na začátku své vyučovací hodiny proto musí mít určitou představu o tom, co chce žáky naučit a jak toho v rámci vyučovací hodiny může dosáhnout. Začínající učitel by proto měl mít podrobnou přípravu hodiny, neboť nemůže spoléhat na své zkušenosti a praxi. Příprava plánu vyučovací hodiny by tak měla obsahovat čtyři základní prvky, a to výběr výukového cíle, kterému bude vyučovací hodina věnována, k tomu směřující výběr činnosti a rozvržení hodiny, příprava pomůcek a materiálů, které budou ve vyučování využity, a rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení činnosti žáků a jejich výsledků v průběhu vyučovací hodiny a po jejím skončení, a to za účelem vyhodnocení, zda bylo dosaženo zamýšleného výukového cíle (Kyriacou, 2012).

3.3.1 Výukové cíle a metody výuky

Obecně výukové cíle by měly vyjadřovat záměry výchovně vzdělávacího procesu a představovat základ při přípravě a plánování vyučování. Z tohoto důvodu je jedním z prvních kroků učitele formulování konkrétních cílů, tedy toho, čeho chce ve své výuce dosáhnout. Cíle by měly být stanoveny tak, aby bylo možno vyhodnotit jejich splnění, případně míru jejich splnění, tím jsou hodnoceny výsledky výuky, na které lze navázat v další práci učitele.

Pojem cíl výuky uvádí Průcha a kolektiv (2008, s. 29) jako „*synonymum termínu vzdělávací cíl, jako jednu z klíčových didaktických kategorií vymezujících účel, záměr výuky a výstup, výsledek výuky. Cíle zahrnují hodnoty a postoje, produktivní činnost a praktické dovednosti, poznatky a porozumění, jsou formulovány ve vzdělávacích programech,*

předmětových kurikulech, učebních osnovách. Rozlišují se na cíle vyučovacího předmětu jako celku, cíle ročníkové, cíle pro určitá témata nebo výukové situace.“

Výukový cíl představuje cílový stav procesu učení. Výukové cíle označují, čemu se mají žáci naučit a učitel by měl věnovat dostatek pozornosti přesnému stanovení těchto cílů, neboť tato složka úzce souvisí s přípravou vyučování jako procesu organizace učebních činností žáků. Při výběru výukových cílů je třeba dbát, aby navazovaly na předchozí i budoucí práci žáků, aby byly vhodné k rozšíření jejich současných znalostí a dovedností, čímž lze dosáhnout zvýšení efektivity jejich učení (Kyriacou, 2012).

Cíl výuky by měl být vymezen určitou činností a měl by zahrnovat určení požadovaného výkonu druhem a předmětem činnosti, podmínky výkonu a normy výkonu (Čapek, 2001).

Pojem vyučovací metoda je v Pedagogickém slovníku (Průcha a kolektiv, 2008, s. 287) definován tak, že jde o „*postup, cestu, způsob vyučování, charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Existují různé klasifikace metod, například podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování a prověřování vědomostí), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech).*“

Činnost učitele i žáků během vyučování je charakterizována volbou vyučovací metody, a proto vyučovací metody jsou spjaty s vyučovacím procesem, zejména s konkrétními didaktickými úlohami. Ve volbě metody se uplatní zejména zkušenosti a způsob výuky učitele, přičemž jsou významné i prostředky a pomůcky, které má učitel k dispozici. Volba vyučovací metody je zejména ovlivněna vyučovacím předmětem, zvláštností jednotlivých žáků, druhem a stupněm školy a individuálním programem (Čapek, 2001).

Metody jsou součástí metodického systému vytvořeného k tomu, aby došlo k plnému vytvoření požadovaných vědomostí, návyků a dovedností žáků.

Mezi základní metody patří:

- ♣ slovní metody (monologické – přednáška, vyprávění, vysvětlování, popis, dialogické – diskuse, beseda, objevování poznatku, důkazu, práce s učebnicí nebo jiným textem),
- ♣ názorné metody (pozorování, předvádění),
- ♣ praktické metody (frontální pokus – společný postup žáků v názorné demonstraci, laboratorní metody – experimentálně prováděný výzkum jevu),
- ♣ problémové metody (programová metoda – pomocí programových učebnic nebo počítačových programů, pracovní metoda – laboratorní práce, práce v dílnách, organizační práce),

▲ hra.

Z logického hlediska lze rozlišit tyto vyučovací metody:

▲ analytické (postup od celku k částem),

▲ syntetické (postup od částí k celku),

▲ analyticko-syntetické (kombinace předchozích metod),

▲ deduktivní (postup od obecných zákonů k individuálním jevům a stavům),

▲ genetické (rozvoj vědomostí přímo před žákem)

▲ dogmatické (předkládání neměnných a daných tezí).

3.3.2 Příprava na vyučování

Příprava na vyučovací hodinu je povinností každého učitele, k této povinnosti by měl učitel přistupovat zodpovědně, neboť bez kvalitní přípravy nelze dosáhnout úspěšných výsledků ve vyučovacím procesu. Východiskem každé přípravy je tematický plán sestavený učitelem na začátku roku. Pro začínající učitele je jistě příprava velmi náročná, neboť s ní nemají žádné zkušenosti a nedovedou odhadnout nutné rozvržení času potřebného pro výuku.

Přípravu učitele na vyučování lze chápat různě, a to jako přípravu vysokoškolským studiem, jako dlouhodobou přípravu učitele vyplývající z pracovního plánu, učebních plánů, učebních osnov a tematických plánů školy, na které učitel vyučuje, a v poslední řadě jako konkrétní přípravu učitele na hodinu. Povinnost učitele připravovat se bezprostředně na jednotlivou vyučovací hodinu je stanovena v pracovním řádu, není však přesně vymezena její forma, a proto se učitel může připravovat různými způsoby (písemně, pomocí techniky, myšlenkově), přitom je na úvaze učitele, jak podrobnou přípravu na vyučování učiní. Cílem přípravy by měl být vždy zdárný průběh vyučovací hodiny a dobré učební výsledky žáků (Podlahová, 1998).

Učitel před přípravou na hodinu musí vycházet z platných učebních osnov (obsahující učivo v obecné rovině) a tematického plánu (obsahující i hodinovou dotaci pro jednotlivá témata, případně hlavní výukové cíle). Učitel taktéž nemůže pominout obsah učebnic, které pro určitý předmět používá, případně materiály, kterými učebnice doplňuje, což by měl zohlednit už v rámci sestavování tematického plánu před začátkem školního roku. V přípravě by se měl učitel zaměřit na stanovení a formulaci vzdělávacích a výchovných cílů, motivační momenty, vhodný typ vyučovací hodiny, včetně její struktury a časového rozčlenění hodiny, vhodné metody zprostředkování učiva, pomůcky a materiály potřebné pro výuku i k

procvičování a opakování, hodnocení dosažených cílů a výsledků a domácí úkoly odpovídající vyučovací hodině (Podlahová, 2004).

Příprava vyučování má důležitou funkci, především umožňuje jednoznačně stanovit způsob učení v určité vyučovací hodině. Prostřednictvím přípravy lze dosáhnout výukových cílů v konkrétních podmínkách. Příprava umožní promyslet si obsah a strukturu vyučovací hodiny a další nezbytné, o čemž učitel nebude muset přemýšlet v průběhu vyučování, včetně potřeby materiálů, pomůcek a jiného vybavení, které bude učitel potřebovat ve vyučování. Výhodou je, že kvalitní příprava poskytne základ výuky učitele při přípravě navazující hodiny a při podobných hodinách v budoucnu. Lze definovat čtyři základní prvky vyučovací hodiny, a to stanovení výukových cílů, výběr náplně hodiny a její rozvržení, přípravu pomůcek a stanovení způsobu sledování a hodnocení postupu žáků v učení (Kyriacou, 2012).

S ohledem na absenci téměř jakýchkoliv zkušeností s výukou je u začínajícího učitele žádoucí, aby měl na každou vyučovací hodinu přípravu písemnou, která bude sice přehledná a stručná, avšak bude obsahovat vše potřebné pro zdárný průběh vyučovací hodiny. Učitel se tak nebude muset obávat, že by vyučovací proces nezvládl nebo nebyl schopen reagovat na konkrétní situaci nastalou během vyučování.

Podle Podlahové (2004) mezi výhody písemné přípravy učitele patří:

- ♣ nemusí si podrobně pamatovat svou představu o hodině,
- ♣ neriskuje, že něco podstatného zapomene,
- ♣ uvědomí si souvislosti mezi prvky učiva,
- ♣ uvědomí si, čeho chce v hodině dosáhnout (stanoví si hlavní a dílčí cíle),
- ♣ může se během hodiny soustředit na dění ve třídě,
- ♣ může lépe sledovat časový průběh hodiny i plnění jejich cílů,
- ♣ v upravené podobě může přípravu využít vícekrát, s přípravy vychází při přípravě na další vyučovací hodiny,
- ♣ vychází z ní při sebereflexi a hodnocení hodiny,
- ♣ v případě nervozity se má čeho zachytit.

Čapek (2002) příkladmo uvádí, že správná písemná příprava na vyučovací hodinu by měla obsahovat datum, třídu a vyučovací předmět, název tematického celku, konkrétní probíranou látku, vzdělávací a výchovné cíle vyučovací hodiny, vyučovací pomůcky, strukturu a metodický postup vyučovací hodiny.

Písemná příprava by měla představovat promyšlenou strukturu vyučovací hodiny a její časové rozvržení, materiální zabezpečení vyučovacího procesu i vlastní práce žáků, využívání mezipředmětových vztahů, organizační i metodickou stránku vyučování (Hlad'o a kolektiv,

2010, in Dytrtová, 1988).

Hlad'o a kolektiv (2010) podrobněji rozvádí obsah přípravy, která by měla zahrnovat čtyři základní části. Záhloví (zahrnující název školy, vyučovací předmět, třídu, školní rok, jméno a příjmení vyučujícího, pořadové číslo vyučovací jednotky, tematický okruh a téma vyučovací jednotky), didaktickou část (specifikující zejména výukové cíle, strukturu vyučovací hodiny a časový harmonogram, organizační formy výuky, použití výukových metod a materiálních didaktických prostředků, výchovné působení ve vyučovací jednotce), obsahovou část (zahrnující stručný nástin obsahu učiva vymezením zejména základních pojmů a definic, jevů, událostí, o nichž si mají žáci vytvořit adekvátní představy a které si mají osvojit, otázek pro opakování a procvičování učiva, zadání domácího úkolu), část pro sebereflexi (s cílem uvědomit si vlastní nedostatky výuky a napomoci tak sebezdokonalení a zdokonalování výuky) a autoevaluaci (s cílem odhalit a pojmenovat příčiny špatných postupů a zvolit postupy nové a účinnější ve vlastní pedagogické práci).

