

Příprava na výuku u začínajících učitelů praktického vyučování a odborného výcviku

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jitka Vidláková, Ph.D.

Vypracoval:

Roman Hruška

Brno 2016

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci „**Příprava na výuku u začínajících učitelů praktického vyučování a odborného výcviku**“ vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 Autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 25. května 2016

Roman Hruška

Poděkování

Rád bych poděkoval své vedoucí bakalářské práce Mgr. Jitce Vidlákové, Ph.D., za její pomoc, rady, odborné vedení, empatický přístup a stoprocentní nasazení při konzultacích. Také bych rád poděkoval své ženě Tatianě za trpělivost ve dnech, kdy jsem nad prací strávil většinu volného času.

Roman Hruška

Abstrakt

Tématem bakalářské práce je příprava na vyučování učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na začátku jejich profesní dráhy.

Teoretická část práce na základě studia odborné literatury definuje a popisuje učitele a jeho profesní dráhu obecně, začínajícího učitele, učitele praktického vyučování a odborného výcviku a přípravu učitele na výuku.

Praktická část práce předkládá výsledky průzkumného šetření. V jeho rámci bylo zjišťováno, jak se začínající učitelé praktického vyučování a odborného výcviku připravují na vyučování. Výsledky získané z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů jsou strukturovány do kapitol dle témat, vycházejících z jednotlivých průzkumných otázek. Závěr práce otevírá prostor pro shrnutí výsledků, srovnání s teoretickými poznatky a diskusi.

Klíčová slova

Učitel, odborný výcvik, praktické vyučování, začínající učitel, příprava na vyučování.

Abstract

The subject of the bachelor's thesis is preparation for teaching focused on teachers of practical subjects and vocational training on the beginning of their careers.

The theoretical part of the work, based on the study of literature, defines and describes the teacher and his career in general, novice teacher, teacher of practical subjects and vocational training and preparation for teaching.

The practical part presents the results of a research. Within its framework was investigated how novice teachers of practical subjects and vocational training prepare to lessons. Results obtained from in-depth interviews are structured into chapters by topic, based on individual research questions. Finally, the work opens the door for a summary of the results, comparison with the theoretical knowledge and discussion.

Keywords

Teacher, vocational training, practical subjects, novice teacher, preparation for teaching.

Obsah

1	Úvod	7
2	Cíle bakalářské práce	8
2.1	Cíle teoretické části práce	8
2.2	Cíle praktické části práce	8
3	Materiál a metodika zpracování	9
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	9
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	9
4	Definice pojmů a současný stav řešené problematiky	10
4.1	Učitel.....	10
4.1.1	Specifika učitelské profese	11
4.1.2	Příprava učitelů na výkon povolání	11
4.1.3	Profesní dráha učitele.....	12
4.2	Začínající učitel.....	13
4.2.1	Zavádějící (uvádějící) učitel	15
4.3	Kvalitní učitel	16
4.4	Praktické vyučování a odborný výcvik	17
4.4.1	Odborný výcvik.....	18
4.4.2	Specifika praktického vyučování a odborného výcviku.....	18
4.4.3	Nejčastější vyučovací metody používané v praktickém vyučování a odborném výcviku.....	19
4.4.4	Učitel odborného výcviku, učitel praktického vyučování.....	22
4.5	Příprava učitele na výuku	23
4.5.1	Obecné fáze řídicí činnosti učitele ve výuce	24
4.5.2	Perspektivní (dlouhodobá) příprava.....	25
4.5.3	Aktuální (bezprostřední) příprava.....	26
4.5.4	Pracovní podmínky pro výuku.....	28
4.5.5	Formální stránka přípravy	29
4.5.6	Písemná příprava na vyučování jako pedagogický dokument	32