Nelze opomenout, že v rámci přípravy se musí připravit i sám učitel, neboť se mohou objevit témata, o nichž si bude muset nejprve sám něco nastudovat. Při přípravě vyučování je nutno také zvážit, zda bude třeba, aby se na hodinu připravili i žáci (zopakováním předcházejícího učiva, přípravou pomůcek), na což je třeba žáky předem upozornit (Kyriacou, 2012).

3.4 Realizace vyučovací hodiny

Termín vyučovací hodina je v Pedagogickém slovníku definován jako „*základní organizační forma výuky. Časový úsek, jednotka školního rozvrhu hodin, jednotka plánování výuky*“ (Průcha a kolektiv, 2008, s. 286).

Učitel realizuje svou přípravu na vyučování v průběhu konkrétní vyučovací hodiny, přitom by však měl být schopen podle konkrétní situace nastalé během vyučovacího procesu případně přípravu změnit. Může se totiž stát, že učitel během vyučování zjistí, že momentální možnosti, schopnosti nebo psychické naladění žáků či jiné okolnosti mu neumožňují zcela přesně přípravu dodržet. Musí proto vyvinout aktivitu k tomu, aby na danou situaci adekvátně reagoval a přitom byl schopen z podstatné části v rámci vyučovací hodiny naplnit to, co si do přípravy zahrnul. Obvykle průběh vyučovací hodiny probíhá tak, že v rámci úvodu vyučovací hodiny učitel především seznámí žáky s cílem hodiny. Poté přistoupí k opakování předchozího učiva, včetně kontroly a hodnocení vědomostí žáků a jejich domácího úkolu.

Následuje metodický výklad nového učiva s cílem zahrnující zejména vymezení pojmů, pravidel, vytvoření představy a zobecnění. Následně přistoupí k procvičení a upevnění probraného učiva (s cílem shrnutí a utřídění poznatků) a samostatné práci žáků s využitím nových vědomostí jako kontroly pochopení učiva. V závěru hodiny učitel zhodnotí hodinu, pochválí žáky, zadá a vysvětlí jim domácí úkol.

Podle Čapka (2001) by však všechny vyučovací hodiny neměly být jedna jako druhá, některé vyžadují více opakování učiva, jiné by měly být praktičtější nebo zábavnější. Je proto chybou, že učitelé však velmi často přistupují k průběhu hodiny tak, že zahájí vyučovací hodinu, poté opakují učivo a seznamují žáky s novým učivem, následně učivo procvičují a upevňují a v závěru vyučovací hodiny učivo shrnují a hodnotí hodinu a žáky.

Při realizaci vyučovací hodiny jde o navození takových učebních zkušeností, při kterých žáci získají požadované vědomosti a dovednosti, k čemuž slouží různé typy vyučovacích metod. Od učitele se očekává, že během vyučovací hodiny bude používat různé vyučovací metody. Přitom je důležité nejen zvolit správnou metodu, ale i použít vhodný způsob, jakým bude prováděna. Je důležité, aby učitel vystupoval během vyučovací hodiny se zájmem o práci žáků, pomohl těm, kteří mají těžkosti, neseděl po celou vyučovací hodinu pouze za stolem. Učitel by měl při hodině působit jistě, uvolněně a cílevědomě, nikoli nervózně a úzkostlivě. K tomu mu napomáhá výraz tváře, tón hlasu, styl řeči, navázání kontaktu očima, gesta a postoj těla (Kyriacou, 2012).

Podlahová (2004) uvádí, že řízení vyučovací hodiny usnadní, řekne-li učitel na jejím začátku srozumitelně, co bude dělat, v jakém sledu a případně proč. Stává se, že začínající učitel se obává předem oznámit celý program hodiny, neboť neví, zda se mu podaří hodinu zcela naplnit tak, jak si ji připravil. Je však třeba zdůraznit, že žák však potřebuje vědět, aby získal představu o smyslu, obtížnosti i zajímavosti své nastávající činnosti. Ukáže-li se v průběhu vyučování cíl jako příliš obtížný nebo těžko dosažitelný, je třeba aby učitel pružně zareagoval, cíl zkorigoval nebo modifikoval, což není nutno brát jako vlastní neschopnost nebo neúspěch. Významné je, aby hodina měla plynulý průběh, učitel se proto musí rozhodnout, co je v dané chvíli pro plynulost a kvalitu výuky důležitější. Spádu a tempu hodiny lze napomoci tím, že učitel žákům sdělí, kolik mají času na konkrétní činnost, přitom dbá, aby je nevedl do časové tísně nebo stresu. Organizační pokyny k výkonu různých činností by učitel měl vydávat jasně, stručně a jmenovitě. Během vyučovací hodiny učitel musí mít neustálý přehled o všech žácích, zejména o jejich činnosti, aktivitě, motivovanosti, kvalitě výkonu a kázni. Podle toho reaguje a utváří si názor a rozhoduje se nějakým způsobem zasáhnout, například změnit metody a postupy. Nevýhodou je, že si tuto pozorovací

(diagnostickou) činnost učitel nemůže detailně naplánovat v přípravě. Cílem a prostředkem každého učitele ve vyučovací hodině by mělo být aktivizovat a udržet aktivitu každého žáka všemi dostupnými a pedagogicky přijatelnými prostředky. V rámci řídicí činnosti výuky by však měl zůstat dostatek prostoru i pro spontánnost žáků.

Kyriacou (2012) zdůrazňuje, že učitel by měl vytvořit pozitivní klima třídy, které může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Za optimální považuje takové klima třídy, které je cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Přitom je důležité zajistit maximální využití času (plynulost výuky), dbát o to, aby žáci měli důvěru ve vlastní učební schopnosti, klást důraz na cílevědomost a orientaci na úkol, podpořit motivaci žáků k učení, navázat vztah s žáky na základě vzájemné úcty a kontaktu, podpořit sebeúctu žáků, přizpůsobit vzhled a uspořádání učebny, akceptovat složení kolektivu třídy. Současně by učitel měl být dobrým příkladem svým žákům a měl by ve vyučování použít i humor.

4 AUTORITA A KÁZEŇ

Autorita učitele a kázeň žáků jsou zcela jistě významnými předpoklady úspěšnosti práce učitele ve výchovném a vzdělávacím procesu, neboť nemá-li učitel autoritu nebo kázeň ve třídě, nemůže žáky ničemu naučit. Učitelé by proto měli považovat svou osobní autoritu a schopnost nastolit ve třídě kázeň za základ své učitelské práce.

4.1 Autorita učitele

Pojem autorita je v Pedagogickém slovníku vymezen tak, že jde o „*legitimní moc uplatňovanou v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Rozlišuje se autorita tradiční (formální), založená na postavení nositele autority v hierarchii nebo na jeho příslušnosti k určité sociální skupině, bez ohledu na jeho osobní kvality; a autorita neformální (vyplývá ze svobodného uznání převahy v některé významné oblasti a pozitivního hodnocení jejího nositele), ta může být dále autoritou racionální, kterou jedinec získal, protože vzhledem ke svým znalostem nebo jiným odborným předpokladům je pro určitou funkci logicky nejlepším kandidátem, nebo autoritou charismatickou, danou zvláštními povahovými rysy jejího nositele. Přijetí autority významným způsobem zefektivňuje práci skupiny*“ (Průcha a kolektiv, 2008, s. 23).

V profesní činnosti je učitel v rámci autority oprávněn stanovit všechny cíle a obsah výuky žáků, včetně rozhodnutí o metodách a formách, které ve výuce použije. Je oprávněn k organizaci a řízení práce žáků ve třídě, jakož i ke stanovení pravidel chování a vymezení práv a povinností žáků spolu s hodnocením průběhu a výsledků procesu učení. Veškeré jednání učitele je směřováno k žákům ve formě podnětů. Učitel tak zprostředkovává nejen vědomosti a znalosti, ale i mravní hodnoty, názory a postoje, které ovlivňují správným směrem rozvoj žáků. Autorita učitele je nezbytná pro atmosféru spolupráce ve třídě, a proto by měla mít cílenou orientaci na žáka a současně by měla být přizpůsobována tomu, co z pedagogického hlediska ve třídě nastane (Podlahová, Jůvová a kol., 2012).

Podlahová (2004) rozlišuje autoritu osobní (přirozenou), autoritu funkcionální (profesionální) a autoritu poziční (abstraktní), z jiného hlediska autoritu formální (vyplývající z pozice v organizačním schématu či sociální struktuře) a autoritu neformální (vyplývající z vlastností, talentu, vzdělání, kvalifikace, schopností a oblíbenosti). Znalost těchto autorit je třeba aplikovat v praxi, což není jednoduché, neboť jednotlivé autority se překrývají, působí

společně, případně jedna nahrazuje druhou.

Existují samozřejmě i další členění autority, například podle toho, jak se žáci chovají k učiteli, lze rozlišovat, zda učitel má autoritu skutečnou, tedy žáci dobrovolně respektují učitele a jeho pravidla a přijímají je, s učitelem spolupracují a jsou k němu vstřícní, nebo autoritu zdánlivou, kdy žáci se podrobují učiteli pouze pod nátlakem (Podlahová, Jůvová a kol., 2012).

Základem pro úspěšnou práci učitele ve třídě by měla být autorita osobní a neformální, která bude současně autoritou skutečnou, byť nelze pominout ani ostatní autority, zejména profesionální autoritu. Autoritu by si měl učitel začít budovat již na počátku své profesionální dráhy, neboť lze předpokládat, že získání autority až po delším trvání učitelské praxe bude mnohem obtížnější.

4.2 Kázeň a projevy nekázně ve vyučování

Pojem kázeň je v Pedagogickém slovníku (Průcha a kolektiv, 2008, s. 98) vymezen tak, že jde o *„vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určitých činností spojených s respektováním autority. V pedagogickém kontextu je kázeň chápána různými způsoby, například jako jeden z cílů výchovy (autoritativní a direktivní pedagogické směry), jako prostředek k realizaci vzdělávání (tradiční škola), jako riskantní až nepřijatelný prostředek ničící spontaneitu, tvořivost a individualitu žáka (směry vycházející z hnutí Nové výchovy, a antiautoritativní směry).“*

Obecně lze kázeň definovat jako *„vědomé dodržování zadaných norem“*, v intencích této definice pak školní kázeň lze definovat jako *„vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli“* (Bendl, 2005, s. 48).

Kázeň žáků ve třídě zahrnuje především sebekázeň, která by měla být cílem výchovy, má ochrannou funkci pro učitele i žáky. Žáci by měli ke kázni přistupovat aktivně, tedy napomáhat jejímu budování a nechovat se pouze pasivně. Výchovná funkce kázně je založena na zodpovědnosti školy za kázeň žáků. Dlouhodobý rozvoj kázně a metod přispívajících k jejímu zvýšení, případně i účast žáků na tvorbě školních řádů prostřednictvím žákovské samosprávy, by měla být samozřejmostí (Bendl, 2005).

Kázeň žáků založená na dobrovolnosti a aktivitě žáků je určujícím činitelem dobré pracovní atmosféry ve třídě, neboť žáci respektují jak roli učitele, tak i roli žáka. Žáci takto plní stanovené úkoly bez toho, aniž by se obávali trestů, pracují tvořivě při respektování

individuality každého z nich (Čapek, 2001).

Kyriacou (2012) zdůrazňuje, že kázeň je nezbytná pro efektivní výuku žáků, neboť bez kázně není možno efektivně provádět jednotlivé činnosti ve výuce a dosáhnout tak předpokládaný účinek vyučovacího procesu. Schopnost vyvolat a udržet kázeň žáků ve třídě by měla být chápána spíše jako obecnější dovednost učitele vyučovat, nikoli jako specifické jednání učitele, který tak přistupuje k nežádoucímu chování žáků.

Jedním z cílů výchovy žáka ve škole by měla být kázeň a ukázněné chování žáka, což povede k tomu, že žák bude schopen přijímat požadované normy chování a jednání a dodržovat pravidla, bude respektovat autoritu učitele a spolupracovat. Rozhodující podíl na tom má nejen osobnost učitele a jeho autorita, ale i věk žáka, který ovlivňuje jeho vztah k autoritám i ochotu podřízovat se. Platí, že čím je žák mladší, tím snadněji přijímá a respektuje pokyny učitele a spolupracuje. Se zvyšujícím věkem žáka narůstá kritičnost a snižuje se respekt k autoritám. Kázeň je tak současně prostředkem výchovy (Podlahová, Jůvová a kolektiv, 2012).

V pedagogické práci by se učitel měl snažit předcházet kázeňským problémům. Během hodiny běžně dochází k porušování kázně tak, že žáci nevěnují pozornost učiteli, baví se, jsou hluční, pokřikují, dopisují si, hrají různé hry, využívají mobilní telefon, chodí pozdě do hodiny, zesměšňují učitele, obtěžují spolužáky, jsou vulgární a drzí. Mimo vyučovací hodinu šikanojí spolužáky, poškozují zařízení a vybavení školy, fyzicky se napadají, dopouští se záškoláctví, někdy i trestné činnosti.

Podlahová (2002) spatřuje příčiny vzniku nekázně ve způsobu, jakým se učitel ve třídě chová a jakou učební činnost ve třídě provádí, v sociálním prostředí, ze kterého žák pochází, ve fyzickém a psychickém stavu žáka, ve vnitřním a vnějším prostředí třídy, v osobnosti žáka a jeho vztahu k učení. K přímé konfrontaci mezi učitelem a žákem by mělo docházet jen výjimečně. Zpravidla k ní dochází u žáků, kteří mají dlouhodobě učební obtíže a jsou z toho frustrováni, mají silný pocit nespravedlnosti a křivdy, jsou dlouhodobě zesměšňováni před třídou, případně přímo ohrožováni, musí vykonávat činnost, která v nich vyvolává obavu nebo úzkost. Nekázní lze předejít především vytvořením správného klima ve třídě, průběžnou kontrolou a hodnocením činností žáků, dbáním o to, aby každý žák byl do práce zapojen, snahou o udržení komplexnosti a plynulosti vyučování, podněcováním aktivity a zájmu žáků, změnou vyučovací metody nebo činnosti, přizpůsobením se konkrétním činnostem žáků, pokládáním otázek celé třídě, srozumitelností při požadavcích a pokynech, včasným zaregistrováním projevů nekázně, akceptací osobnosti žáka a jeho kladných stránek a tomu odpovídajícím přístupem k žákovi pochvalou nebo trestem, řešením nastalých přestupků.

V současné době narůstající nekázeň žáků ve školách představuje i celospolečenský problém, neboť stoupá kriminalita dětí a mladistvých spojená s drogami, gamblerstvím, projevy agresivity, krádežemi, případně i promiskuitou. V důsledku toho se mění i projevy nekázně žáků na školách a je nutno měnit formy její prevence. Předpokladem úspěšné prevence je správné odhalení příčin nekázně, jakož i zjištění jejích forem a četnosti jejího výskytu. Učitelé by proto měli projevům nekázně věnovat zvýšenou pozornost a důsledně řešit všechny kázeňské přestupky žáků.

5 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKŮ

Pojem klasifikace Pedagogický slovník (Průcha a kolektiv, 2008, s. 98) vymezuje obecně jako „*třídění na základě společných znaků, zkoumaných předmětů a jevů.*“

V pedagogickém smyslu jej definuje jako „*formu hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřenou kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky.*“

Součástí každého vyučovacího procesu je samozřejmě pravidelné hodnocení výsledků žáků, které lze realizovat různými formami a které se vztahuje ke každé činnosti, kterou lze posuzovat z hlediska prospěchu žáků. Prostřednictvím hodnocení je učitel schopen posoudit, do jaké míry je úspěšný ve vyučovacím procesu ve vztahu k zamýšleným výsledkům (má zpětnou vazbu o prospěchu žáků), jakož i posoudit, zda žáci jsou dostatečně připraveni pro další (navazující) učivo. Současně hodnocení umožňuje i žákům porovnat své výsledky podle jejich očekávání, odstranit nedostatky a zlepšit se. Hodnocení přispívá i k motivaci žáků pro jejich další činnost. V neposlední řadě hodnocení umožňuje učinit si představu o prospěchu a dosažené úrovni žáka v daném časovém okamžiku a zaznamenat pravidelně prospěch žáka z hlediska jeho dlouhodobého vývoje (Kyriacou, 2012).

Hodnocení lze chápat jako souborný diagnostický proces, ve kterém by učitel měl být schopen definovat skutečný výkon žáka (diagnostikovat aktuální stav žáka), v případě nízké úrovně výkonu žáka odhalit příčinu a přijmout pedagogická opatření (korigovat chyby). Učitel hodnotí především aktivitu žáků, kvalitu jejich činnosti a výsledků, jakož i chování a jednání žáků, jejich vztahy i postoje a rozvoj jejich osobnosti. Přitom hodnotí i sám sebe, zejména své pedagogické kompetence a výsledky své práce. Současně hodnotí učitele i jeho žáci, zejména jeho osobnost a chování. Žáci rovněž z pohledu školních výkonů a chování hodnotí také své spolužáky (Podlahová, Jůvová a kolektiv, 2012).

Čapek (2001) rozlišuje tři funkce hodnocení, a to motivační, poznávací a konativní, jednotlivě je posuzuje podle cíle výuky, psychiky a obvyklého uplatnění ve výuce. Z hlediska cíle výuky spočívá motivační funkce v tom, že je věnována pozornost určitým hodnotám, poznávací funkce v tom, že jednotlivé hodnoty jsou rozlišovány a posuzovány v jejich souvislosti, konativní funkce v aktivizaci k dosazování nebo udržování hodnot. Z hlediska psychiky lze definovat motivační funkci jako cit, poznávací funkci jako rozum a konativní funkci jako vůli. Z hlediska obvyklého uplatnění ve výuce spočívá motivační funkce v seznamování žáků s novým učivem, včetně hodnocení, chování a postoje žáků, poznávací funkce v rozpracování učiva, rozvoji a prohlubování znalostí žáků, konativní funkce v upevňování znalostí a jejich aplikaci včetně hodnocení výkonu žáků.

Funkcemi hodnocení se zabývá i Podlahová, Jůvová a kolektiv (2012), rozlišuje je na funkce pro žáky a funkce pro učitele. Hodnocení žáky motivuje, učí je hodnotit a přijmout hodnocení, působí na jejich jednání, je pro ně zpětnou vazbou a má vliv na sebehodnocení. Hodnocení učitelů poskytuje informaci o tom, zda volil správné edukační postupy, podporuje jeho sebereflexi, je zpětnou vazbou o úspěšnosti vlastní práce, zdrojem poznání žáka a podkladem pro známkování.

Hlavní hodnotící činnosti ve třídě spatřuje Kyriacou (2012, s. 130) ve „*sledování běžné práce ve třídě, zvláštní úkoly, které slouží hodnocení začleněnému do běžné práce ve třídě, domácí úkoly, testy (písemky) navržené učitelem, standardizované testy a formální zkoušky*“. Kyriacou (2012) zdůrazňuje, že učitel by si měl být vědom a vyvarovat se hlavních úskalí hodnocení žáků. Nejzávažnější riziko je rozdíl mezi výkonem konkrétního slabšího žáka a ostatních žáků nebo očekávaným výkonem, což může vést k neustálému zhoršování se prospěchu slabšího žáka až odcizení se škole. Úskalím je časová náročnost (pro učitele i žáky) a složitá administrativa zvolených postupů a činností pro hodnocení žáků. V neposlední řadě přílišná soustředěnost (učitele i žáka) na dobré výkony za účelem jejich hodnocení. Při provádění hodnotící činnosti by učitel měl dbát, aby se jeho hodnotící činnost skutečně vztahovala k probranému učivu a k předmětu hodnocení, aby jeho hodnotící činnost souvisela s výukovými cíli stanovenými školou, zahrnovala různé typy a formy, byla prováděna tak, aby žákům pomáhala dosáhnout předpokládaného výkonu, byla zadána tak, aby pro žáky bylo jednoznačné, jaký výkon se od nich očekává, jak bude hodnocen a jak budou výsledky hodnocení využity.

Při zkoušení a hodnocení žáků by se učitel neměl dopouštět ve vztahu k žákovi neúcty a ironie, nejasně zadávat otázky, neposkytnout pomoc při chybném výkonu a zveličovat jej, nespravedlivě a nerovnoměrně přistupovat a posuzovat, vyvolávat pochybnost o úspěchu, obavy a bezmocnost, orientovat žáky pouze na výkon a známku. Ve vztahu k sobě by se učitel měl vyvarovat neklidu a nervozity, neopomínat každého žáka zvlášť průběžně hodnotit (Podlahová, Jůvová a kolektiv, 2012).