4.5.7	Realizace přípravy na vyučování	33
4.5.8	Rozbor a vyhodnocení přípravy na vyučování	34
5	Praktická část a výsledky práce	35
5.1	Metodologie	35
5.1.1	Průzkumný soubor	36
5.1.2	Respondenti	36
5.2	Dlouhodobá příprava na výuku	37
5.2.1	První setkání s tematickými plány	38
5.2.2	Další zkušenosti s tematickými plány	38
5.3	Bezprostřední příprava	39
5.3.1	Teoretická část	39
5.3.2	Praktická činnost	42
5.3.3	Pracovní podmínky pro výuku	43
5.3.4	Materiální příprava	43
5.3.5	Čas	44
5.3.6	Forma písemné přípravy	45
5.3.7	Práce na zakázkách	45
5.4	Zdroje	47
5.5	Pomoc kolegů	48
5.6	Vývoj	51
5.7	Připravenost na přípravu	52
6	Shrnutí a diskuze	54
7	Doporučení pro pedagogickou praxi	57
8	Závěr	58
9	Seznam použité literatury	59
	Příloha č. 1 – okruhy otázek pro rozhovor	62
	Příloha č. 2 – ukázka rozhovoru	63

1 Úvod

V práci se budu zabývat problematikou **začínajících učitelů praktického vyučování a odborného výcviku** (dále jen *PV a OV*) na středních školách technického zaměření. Toto téma mne zaujalo, protože přímo souvisí s očekáváním budoucích absolventů studia učitelství PV a OV.

Snad všichni studenti učitelství si kladou otázku: Jaké to bude, až poprvé nastoupím před žáky? Osobní zkušenosti čerstvých absolventů, kteří se v nedávné době stali učiteli současných žáků, se tedy mohou jevit stejně tak cenné, jako teoretické znalosti z pedagogických a příbuzných věd.

Pro užší zaměření práce jsem si vybral **přípravu na výuku učitelů PV a OV**. Budu se zabývat přípravou učitelů na jednotlivé učební bloky i přípravou tematických plánů.

Každý učitel se před tím, než předstoupí před třídu, na vyučovací hodinu připravuje. Začínající učitelé věnují zákonitě své přípravě zprvu velké množství času a úsilí, jejich přístup k přípravě na další výuku může být na počátku jejich profesní dráhy velmi proměnlivý. Učitel kombinuje své pedagogické a didaktické znalosti se zkušeností z pedagogické praxe. Učitelé musí také přihlédnout k faktorům místně specifickým, jako počet žáků ve třídě, vybavenost učebny, úroveň znalostí žáků aj.

U vzorku respondentů je sledováno to, jak popisují svou vlastní přípravu na výuku a aspekty s tím spojené, jako např. čím nebo kým byl ovlivněn způsob přípravy na výuku v průběhu začátku jejich učitelské profesní dráhy, jak se jejich způsob přípravy proměňoval, z jakých zdrojů čerpali informace apod.

Práce si klade za cíl přispět k tématu začínajících učitelů praktického vyučování a odborného výcviku, konkrétně přinést aktuální pohledy na to, jak se tito učitelé vyrovnávají s přípravou na výuku.

Teoretická část práce definuje a popisuje učitele a jeho profesní dráhu obecně, začínajícího učitele, učitele PV a OV a přípravu učitele na výuku.

Praktická část práce předkládá výsledky průzkumného šetření. Výsledky získané z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli praktického vyučování nebo odborného výcviku jsou strukturovány do kapitol dle témat, vycházejících z jednotlivých průzkumných otázek. Závěr práce otevírá prostor pro shrnutí výsledků, srovnání s teoretickými poznatky a diskusi.

2 Cíle bakalářské práce

2.1 Cíle teoretické části práce

V bakalářské práci je zpracováno téma začínajících učitelů praktického vyučování na střední odborné škole. Cílem teoretické části je definovat pojmy učitelská profese a začínající učitel, popsat profesní dráhu učitele, problémy začínajícího učitele, specifika učitelů praktického vyučování na středních odborných školách a nastínit problematiku přípravy učitelů na výuku. Metodami použitými pro zpracování teoretické části jsou studium odborných literárních zdrojů, tvorba výpisků a jejich analýza, srovnávání a syntéza.

Některé z použitých monografií týkající se přípravy na vyučování jsou i více než dvě desítky let staré. Srovnáním těchto zdrojů se současnými publikacemi jsem zjistil, že příprava učitele na vyučování neprodělala v posledních desetiletích výraznějších změn, ani se neobjevily nové trendy. Proto tedy považuji i starší literaturu za stále relevantní.

2.2 Cíle praktické části práce

Praktická část bakalářské práce má svou podstatou přispět k existující teorii o tématu začínajících učitelů. Jejím cílem je tedy zjistit, jak začínající učitelé popisují proces přípravy na vlastní výuku, její vývoj v průběhu času, faktory, které je při přípravě ovlivnily a jejich připravenost ze studií pedagogiky na přípravu.