Mezi základní typy hodnocení patří hodnocení formativní, v němž je žák hodnocen bez ohledu na výkony ostatních žáků. Toto hodnocení je zaměřeno na klady a nedostatky žáka s cílem dosáhnout zlepšení jeho výkonů za pomoci učitele. Dalším typem je hodnocení finální, které se provádí na základě předem stanovených kritérií (klasifikační řád, hodnotící stupnice) a za určité časové období shrnuje výsledky žákovi školní práce (Podlahová, Jůvová a kolektiv, 2012). Existují však i jiné typy hodnocení, mezi které Kyriacou (2012) řadí hodnocení normativní (hodnocení ve vztahu ke skupině), kritériální (hodnocení podle předem

stanovených kritérii bez ohledu na výsledky ostatních), diagnostické (hodnocení zaměřené na odhalení učebních potíží a problémů), interní (hodnocení prováděné samotným učitelem podle jeho vyučovacího plánu), externí (hodnocení prováděné osobami mimo školu), formální (předem avizované hodnocení), neformální (hodnocení běžné činnosti), průběžné (konečné zhodnocení úrovně prospěchu žáka v průběhu delšího časového období), závěrečné (konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu), objektivní (založené na shodě udělovaných známek různých zkoušejících), hodnocení průběhu (přímé pozorování právě prováděných výkonů) a hodnocení výsledku (hodnocení hmatatelného výsledku práce).

K hodnocení osobnosti žáka, zejména jeho chování, výkonů, zájmů, hodnot a postojů ve vyučovacím procesu, jakož i sociálních vztahů a pozice ve třídě, slouží pedagogická diagnostika. V rámci ní je stanovena diagnóza, která má odhalit příčiny sledovaného jevu a stanovit opatření pro změnu za účelem dosažení optimálního výkonu žáka (Podlahová, Jůvová a kolektiv, 2012).

Diagnostická činnost a hodnocení žáka patří mezi základní profesní dovednosti učitele, není snadné si je osvojit, začínající učitelé na ně jen stěží mohou být dostatečně připraveni v rámci studia. Je proto pro ně obtížné najít hranici mezi shovívavostí a přísností, hodnotit žáky objektivně, spravedlivě a nestranně. Přitom je nutno si uvědomit, že není-li učitel schopen takového hodnocení, dopad na žáka, zejména jeho osobnost a vztah ke škole, může být trvalý, což jistě není žádoucí. Učitel by proto neměl tyto činnosti podceňovat.

6 SEBEREFLEXE V PRÁCI UČITELE

Pojem sebereflexe Pedagogický slovník (Průcha a kolektiv, 2008, s. 209) vymezuje obecně „jako zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost. V pedagogickém kontextu nejčastěji sebereflexe učitelů. Zahrnuje několik fází: opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlování, přijetí rozhodnutí, stanovení další strategie. Profesionální sebereflexe učitele je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti.“

Podlahová (2004) uvádí, že v rámci profesionální sebereflexe se učitel zamýšlí nad svou vlastní pedagogickou činností ve všech jejích oblastech. Vyučovací činností, pozorováním i fyzickou přítomností ve škole tak získává informace, ze kterých by měl být schopen vyhodnocovat vlastní práci. Zamýšlí se nad příčinami, důvody a souvislostmi svého chování a jednání, vyhodnocuje je a hledá možnosti jejich změny. Sebereflexi je třeba se naučit. V rámci sebereflexe si učitel klade různé druhy otázek, a to popisné (o učivu, žácích, metodách, postojích, způsobech jednání a emocionálních prožitcích), hodnotící (které vedou k úvaze o názorech, postojích a způsobech jednání), kauzální (které odhalují příčiny názorů, postojů a způsobů jednání) a rozhodovací, které vedou ke změně názorů, postojů a způsobů jednání.

Kyriacou (2012) zdůrazňuje, že učitel musí nejen plánovat a organizovat vyučování, ale i sledovat a hodnotit svou činnost, jinak není schopen naplnit všechny požadavky kladené na správný vyučovací proces. Sebereflexi učitel ve větší míře provádí intuitivně a podle konkrétní situace. Vhodné je, aby se učitel zapojoval i do systematičtějšího hodnocení vlastní práce, především v rámci interního programu školy a v rámci zkoumání vlastní práce ostatních učitelů. Při hodnocení své práce by učitel měl hodnotit své vyučování, shromažďovat údaje o své současné činnosti, zapojit se do hodnocení kolegů, zaměřit se na efektivitu hospodaření s časem a schopnost se vyrovnávat se stresem.

Hodnocení vlastní práce tvoří jistě přirozenou součást výkonu každého povolání, nikdo nemůže očekávat své profesionální zlepšení, aniž by nehodnotil svoji dosavadní práci. Učitelé by se proto, stejně jako jiní pracovníci ve své profesi, měli zamýšlet nad tím, zda dělají svou práci dobře, jakých se dopouštějí chyb a v čem by měli zlepšit. Učitelé by přitom

měli využívat různé metody, formy a výsledky vlastního hodnocení své práce, jakož i osvojovat si nové poznatky a spolupracovat se svými kolegy, neboť to vše může mít nemalý dopad pro jejich další činnost.

7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

7.1 Charakteristika zkoumaného problému a jeho cíl

Výzkumné šetření je zaměřeno na problematiku obtíží začínajících učitelů po nástupu do zaměstnání a přípravy na tyto obtíže během studia. Pro účely této práce byli osloveni začínající učitelé do tří let od nástupu do zaměstnání po ukončení jejich studia na základních školách v Olomouci, konkrétně:

Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Demlova 18, včetně Základní školy Olomouc, Petřkova 3

Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Dvorského 33

Základní škola Olomouc, Gagarinova 19

Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Gorkého 39

Fakultní základní škola Olomouc, Hálkova 4

Základní škola Olomouc, Heyrovského 33

Fakultní základní škola a Mateřská škola Olomouc, Holečkova 10, včetně Základní školy Olomouc, Rooseveltova 103

Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Náves Svobody 41

Základní škola Olomouc, Mozartova 48

Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Nedvědova 17, včetně Základní školy Olomouc, Přichystalova 20

Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Raisova 1, včetně Základní školy Olomouc, Zolova 2

Základní škola Komenium Olomouc, 8.května 29

Fakultní základní škola dr. Milady Horákové a Mateřská škola Olomouc, Rožňavská 21

Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Řezníčkova 21

Základní škola Olomouc, Stupkova 16

Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Svatoplukova 11

Fakultní základní škola Olomouc, Tererovo náměstí 1

Základní škola Olomouc, tř. Spojenců 8

Základní škola Olomouc, Zeyerova 28

Cílem výzkumného šetření je prostřednictvím dotazníkového šetření vyhodnotit v práci začínajících učitelů činnosti, které jim činí při výkonu profese obtíže, a současně posoudit, zda byli na výkon těchto činností připravováni během studia.

7.2 Výzkumná metoda, charakteristika dotazníku a výzkumný vzorek

Pro své šetření jsem si vybrala dotazníkovou metodu, která je pro účely mé práce nejvhodnější, neboť touto metodou lze získat všechny potřebné údaje pro cíl bakalářské práce. Dotazníkové šetření je soustava předem písemně připravených, jednoznačně a srozumitelně formulovaných otázek, strukturovaně seřazených, na které respondenti odpovídají písemně. Dotazník nesmí obsahovat sugestivní otázky (předem nabízející odpověď) a otázky, kterými se ptáme na příčiny konkrétních jevů. Dotazník by neměl být příliš rozsáhlý, jeho prostřednictvím by měly být zjištěny jen nezbytné údaje, musí obsahovat jasné pokyny k jeho vyplňování. Při konstrukci dotazníků je nutno dbát na to, aby získané údaje bylo možno snadno třídit a zpracovávat, případně tabelovat. Pořadí položek v dotazníku by mělo vyhovovat psychologickým hlediskům. Formu požadované odpovědi lze rozlišit podle způsobu, jak má respondent v určité položce dotazníku odpovědět, a to na otevřenou nebo uzavřenou položku. U otevřených položek respondent odpověď sám vytváří, u uzavřených položek určitým způsobem nakládá s odpověďmi již navrženými. Je-li v rámci předem stanovené nabídky umožněno respondentovi zvolit i jinak (jinou odpověď), jde o položku polouzavřenou. Nezbytným předpokladem pro úspěch dotazníkového šetření je ochota respondentů spolupracovat (Chráska, 2007).

V rámci svého dotazníku jsem zvolila 4 otázky týkající se identifikačních údajů začínajících učitelů (pohlaví, věk, délku praxe, stupeň základní školy a aprobaci). Další dvě otázky jsem zvolila jako otázky uzavřené, každá z nich shodně zahrnuje 24 předem vytypovaných pedagogických činností, na které respondenti měli možnost volby mezi odpovědí ANO - NE. První z otázek je zaměřena na zjištění pořadí současných obtíží začínajících učitelů při výkonu jejich profese. Druhá z otázek je zaměřena na zjištění pořadí podle toho, zda byli na vytypované obtíže začínající učitelé připravováni během studia. Na základě oslovení uvedených základních škol v Olomouci jsem zjistila, že na těchto školách se nachází celkem 23 začínajících učitelů (do tří let nástupu do praxe po ukončení studia), spolupracovalo však pouze 17 začínajících učitelů (3 muži a 14 žen) ve věku 25 až 32 let, z toho učící prvním rokem 5 učitelů, druhým rokem 6 učitelů a třetím rokem 6 učitelů, na

prvním stupni 8 učitelů (aprobace Učitelství pro první stupeň ZŠ) a na druhém stupni 9 učitelů (různé aprobace). Dotazníky jsem zaslala prostřednictvím emailové pošty, případně jsem byla s respondenty v telefonickém nebo osobním kontaktu.

7.3 Výzkumné otázky

VO1: Jaké je pořadí učitelských činností, které vykonávají začínající učitelé s obtížemi, podle míry obtížnosti?

VO2: Jaké je pořadí učitelských činností, které vykonávají začínající učitelé s obtížemi, podle míry přípravy během studia?

7.4 Výsledky výzkumu dotazníkového šetření

Výsledky výzkumu dotazníkového šetření jsou seřazeny tak, že nejprve jsou vyhodnoceny samostatně výsledky dotazníkových šetření této bakalářské práce a prof. PhDr. Oldřichem Šimoníkem, CSc. Následně jsou tato dotazníková šetření srovnána.