Pro průzkum je použita metoda polostrukturovaného rozhovoru s vybranými začínajícími učiteli. Výstupy z rozhovorů jsou zpracovány s využitím postupů kvalitativní analýzy.

3 Materiál a metodika zpracování

3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Materiálem pro zpracování teoretické části jsou odborné monografie, časopisecké články, zákony a výsledky výzkumných šetření.

Metodikou teoretické části je analýza, srovnávání a syntéza teoretických poznatků čerpajících z uvedených materiálů.

3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

V praktické části práce jsou prezentovány výsledky průzkumu, který je proveden metodou kvalitativní analýzy a to formou polostrukturovaných hloubkových rozhovorů (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159) se začínajícími učiteli praktického vyučování a/nebo odborného výcviku ze středních, technicky zaměřených škol. Otázky pro rozhovor vychází ze stanovených průzkumných otázek. Rozhovory, které jsou pořizovány, jsou nahrávány na diktafon a přepisovány. Přepisy rozhovorů jsou podrobeny analýze metodou otevřeného kódování (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211) a získaná data jsou následně srovnána s teoretickou částí práce.

4 Definice pojmů a současný stav řešené problematiky

4.1 Učitel

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 326) definují učitele jako „osobu podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelství“.

Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast definuje učitele jako osobu, jejíž profesní úkoly zahrnují plánování, organizaci a zprostředkování skupinových či individuálních aktivit pro třídu žáků s přihlédnutím k rozvoji jejich znalostí, dovedností a postojů. Plně kvalifikovaní učitelé splňují veškeré podmínky odborné přípravy na výuku (jednoho nebo více předmětů) a splňují všechny ostatní požadavky dle platných zákonů (Zagordo, Ducout, Piedrafita, 2015, s. 114).

Kromě definic uvedu ještě několik tezí k učitelství z publikace Walterové, která si dala za úkol popsat „obraz učitele současnosti“. Walterová (2010, s. 216) nastiňuje pojem „Role učitele“, který je dle jejího názoru chápán jako „socioprofesionální role, což je společensky svěřená zodpovědnost očekávaná a požadovaná v profesním jednání a chování příslušníků učitelství“. Autorka tvrdí, že tyto role si učitel nevolí, jelikož mu jsou určeny prostřednictvím vzdělávacích cílů a funkcí školy. Autorka na základě empirických zjištěných preferencí profesních činností učitele identifikovala sedm pedagogických rolí, které označila jako rámcové dimenze učitelství:

1. „role zprostředkovatele poznatků a zkušeností,
2. role průvodce a podporovatele učení,
3. role projektanta a tvůrce kurikula a strategie výuky,
4. role diagnostika a klinika,
5. role reflexivního hodnotitele,
6. role třídního a školního manažera,
7. role socializační a kultivační model“ (Vašutová, 2004 in Walterová, 2010, s. 216).

Dále se budu věnovat tomu, v čem je učitelské povolání mezi ostatními specifické.

4.1.1 Specifika učitelské profese

Učitelské povolání je oproti jiným povoláním v mnohém specifické. Náhled do těchto specifík nám dává Vašutová (2002, s. 21-22). Autorka jako hlavní specifikum uvádí rozmanitost profesionálních činností. Mezi tyto činnosti patří kromě vyučování svých předmětů a přípravy na jejich výuku také: schůzky se svou třídou, evaluace úkolů a testů, komunikace s rodiči, s kolegy i s veřejností, participace na aktivitách školy, vést agendy, pomáhat slabším žákům atd. Učitel v praxi vykonává několik z těchto činností souběžně.

Profese učitele je náročná časově, psychicky a náročná na odbornost, učitel musí pokaždé podat stoprocentní výkon.

Jak uvádí Podlahová (2004, s. 16), ostatní povolání se od toho učitelského liší také jasnější představou o výsledném produktu či cíli. Odlišně od jiných profesí, kde lze produkt vidět reálně a v časově dostupném termínu, učitel se nikdy přesně nedoví, jak byli jeho žáci v životě úspěšní či neúspěšní a nakolik by to bylo jeho zásluhou. Tato nejistota pomáhá vyvolávat pocity zbytečnosti, neuspokojení, marnosti a nezřídká se stává základem syndromu vyhoření.