7.4.1 Hodnocení výsledků jednotlivých dotazníkových šetření

Pro zodpovězení první výzkumné otázky jsou rozhodující zjištění pořadí z dotazníku v části týkající se jednotlivých činností, které začínající učitelé vykonávají s obtížemi. Tyto činnosti jsou seřazeny podle míry obtížnosti od nejméně obtížných po nejvíce obtížné.

| Činnost | Procento učitelů, pro které byla tato činnost obtížná |
|---|--|
| 1. Vysvětlení nové látky | 0 % |
| 2. Komunikace s žáky (navázání kontaktu, verbální i neverbální projev) | 5,8 % |
| 3. Volba a použití učebních pomůcek | 5,8 % |
| 4. Správná formulace otázek (učebních úloh) | 5,8 % |

| | |
|---|--------|
| 5. Spolupráce s ostatními pedagogy | 5,8 % |
| 6. Časové rozvržení vyučovací hodiny (odhad náročnosti jednotlivých fází) | 11,7 % |
| 7. Nejen vyučovat, ale i vychovávat (pomoc rozvoji osobnosti žáka) | 11,7 % |
| 8. Organizace samostatné práce žáků | 11,7 % |
| 9. Vedení schůzek s rodiči (vhodný program) | 11,7 % |
| 10. Vedení pedagogické dokumentace | 11,7 % |
| 11. Motivace žáků | 17,6 % |
| 12. Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu | 17,6 % |
| 13. Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok (zpracování časově tematického plánu) | 23,5 % |
| 14. Přizpůsobení vyučování věku žáků | 23,5 % |
| 15. Uplatnění individuálního přístupu k žákům | 23,5 % |
| 16. Diagnostika osobnosti žáků | 23,5 % |
| 17. Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování | 29,4 % |
| 18. Udržení kázně při vyučování | 29,4 % |
| 19. Hodnocení a klasifikace žáků | 29,4 % |
| 20. Individuální jednání s rodiči žáků | 35,3 % |
| 21. Aktivizace žáků | 41,1 % |
| 22. Práce s neprospívajícími žáky | 41,1 % |
| 23. Řešení kázeňských přestupků | 48 % |
| 24. Udržení pozornosti žáků | 52,9 % |

Pro zodpovězení druhé výzkumné otázky jsou rozhodující zjištění pořadí z dotazníku v části týkající se jednotlivých činností, na které začínající učitelé byli připravováni během studia. Tyto činnosti jsou seřazeny podle míry přípravy od činnosti, na kterou byli učitelé

nejvíce připravováni, po činnost, na kterou byli nejméně připravováni.

| Činnost | Procento učitelů, kteří byli připravováni |
|---|--|
| 1. Motivace žáků | 64,7 % |
| 2. Vysvětlení nové látky | 64,7 % |
| 3. Volba a použití učebních pomůcek | 64,7 % |
| 4. Správná formulace otázek (učebních úloh) | 64,7 % |
| 5. Diagnostika osobnosti žáků | 64,7 % |
| 6. Časové rozvržení vyučovací hodiny (odhad náročnosti jednotlivých fází) | 58,8 % |
| 7. Organizace samostatné práce žáků | 52,9 % |
| 8. Přizpůsobení vyučování věku žáků | 48 % |
| 9. Aktivizace žáků | 35,2 % |
| 10. Uplatnění individuálního přístupu k žákům | 35,2 % |
| 11. Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok (zpracování časově tematického plánu) | 23,5 % |
| 12. Nejen vyučovat, ale i vychovávat (pomoc rozvoji osobnosti žáka) | 23,5 % |
| 13. Komunikace s žáky (navázání kontaktu, verbální i neverbální projev) | 23,5 % |
| 14. Udržení pozornosti žáků | 23,5 % |
| 15. Hodnocení a klasifikace žáků | 23,5 % |
| 16. Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu | 17,6 % |
| 17. Práce s neprospívajícími žáky | 17,6 % |
| 18. Vedení pedagogické dokumentace | 17,6 % |
| 19. Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování | 11,7 % |
| 20. Individuální jednání s rodiči žáků | 11,7 % |

| | |
|--|-------|
| 21. Udržení kázně při vyučování | 5,8 % |
| 22. Řešení kázeňských přestupků | 5,8 % |
| 23. Vedení schůzek s rodiči (vhodný program) | 5,8 % |
| 24. Spolupráce s ostatními pedagogy | 5,8 % |

Z výsledků šetření vyplývá, že dotazovaní učitelé mají nejmenší potíže s vysvětlením nové látky, komunikací s žáky, volbou a použitím učebních pomůcek, správnou formulací otázek, spoluprací s ostatními kolegy, časovým rozvržením vyučovací hodiny, výchovnou stránkou vyučovací hodiny (nejen vyučovat, ale i vychovávat), organizací samostatné práce žáků, vedení schůzek s rodiči a vedení pedagogické dokumentace, tedy nejvíce 11,7 %, což odpovídá počtu 1 až 2 učitelům, jinými slovy tyto potíže mají začínající učitelé minimálně. Naopak dotazovaní učitelé mají největší potíže s aktivizací žáků, prací s neprospívajícími žáky, řešením kázeňských přestupků a udržením pozornosti žáků, tedy nejvíce 52,9 %, což odpovídá počtu 7 až 9 učitelů, avšak jedná se přibližně jen o polovinu dotazovaných učitelů. Tyto údaje vypovídají o tom, že téměř polovina dotazovaných učitelů má při své práci minimální obtíže.

Na základě výsledků šetření mezi činnostmi, na které byli dotazovaní učitelé nejvíce připravováni během studia, lze zařadit motivaci žáků, vysvětlení nové látky, volbu a použití učebních pomůcek, správnou formulaci otázek, diagnostiku osobnosti žáků, časové rozvržení vyučovací hodiny, organizaci samostatné práce žáků a přizpůsobení vyučování věku žáků, tedy nejvíce 64,7 %, což odpovídá počtu 8 až 11 učitelů, jedná se však pouze o nadpoloviční většinu dotazovaných učitelů. Naopak mezi činnostmi, na které dotazovaní učitelé byli minimálně připravováni během studia, lze zařadit adekvátní reakci na neočekávaný vývoj vyučování, individuální jednání s rodiči žáků, udržení kázně při vyučování, řešení kázeňských přestupků, vedení schůzek s rodiči a spolupráci s ostatními pedagogy, tedy nejvíce 11,7 %, což odpovídá počtu 1 až 2 učitelů.

Z výsledků tohoto šetření vyplývá, že z nejméně obtížných činností byli dotazovaní učitelé více připravováni na polovinu z nich (vysvětlení nové látky, volba a použití učebních pomůcek, správná formulace otázek, časové rozvržení vyučovací hodiny a organizace samostatné práce žáků). Na zbývající polovinu nejméně obtížných činností (komunikace s žáky, spolupráce s ostatními pedagogy, nejen vyučovat, ale i vychovávat, vedení schůzek s

rodiči a vedení pedagogické dokumentace) byli dotazovaní učitelé připravováni spíše méně nebo minimálně. Z nejvíce obtížných činností byli dotazovaní učitelé minimálně připravováni na řešení kázeňských přestupků, na zbývající z nich (aktivizace žáků, práce s neprospívajícími žáky, udržení pozornosti žáků) byli připravováni spíše méně.

Prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc. při svém výzkumu v letech 1990–1992 zjistil obtížnost stejných činností a přípravu na tyto činnosti během studia u 141 začínajících učitelů takto:

| Činnost | Procento učitelů, pro které byla tato činnost obtížná |
|---|--|
| 1. Vysvětlení nové látky | 27,0 % |
| 2. Volba a použití učebních pomůcek | 27,7 % |
| 3. Spolupráce s ostatními pedagogy | 27,7 % |
| 4. Organizace samostatné práce žáků | 29,8 % |
| 5. Hodnocení a klasifikace žáků | 31,9 % |
| 6. Časové rozvržení vyučovací hodiny (odhad náročnosti jednotlivých fází) | 36,2 % |
| 7. Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok (zpracování časově tematického plánu) | 38,3 % |
| 8. Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu | 40,4 % |
| 9. Vedení pedagogické dokumentace | 46,1 % |
| 10. Správná formulace otázek (učebních úloh) | 46,8 % |
| 11. Komunikace s žáky (navázání kontaktu, verbální i neverbální projev) | 47,5 % |
| 12. Přizpůsobení vyučování věku žáků | 48,9 % |
| 13. Nejen vyučovat, ale i vychovávat (pomoc rozvoji osobnosti žáka) | 53,2 % |
| 14. Uplatnění individuálního přístupu k žákům | 54,6 % |

| | |
|---|--------|
| 15. Aktivizace žáků | 55,3 % |
| 16. Řešení kázeňských přestupků | 55,3 % |
| 17. Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování | 56,7 % |
| 18. Vedení schůzek s rodiči (vhodný program) | 57,5 % |
| 19. Individuální jednání s rodiči žáků | 59,6 % |
| 20. Motivace žáků | 59,6 % |
| 21. Diagnostika osobnosti žáků | 63,8 % |
| 22. Udržení pozornosti žáků | 70,2 % |
| 23. Udržení kázně při vyučování | 75,2 % |
| 24. Práce s neprospívajícími žáky | 76,6 % |

(Šimoník, 1995, s. 62)

Činnost

Počet učitelů, kteří byli připravováni

| | |
|--|--------|
| 1. Vysvětlení nové látky | 94,3 % |
| 2. Organizace samostatné práce žáků | 85,1 % |
| 3. Nejen vyučovat, ale i vychovávat (pomoc rozvoji osobnosti žáka) | 83,0 % |
| 4. Hodnocení a klasifikace žáků | 74,5 % |
| 5. Časové rozvržení vyučovací hodiny (odhad náročnosti jednotlivých fází) | 73,1 % |
| 6. Volba a použití učebních pomůcek | 68,1 % |
| 7. Motivace žáků | 62,4 % |
| 8. Přizpůsobení vyučování věku žáků | 55,3 % |
| 9. Aktivizace žáků | 48,9 % |
| 10. Uplatnění individuálního přístupu k žákům | 47,5 % |

| | |
|---|--------|
| 11. Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok (zpracování časově tematického plánu) | 41,9 % |
| 12. Udržení pozornosti žáků | 34,7 % |
| 13. Komunikace s žáky (navázání kontaktu, verbální i neverbální projev) | 33,3% |
| 14. Správná formulace otázek (učebních úloh) | 30,5 % |
| 15. Diagnostika osobnosti žáků | 25,5 % |
| 16. Spolupráce s ostatními pedagogy | 21,3 % |
| 17. Udržení kázně při vyučování | 17,7 % |
| 18. Řešení kázeňských přestupků | 15,6 % |
| 19. Práce s neprospívajícími žáky | 14,9 % |
| 20. Vedení pedagogické dokumentace | 13,5 % |
| 21. Individuální jednání s rodiči žáků | 12,8 % |
| 22. Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu | 12,1 % |
| 23. Vedení schůzek s rodiči (vhodný program) | 9,2 % |
| 24. Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování | 2,8 % |

(Šimoník, 1995, s. 64)

Pro použití výsledků výzkumu prof. PhDr. Oldřicha Šimoníka, CSc. je nutno zdůraznit, že počet dotazovaných učitelů v jeho šetření neodpovídá počtu dotazovaných učitelů, kteří vyplňovali dotazník pro tuto bakalářskou práci, a proto je nutno vycházet především z pořadí jednotlivých činností.