Jak zmiňuje Vašutová (2002, s. 22), učitel musí pro splnění cílů vyučování vydat velké množství energie, protože cítí zodpovědnost za výsledky svých žáků. K tomu se snaží udržet v třídě kázeň, pořádek a dobré vztahy mezi žáky. Učitelé však bývají zklamáni, že jejich původní představa, jak povedou své žáky k získávání dovedností a znalostí, nemá u žáků pozitivní odezvu. Žáci se ale nechtějí vzdělávat, staví se negativně k učení, nejsou ukázněni a berou tak pedagogovi vítr z plachet i iluze, maří tím jejich snahu. I přes vysilující každodenní práci, soustředění a napětí učitelů, vede pedagogické úsilí k mnoha pozitivním výsledkům, které učitele uspokojují a lidsky obohacují.

Dále se budu věnovat tomu, jak jsou na vykonávání své profese budoucí učitelé připravováni.

4.1.2 Příprava učitelů na výkon povolání

Vzhledem k tomu, že v praktické části se budu také zaměřovat na připravenost k výkonu učitelského povolání, dovoluji si nahlédnout do tématu pregraduální přípravy učitelů.

Šimoník (2005, s. 5) považuje za klíčovou pedagogicko-psychologickou a oborově-didaktickou přípravu, neboť učitele připravují teoreticky i prakticky pro výkon učitelské profese a odlišují ho od „odborníka na předmět“.

Dále Šimoník (2005, s. 9) naráží na existenci mnoha různých koncepcí vzdělávání učitelů. Pohlíží na ně ze spektra pohledů vycházejících z přístupu pozitivního, kde zmiňuje možnost studenta vybrat si jemu vyhovující program a rozmanitost programů a jejich ověřování, což je jeden z předpokladů postupného formování optimálního modelu. Ze spektra pohledů spíše negativních přístupů uvádí, že stát negarantuje minimální standard k získání učitelské způsobilosti a místo učitelů se někdy absolventi stávají spíše odborníky v daném oboru.

„Příprava budoucích učitelů patří ke klíčovým otázkám učitelské profese. Všechny disciplíny zařazené do učitelských studijních programů by měly tvořit promyšlený a integrovaný celek, jednoznačně směřující k přípravě učitele“ (Šimoník, 2005, s. 9).

Jak dále Šimoník (2005, s. 10) uvádí, tzv. společný základ učitelského studia je poměrně úzký a nereaguje dostatečně na nově vznikající pedagogické problémy. Navrhuje usilovat o zlepšení v rovině filozofické, etické, sociologické a právní. Autor vybízí k většímu úsilí v oblasti Osobnostní výchovy, kterou považuje ve studiích zanedbávanou. Učitelovo pojetí výuky, jeho přístup a metody práce, spolu s vlastnostmi obecně lidskými, zvláště pak morálními, velmi významně ovlivňují osobnostní rozvoj žáka.

Překonání počátečních obtíží je nezbytným předpokladem k nastartování profesní dráhy učitele, o které pojednávám v následující kapitole.

4.1.3 Profesionální dráha učitele

Průcha (2002b, s. 23) uvádí, že obdobně jako v jiných povoláních, i v tomto učitelském existují určité vývojové cykly, které se díky staleté tradici tohoto povolání u všech jedinců této skupiny ustálily. Těmto cyklům připisuje význam, neboť se předpokládá, že čím vyšší je etapa profesní dráhy učitelů, tím je jejich práce kvalitnější. Ale ani to není jednoznačné.

Alan (1989 in Průcha, 2002a, s. 202) objasňuje vývoj profesní dráhy jako proces, vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází, které jsou podrobovány empirickým výzkumům:

- volba učitelské profese (motivace pro studium učitelství);
- profesní start (vstup do povolání, učitel-začátečník);
- profesní adaptace (první roky povolání);

- profesní vzestup (kariéra);
- profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel-expert), resp. profesní migrace (změna učitelského povolání)
- profesní vyhasínání (vyhoření), resp. profesní konzervatismus.