Podle Šimoníka (1995) dotazovaní učitelé měli nejméně obtíží s vysvětlováním nové látky (na tuto činnost byli připravováni nejvíce), volbou a použitím učebních pomůcek, spoluprací s ostatními pedagogy. Poměrně nízký počet dotazovaných učitelů mělo obtíže s organizováním samostatné práce žáků a hodnocením a klasifikací žáků. Méně než polovina dotazovaných učitelů měla obtíže s časovým rozvržením hodiny, adekvátním rozvržením učiva na celý školní rok a stanovením obsahu a rozsahu učiva předmětu. S vedením pedagogické dokumentace (na tuto činnost byla příprava během studia minimální), správnou formulací otázek, komunikací se žáky a přizpůsobením vyučování věku žáků měla potíže

téměř polovina dotazovaných učitelů. Nadpoloviční většina z nich měla potíže s výchovnou stránkou vyučování (nejen vyučovat, ale i vychovávat), uplatňováním individuálního přístupu k žákům, aktivizací žáků, řešením kázeňských přestupků, adekvátní reakcí na neočekávaný vývoj vyučování, vedením schůzek s rodiči, individuálním jednáním s rodiči. Přibližně dvě třetiny dotazovaných učitelů mělo obtíže s motivací žáků, diagnostikou osobnosti žáků, udržení pozornosti žáků a udržení kázně při vyučování. Práce s neprospívajícími žáky (na tuto činnost nebyli téměř vůbec připravováni) činila obtíže třem čtvrtinám dotazovaných učitelů.

Z výsledků tohoto šetření vyplývá, že z nejméně obtížných činností byli dotazovaní učitelé více připravováni na většinu z nich (vysvětlení nové látky, volba a použití učebních pomůcek, organizování samostatné práce žáků a hodnocení a klasifikace žáků), spíše méně byli připravováni na spolupráci s ostatními kolegy. Na obtíže, které má méně než polovina dotazovaných učitelů, byli tito více připravováni na časové rozvržení vyučovací hodiny, na zbývající z nich (adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok a stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu) byli připravováni spíše méně nebo minimálně. Na obtíže, které má přibližně polovina z nich, tito byli více připravováni na přizpůsobení vyučování věku žáků, na zbývající činnosti (vedení pedagogické dokumentace, správná formulace otázek a komunikace s žáky) byli připravováni spíše méně nebo minimálně. Na obtíže, které má nadpoloviční většina až dvě třetiny dotazovaných učitelů, byli tito více připravováni na výchovnou stránku vyučování (nejen vyučovat, ale i vychovávat), řešení kázeňských přestupků a motivaci žáků, méně byli připravováni na uplatňování individuálního přístupu k žákům a aktivizaci žáků, spíše méně nebo minimálně byli připravováni na udržení pozornosti žáků, adekvátní reakci na neočekávaný vývoj vyučování, vedení schůzek s rodiči, individuální jednání s rodiči. Na práci s neprospívajícími žáky, se kterou má obtíže tři čtvrtiny dotazovaných učitelů, nebyli tito téměř vůbec připravováni.

7.4.2 Srovnání výsledků dotazníkových šetření

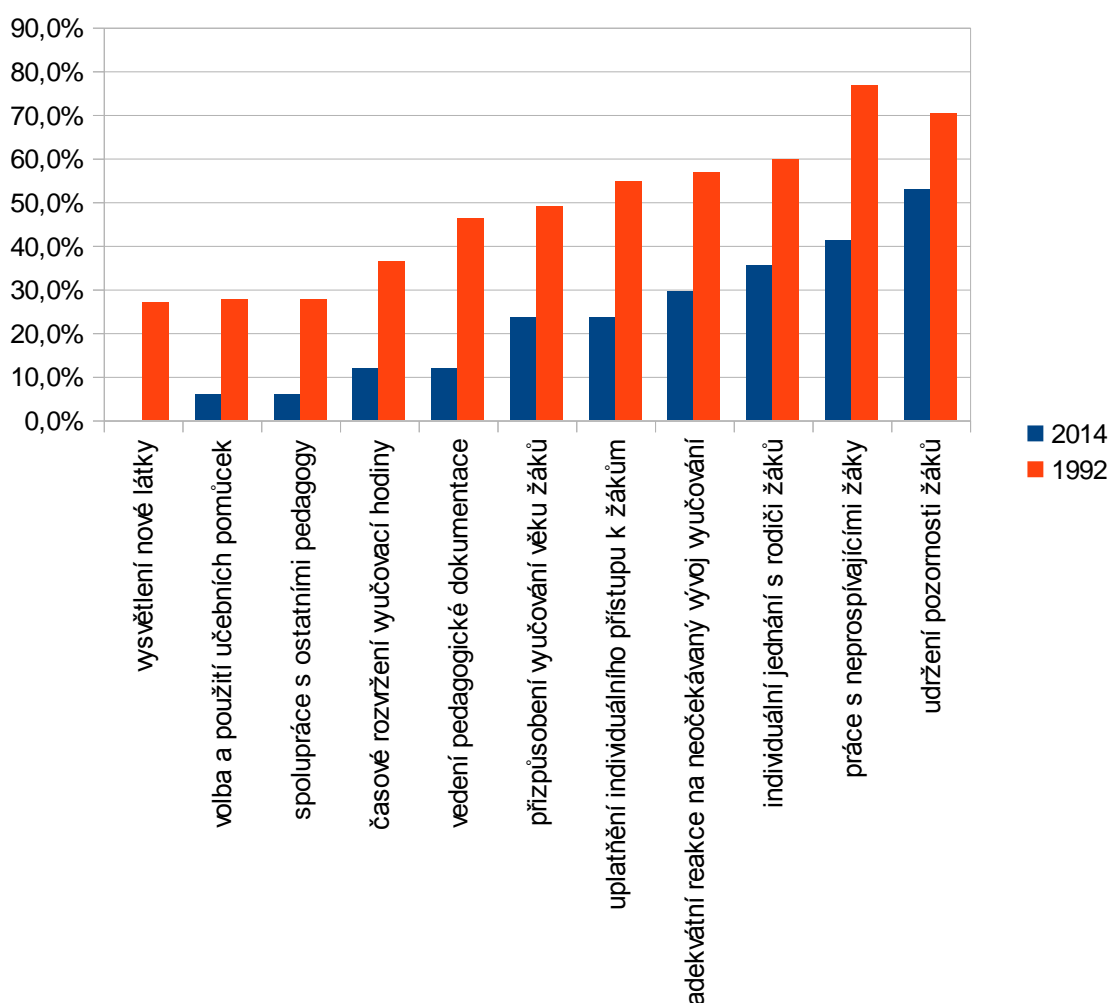
Výsledky jednotlivých dotazníkových šetření a jejich porovnání s výsledky stejně zaměřeného šetření prof. PhDr. Oldřicha Šimoníka, CSc. lze graficky znázornit ve 4 grafech. Přitom je nutno vycházet z pořadí jednotlivých činností, nikoliv z jejich procentuálního vyjádření, neboť s ohledem na rozdílný počet respondentů této bakalářské práce a srovnávacího vzorku je procentuální srovnání pouze orientační.

Pro zobrazení výsledků první výzkumné otázky byly vytvořeny Graf 1 a Graf 2, ve

kterých byly jednotlivé činnosti rozděleny na 2 skupiny, a to první skupina zahrnující 11 činností a druhá skupina zahrnující 13 činností.

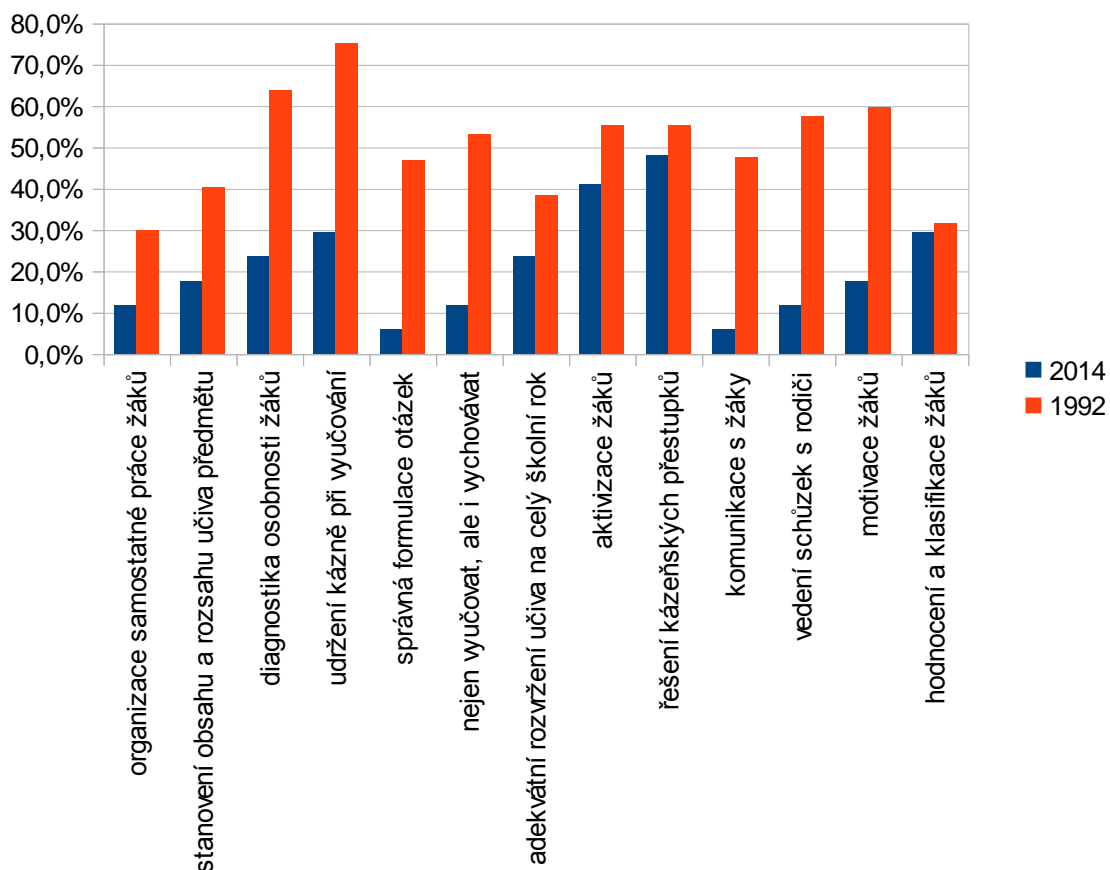
Graf 1 zobrazuje shodné nebo téměř shodné pořadí (při rozdílu maximálně o 2 místa) činností podle míry obtížnosti (od nejméně obtížné po nejvíce obtížnou) dle výsledků šetření této bakalářské práce a výsledků šetření prof. PhDr. Oldřicha Šimoníka, CSc. Graf 2 zobrazuje pořadí ostatních činností (od nejmenšího po největší rozdíl).