4.2 Začínající učitel

Pojem „Začínající učitel“ je pro mou práci stěžejní a v této části se mu budu věnovat. V Pedagogickém slovníku (Průcha, 2013, s. 377) najdeme pod heslem „začínající učitel“ následující definici: „*Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy*“. Slovník dále připouští, že doba, kdy se učitel považuje za začínajícího, nebo chcete-li za začátečníka, nelze přesně stanovit, protože závisí na faktorech, jako je typ školy, výše úvazku, aprobace a individuální zkušenosti učitele. Většinou se však stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.

Vzhledem k tématu práce je klíčové hlouběji poznat okolnosti profesního startu učitele. Průcha (2002a, s. 208) uvádí: „V mnoha povoláních (i těch, která nevyžadují vysokoškolskou přípravu) je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese, pracovní odpovědnost přebírá také postupně a může se spoléhat na kooperaci s jinými, zkušenějšími pracovníky. V profesi učitele tomu tak (u nás) není: vlastně od prvního dne, kdy nastoupí na školu, přebírá všechny povinnosti „normálního“ učitele a plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou navíc vykonává sám, tj. nemá ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu radil a pomáhal.“

Šimoník (1994, s. 8–9) dodává, že učitel je nucen často okamžitě a neodkladně řešit řadu různě komplikovaných výchovně vzdělávacích situací a jeho činnost je provázena řadou chyb a nedostatků. Problémy nastupujících absolventů jsou umocněny komplikovaností výchovně vzdělávacího procesu, nutností okamžitého a samostatného řešení situací, které často nelze předvídat. To vše se děje již od prvního dne, kdy učitel nastoupí. Autor tento fenomén nazývá „profesní náraz“.

Šimoník (1994, s. 16) také zmiňuje oblast mezilidských vztahů, kde jsou na učitele kladeny vysoké nároky, protože všude zde se od něj očekává chování a jednání na vysoké morální a odborné úrovni.

Mareš a kol. (1991 in Průcha, 2002a, s. 210) tuto fázi profesní dráhy učitelů vystihují takto: „*Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, začátečníci se dostávají do stresových situací. Objevují se konflikty mezi začínajícím učitelem a jeho*

nadřízenými, rodiči, kolegy. Vznikají konflikty mezi školní praxí a fakultami připravujícími učitele (školy viní fakulty z nedostatečné pozornosti k praktické stránce pregraduální přípravy, fakulty tvrdí, že nemohou produkovat „hotové učitele“). Trpí i žáci, neboť začínající učitel získává pedagogické zkušenosti metodou pokusu a omylu.“

Vašutová (2002, s. 43) k problematice začínajících učitelů uvádí: Hodně začínajících učitelů se obává, že nezvládnou každodenní pedagogickou práci a nejsou si jisti, zda se jim bude dařit ovlivňovat své žáky. Někteří studenti učitelství jsou naopak přesvědčeni, že jsou dobrými učiteli, jejichž nástup do profese bude bez problémů, i přesto že mají mnohé nedostatky. Studenti učitelství se nejčastěji na své budoucí profesi obávají toho, že:

- *„nebudou umět navázat kontakt s žáky*
- *nestihnou probrat látku v hodině*
- *nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích*
- *nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka*
- *ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole*
- *nebudou mít respekt u kolegů v učitelském sboru*
- *žáci nebudou v hodině dávat pozor*
- *žáci nebudou plnit zadané úkoly*
- *žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí*
- *žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami*
- *žáci budou neukáznění“ (Vašutová, 2002, s. 43).*

Vašutová (2002, s. 44) dále radí začínajícím učitelům jak navázat první kontakt se svými žáky. Získání důvěry a náklonnosti žáků učitel může dosáhnout tak, bude-li se o své žáky zajímat, tedy např. ptát se jich na jejich záliby, obtíže a očekávání. Také žákům hned na začátku sdělí svou představu o průběhu vyučování.

Začínající učitelé mají také tendenci předimenzovat hodinu. Připraví mnoho aktivit, nezvládnou však hospodařit s časem, riskují přetahování přes přestávku, žáci jsou nespokojeni a důležitý závěr hodiny je ztracen.

Také se učitel může dostat do nestandardní situace, jako např. nefungující didaktická technika, žakovské žerty, zranění, návštěva atp.

Začínající učitel sbírá zkušenosti ohledně hodnocení, špatnými extrémy je příliš tvrdé či příliš měkké hodnocení. Postupně si učitel nachází cestu k diferenciaci výkonů žáků.

Nadšený učitel může někdy zavedením nového nápadu, byť výborného, nabourat zaběhnutý chod školy a stát se proto terčem kritiky.

Také získání respektu ve třídě a učitelském sboru je nelehký úkol. Začátečník by měl působit sebejistě, ne sebevědomě, měl by unést kritiku a nechat se vést zkušenými kolegy, měl by si postupně budovat svou autoritu.

Žáci dovedou lehce odhalit učitelovy slabé stránky, poznají, když je nejistý, když má trému, je nepřipravený nebo je slabá osobnost. Dovedou toho využít a znepříjemnit učiteli život.

Šimoník (2005, s. 16) v kontextu pedagogické přípravy a pedagogické praxe přednáší, že absolventi učitelského studia po nástupu bývají často konfrontováni kritikou jejich praktické přípravy v průběhu studia na fakultě, která zaznívá ze strany školní inspekce, vedení škol, starších kolegů i samotných začínajících učitelů. Při hlubším průzkumu připomínek k pregraduální přípravě učitelů se zřídkakdy setkáme s výrokem typu „začínající (mladý) učitel **neví**“; často se však zaznívá věta „začínající učitel **nedovede**“, kterou lze (i když poněkud zjednodušeně) vnímat jako kritiku „praktické“ přípravy budoucích učitelů na fakultách.

„Žáci, rodiče i spolupracovníci od mladého učitele zpravidla očekávají nové a netradiční přístupy, nové prvky, změnu, „oživení“ v ustálené hladině školy“, uvádí Šimoník (1994 s. 15), dodává však, že ne každému ze začínajících učitelů se toto očekávání podaří splnit.

4.2.1 Zavádějící (uvádějící) učitel

K tématu učitelů, kteří nastoupí poprvé po absolvování studia do zaměstnání, se váže termín zavádějící učitel. Průcha (2002a, s. 209–210) uvádí, že již v minulosti se v některých zemích zavedla instituce tzv. zavádějícího učitele (nebo ekvivalentní označení „uvádějící učitel“), který pomáhá učitelům-nováčkům především po metodické stránce.

Zavádějící učitel byl vyhláškou zaveden v 70. letech minulého století. Tato vyhláška z roku 1977 popisuje mimo jiné Uvádění začínajících učitelů do praxe. Uvádějící učitel má dle vyhlášky za cíl *„pomoci začínajícímu učiteli překonávat počáteční těžkosti v práci a tvořivě uplatňovat osvojené vědomosti ze základní přípravy v praxi. Soustřeďuje se zejména na aktuální otázky školské politiky, na*

otázky praktické aplikace principů a metod výchovně vzdělávací práce, na dotváření soustavy základních pedagogických dovedností, na práci třídního učitele, na problémy výchovy žáků mimo vyučování, na práci se žákovským kolektivem, s rodiči, na bližší poznání podmínek a tradic školy a oblasti, v níž učitel působí“ (ČSR, 1977).

V současně platných zákonech a vyhláškách pojem „zavádějící učitel“ či tomu podobné pojmy schází. To odráží i praxe – v současné době totiž není instituce uvádějícího učitele systematicky uplatňována, její realizace odvisí od kultury jednotlivé školy (Průcha, 2013, s. 334).

Každý alespoň trochu zapálený učitel jistě usiluje o to nebýt průměrný, stále se zlepšovat, být kvalitním učitelem. To, čím se kvalitní učitelé dle provedených výzkumů vyznačují, uvádím v další kapitole.

4.3 Kvalitní učitel

Získání vhledu do dynamické povahy, kterou má kvalita učitele na základních a středních školách, a výměna informací o tom, jak ji zlepšovat, byla hlavní témata pro provedení výzkumu expertů z 11 zemí OECD pod záštitou Centra pro pedagogický výzkum a inovace (Centre for Educational Research and Innovation – CERI). Výzkum se uskutečnil v roce 1993. Výsledek zprávy, kterou zpracovaly Švecová a Vašutová (1997, s. 36-53), nám osvětluje dimenze kvalitního učitele, tedy popisuje jeho vlastnosti, činnosti a pozitiva.