GRAF 1



Z Grafu 1 vyplývá, že u obtížných činností uvedených v grafu je téměř stejné pořadí, ale přibližně odpovídá i poměr jejich procentuálního vyjádření, podle šetření této bakalářské práce i podle šetření prof. PhDr. Oldřicha Šimoníka, CSc.

GRAF 2

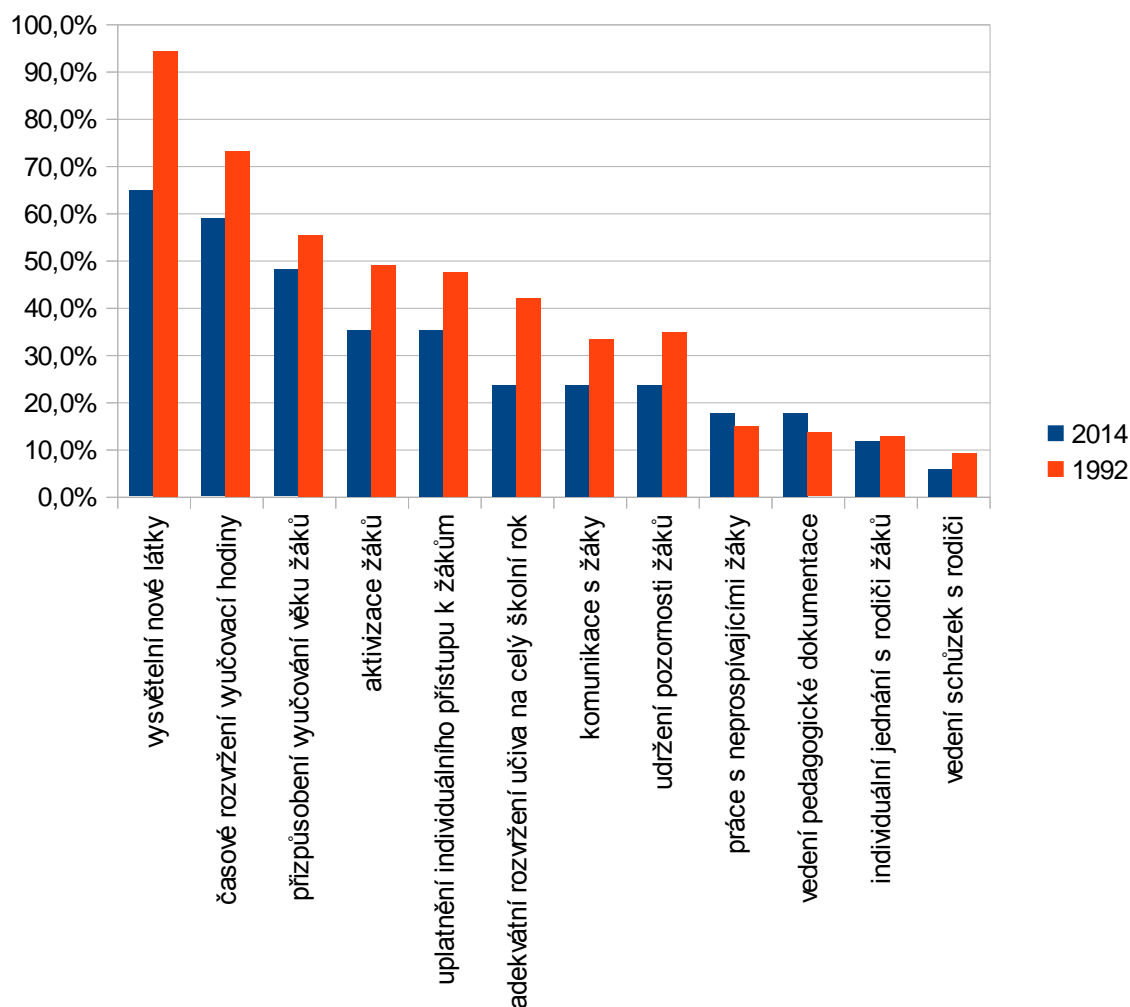


Z Grafu 2 vyplývá, že obtížné činnosti uvedené v grafu mají nejen rozdílné pořadí, ale i rozdílné poměrné procentuální vyjádření. U některých činností je zřejmý současný posun směrem k větší obtížnosti (organizace samostatné práce žáků, stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu a adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok), u ostatních činností je zřejmý posun směrem k menší obtížnosti.

Pro zobrazení výsledků druhé výzkumné otázky byly vytvořeny Graf 3 a Graf 4, ve kterých byly jednotlivé činnosti rozděleny na 2 skupiny, každá z nich zahrnuje 12 činností.

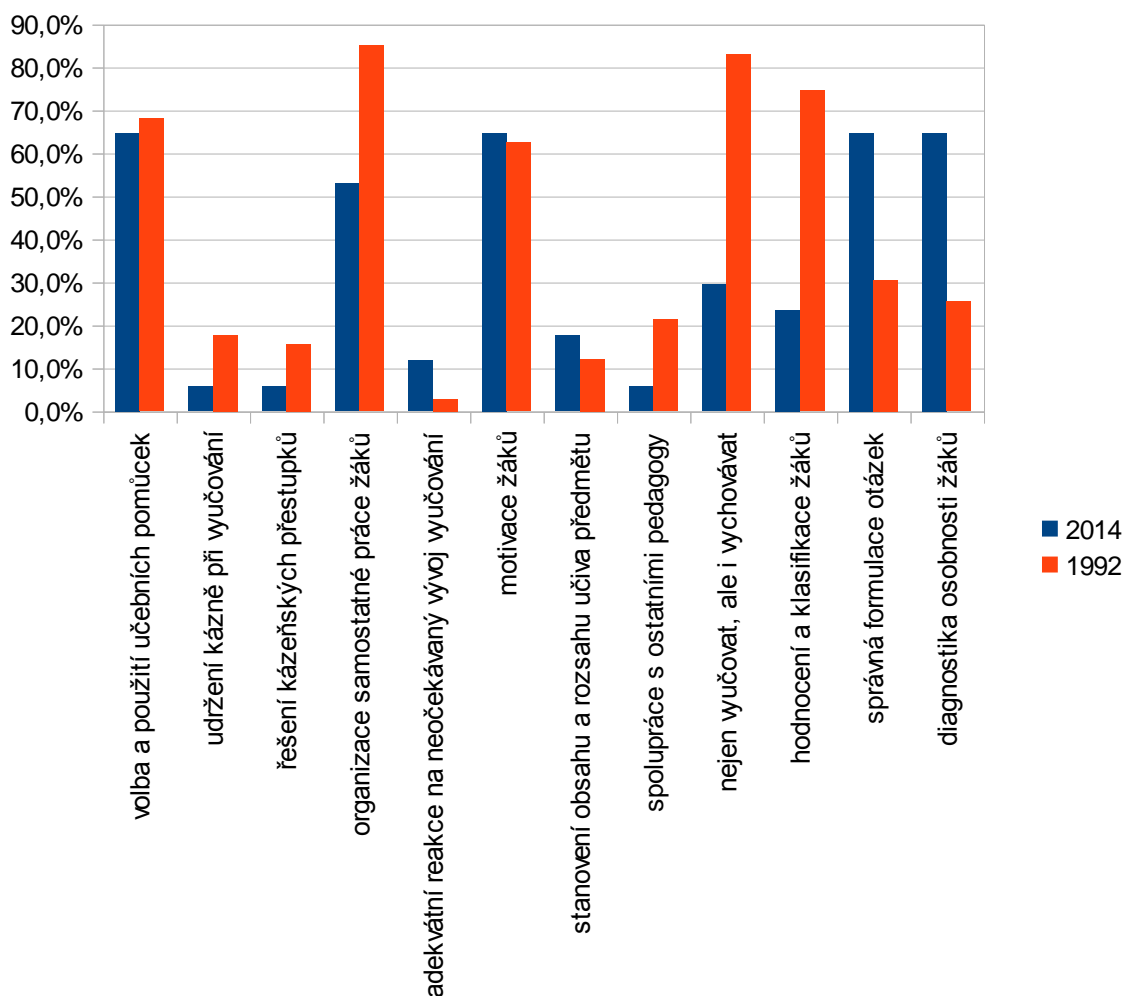
Graf 3 zobrazuje shodné nebo téměř shodné pořadí (při rozdílu maximálně o 2 místa) činností, na které byli učitelé připravováni během studia (od nejvíce po nejméně připravovanou činnost) dle výsledků šetření této bakalářské práce a výsledků šetření prof. PhDr. Oldřicha Šimoníka, CSc. Graf 4 zobrazuje pořadí ostatních činností (od nejmenšího po největší rozdíl).

GRAF 3



Z Grafu 3 vyplývá, že obtížné činnosti uvedené v grafu, na které byli učitelé připravováni během studia, mají téměř stejné pořadí, ale přibližně odpovídá i poměr jejich procentuálního vyjádření, podle šetření této bakalářské práce i podle šetření prof. PhDr. Oldřicha Šimoníka, CSc.

GRAF 4



Z Grafu 4 vyplývá, že obtížné činnosti uvedené v grafu, na které byli učitelé připravováni během studia, mají nejen rozdílné pořadí, ale i rozdílné poměrné procentuální vyjádření. U některých činností je zřejmý současný posun směrem k větší přípravě během studia (volba a použití učebních pomůcek, adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování, motivace žáků, stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu, správná formulace otázek a diagnostika osobnosti žáků), u ostatních činností je zřejmý posun směrem k menší přípravě během studia.

7.4.3 Odpovědi na výzkumné otázky

VO1: Jaké je pořadí učitelských činností, které vykonávají začínající učitelé s obtížemi, podle míry obtížnosti?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že dotazovaní učitelé mají nejmenší potíže s činnostmi v pořadí č.1 až č.10 (s vysvětlením nové látky, komunikací s žáky, volbou a použitím učebních pomůcek, správnou formulací otázek, spoluprací s ostatními kolegy, časovým rozvržením vyučovací hodiny, nejen vyučovat, ale i vychovávat, organizací samostatné práce žáků, vedení schůzek s rodiči a vedení pedagogické dokumentace). Největší obtíže mají dotazovaní učitelé s činnostmi v pořadí č.21 až č.24 (s aktivizací žáků, prací s neprospívajícími žáky, řešením kázeňských přestupků a udržení pozornosti žáků). S činnostmi pod č.11 až č.20 (s motivací žáků, stanovením obsahu a rozsahu učiva předmětu, adekvátním rozvržením učiva na celý školní rok, přizpůsobením vyučování věku žáků, uplatněním individuálního přístupu k žákům, diagnostikou osobnosti žáků, adekvátní reakcí na neočekávaný vývoj vyučování, udržení kázně při vyučování, hodnocením a klasifikací žáků a individuálním jednáním s rodiči žáků) mají dotazovaní učitelé spíše menší obtíže. Přitom jen přibližně polovina učitelů vykonává činnosti pod č.1 až č.24 s obtížemi.

VO2: Jaké je pořadí učitelských činností, které vykonávají začínající učitelé s obtížemi, podle míry přípravy během studia?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že více byli dotazovaní učitelé připravováni během studia na činnosti pod č. 1 až č. 8 (na motivaci žáků, vysvětlení nové látky, volbu a použití učebních pomůcek, správnou formulací otázek, diagnostiku osobnosti žáků, časové rozvržení vyučovací hodiny, organizaci samostatné práce žáků a přizpůsobení vyučování věku žáků). Minimálně byli dotazovaní učitelé připravováni během studia na činnosti pod č. 19 až č. 24 (na adekvátní reakci na neočekávaný vývoj vyučování, individuální jednání s rodiči žáků, udržení kázně při vyučování, řešení kázeňských přestupků, vedení schůzek s rodiči a spolupráci s ostatními pedagogy). Na činnosti pod č. 9 až č.18 (na aktivizaci žáků, uplatnění individuálního přístupu k žákům, adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok, nejen vyučovat, ale i vychovávat, komunikaci s žáky, udržení pozornosti žáků, hodnocení a klasifikaci žáků, stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu, práci s neprospívajícími žáky, vedení pedagogické dokumentace) byli dotazovaní učitelé spíše méně připravováni.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala problematice obtíží při činnostech začínajících učitelů na základních školách v Olomouci. V první části jsem zvolenou problematiku definovala a popsala teoreticky. Vycházela jsem z názorů různých autorů, kteří se zabývají pedagogickými činnostmi učitelů na školách. Tím jsem získala obecný přehled o činnostech, na které jsem zaměřila praktickou část své bakalářské práce. Jako metodu jsem zvolila dotazníkové šetření, pro které jsem vybrala shodné činnosti jako prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc. ve stejné zaměřeném šetření provedeném v letech 1990–1992, neboť tyto činnosti podle mého představují základní činnosti práce učitelů. Zabývala jsem se jednak pořadím obtížnosti těchto činností, jednak pořadím, v jakém byli začínající učitelé na tyto činnosti připravováni.

Na základě výsledků dotazníkového šetření lze konstatovat, že v současnosti mají začínající učitelé na základních školách v Olomouci výrazné problémy se zapojením žáků do vyučovacího procesu a udržení jejich pozornosti v rámci tohoto procesu, dále s prací s neprospívajícími žáky a řešením kázeňských přestupků. Podle mého názoru jsou tyto problémy ovlivněny současnými trendy ve společnosti spočívajícími v nedostatku času rodičů na výchovu svých dětí, uvolnění morálky a demokratizace společnosti. Práci s neprospívajícími žáky ovlivňuje i pokles úrovně vzdělanosti ve společnosti. Po srovnání s výsledky šetření v letech 1990–1992 se lze domnívat, že problémy s udržení pozornosti žáků a prací s neprospívajícími žáky jako nejvíce obtížné činnosti nejspíše po celou dobu přetrvávají. Problémy s aktivizací žáků a řešením kázeňských přestupků se od roku 1992 zřejmě zvýšily, byť i dříve pravděpodobně patřily spíše k problematičtějším činnostem začínajících učitelů.

Pokud jde o přípravu na obtížné činnosti během studia, lze konstatovat, že v současnosti byli začínající učitelé na základních školách v Olomouci připraveni na motivaci žáků, vysvětlení nové látky, volbu a použití učebních pomůcek, správnou formulaci otázek, diagnostiku osobnosti žáků, časové rozvržení vyučovací hodiny, organizaci samostatné práce žáků a přizpůsobení vyučování věku žáků, tedy činnosti související zejména s realizací vyučovací hodiny. Po srovnání s výsledky šetření v letech 1990–1992 lze usuzovat na to, že v přibližně stejném rozsahu byli učitelé z těchto činností připravováni na vysvětlení nové látky, časové rozvržení vyučovací hodiny a přizpůsobení vyučování věku žáků již v roce 1992, u zbývajících činností byli připravováni rozdílně.

Obecně výsledky dotazníkového šetření spíše vypovídají o tom, že mají-li začínající učitelé na základních školách v Olomouci velké obtíže při výkonu některých činností, nebyli na ně dostatečně připravováni během studia.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

- BENDL, Stanislav, 2005. *Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-624-4
- ČAPEK, Robert, 2001. *Pedagogická praxe pro studenty*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-412-X
- HLAĎO, P., HORÁČKOVÁ, M., DANIELOVÁ, L., 2010. *Pedagogická praxe*. Brno: Mendelova univerzita. ISBN 978-80-7375-468-6
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4
- KLAPAL, Václav, 2006. *Pedagogická praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1419-8
- KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9
- PODLAHOVÁ, Libuše, 1998. *Pedagogická praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-793-7
- PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8
- PODLAHOVÁ, Libuše, 2002. *Ze studenta učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0444-3
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8
- ŠIMONÍK, Oldřich, 1995. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.[online].[cit.2014-06-19]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník pro začínající učitele

Dotazník pro začínající učitele

Tento dotazník bude použit pro zpracování bakalářské práce, která se zabývá problémy začínajících učitelů, při výběru otázek dotazník vychází z pedagogických činností, které již byly zkoumány v letech 1990–1992 prof. PhDr. Oldřichem Šimoníkem, CSc. Dotazník je anonymní. Děkuji Vám za ochotu a čas při vyplňování dotazníku.

Vybranou odpověď prosím vyberte ze slov ANO – NE, případně odpovězte na otázku.

1) Jaké je Vaše pohlaví?

muž ANO – NE

žena ANO - NE

2) Kolik je Vám let?

3) Kterým rokem učíte?

prvním rokem ANO – NE

druhým rokem ANO – NE

třetím rokem ANO – NE

4) Na jakém stupni učíte a jakou máte aprobaci ?

první stupeň ANO - NE

druhý stupeň ANO – NE

aprobace:

5) Jaké z níže uvedených činností Vám činí obtíže:

| | |
|---|----------|
| stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu | ANO - NE |
| adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok (zpracování časově tematického plánu) | ANO - NE |
| časové rozvržení vyučovací hodiny (odhad náročnosti jednotlivých fází) | ANO - NE |
| nejen vyučovat, ale i vychovávat (pomoc rozvoji osobnosti žáka) | ANO - NE |
| komunikace s žáky (navázání kontaktu, verbální i neverbální projev) | ANO - NE |
| motivace žáků | ANO - NE |
| vysvětlení nové látky | ANO - NE |
| volba a použití učebních pomůcek | ANO - NE |
| udržení pozornosti žáků | ANO - NE |
| aktivizace žáků | ANO - NE |
| přizpůsobení vyučování věku žáků | ANO - NE |
| uplatnění individuálního přístupu k žákům | ANO - NE |
| správná formulace otázek (učebních úloh) | ANO - NE |
| organizace samostatné práce žáků | ANO - NE |
| adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování | ANO - NE |
| udržení kázně při vyučování | ANO - NE |
| práce s neprospívajícími žáky | ANO - NE |
| hodnocení a klasifikace žáků | ANO - NE |
| diagnostika osobnosti žáků | ANO - NE |
| řešení kázeňských přestupků | ANO - NE |
| individuální jednání s rodiči žáků | ANO - NE |
| vedení schůzek s rodiči (vhodný program) | ANO - NE |

| | |
|---------------------------------|----------|
| spolupráce s ostatními pedagogy | ANO - NE |
| vedení pedagogické dokumentace | ANO – NE |

6) Na které z níže uvedených činností jste byli připravováni během studia:

| | |
|---|----------|
| stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu | ANO - NE |
| adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok (zpracování časově tematického plánu) | ANO - NE |
| časové rozvržení vyučovací hodiny (odhad náročnosti jednotlivých fází) | ANO - NE |
| nejen vyučovat, ale i vychovávat (pomoc rozvoji osobnosti žáka) | ANO - NE |
| komunikace s žáky (navázání kontaktu, verbální i neverbální projev) | ANO - NE |
| motivace žáků | ANO - NE |
| vysvětlení nové látky | ANO - NE |
| volba a použití učebních pomůcek | ANO - NE |
| udržení pozornosti žáků | ANO - NE |
| aktivizace žáků | ANO - NE |
| přizpůsobení vyučování věku žáků | ANO - NE |
| uplatnění individuálního přístupu k žákům | ANO - NE |
| správná formulace otázek (učebních úloh) | ANO - NE |
| organizace samostatné práce žáků | ANO - NE |
| adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování | ANO - NE |
| udržení kázně při vyučování | ANO - NE |
| práce s neprospívajícími žáky | ANO - NE |
| hodnocení a klasifikace žáků | ANO - NE |
| diagnostika osobnosti žáků | ANO - NE |

| | |
|--|----------|
| řešení kázeňských přestupků | ANO - NE |
| individuální jednání s rodiči žáků | ANO - NE |
| vedení schůzek s rodiči (vhodný program) | ANO - NE |
| spolupráce s ostatními pedagogy | ANO - NE |
| vedení pedagogické dokumentace | ANO - NE |