Soudím, že pro začínajícího učitele bude následující výčet šikovným rádcem pro vlastní kritiku. Bod po bodu může učitel hodnotit, zda v té či oné oblasti dosahuje svých maximálních kvalit. Jednotlivé dimenze učitelských kvalit jsou pomyslně řazeny tak, aby velmi přibližně naznačovaly cestu, jak jeho vlastní odpovědnosti a kompetence mohou růst spolu s jeho profesním růstem i s rozvojem učitelské profese jako celku. O jaké kvality se tedy jedná?

Dobří učitelé jsou zaujatí svou prací, jejich hnací silou je **angažovanost**. Mají velkou snahu pomoci svým žákům, jejich nadšení mnohdy přesahuje hranice školní třídy. Nic by se však nemělo přehánět, učitelům až příliš zabraným do své práce hrozí vyčerpání a ztráta aktivity.

Předmětové didaktiky – dovednost zprostředkování svých znalostí žáků s maximální úspěšností, cit pro zvolení nejvhodnějších metod.

Výborný učitel také a především **má rád své žáky**. Svým pozitivním postojem ke všem žákům vytváří i příznivou atmosféru k učení.

Učitel se také nezajímá jen o vzdělávání svých svěřenců, ale také o rozvoj jejich morálního charakteru, je **příkladem morálního chování**.

V běžné třídě má učitel na starosti 20 až 30 žáků zároveň, což může vést k nečekaným událostem. Komunikace, usměrňování a **efektivní řízení velké skupiny** individualit je projevem profesionálního umění učitele.

Učitel – profesionál také dále zařazuje do výuky **moderní technologie**. Neovládá jen několik cest a postupů ve své práci, ale vládne **různými modely vyučování a učení**. Kvalitní učitel si vyměňuje ideje s ostatními učiteli, reflektuje sebe sama, spolupracuje s ostatními učiteli, zdokonaluje učitelskou profesi a na špičce pomyslné pyramidy jeho působení – přispívá celé společnosti (Švecová, Vašutová, 1997, s. 36–53).

K poslední tezi bych rád připojil následující citaci: *„Jedním z nejvýznamnějších příspěvků k řešení sociálních problémů je pomoc učitelů, kterou poskytnou žákům, aby se naučili jasně přemýšlet. Naučit žáky ptát se „proč“ je životně důležité pro odpovědného občana“* (Ramsay, 1993, in Švecová, Vašutová, 1997, s. 53).

V dalších odstavcích blíže nahlédneme k učitelům praktického vyučování a odborného výcviku.

4.4 Praktické vyučování a odborný výcvik

Pojem praktického vyučování definují Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 216) jako *„součást odborné přípravy ve středních odborných školách, učilištích a středních odborných učilištích, vysokých školách. Uskutečňuje se v něm spojení výuky s praxí, osvojování příslušných dovedností a schopností využívat vědomosti v praxi“*. Autoři pak dále předkládají základní dělení praktického vyučování: **odborný výcvik, cvičení, učební a odborná praxe**. Praktické vyučování probíhá ve školách a školských zařízeních i ve výrobních a obchodních organizacích. Pedagogický slovník také uvádí, že výuku zajišťuje **mistr odborné výchovy** nebo instruktor. Zde autor odkazuje na v současné době již nepoužívaný termín mistra odborné výchovy (mistr odborného výcviku).

Pojem *odborný výcvik* osvětlím o odstavec níže. Pro úplnost doplním definici zbylých druhů praktického vyučování: Stejskalová (2013, s. 9) uvádí: **cvičení** *„slouží k opakování a procvičování jednotlivých úkonů a operací k osvojení potřebných dovedností a návyků pro zvládnutí stanovených pracovních postupů“*, **učební praxe** je *„pravidelnou součástí vyučování s hodinovou dotací vymezenou*

v učebním plánu“ a **odborná praxe** „není samostatným předmětem, do výuky se zařazuje koncentrovaně v rozsahu několika týdnů“.

4.4.1 Odborný výcvik

Odborný výcvik, je dle definice Pedagogického slovníku „jedna z hlavních forem praktického vyučování ve středních odborných školách, středních odborných učilištích a střediscích praktického vyučování. Spočívá ve zhotovení výrobků, výkonu služeb nebo prací, obvykle ve skupině žáků. Vyučovací jednotkou je vyučovací den, vyučovací hodina trvá 60 minut,“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 179). Vyučovací den bývá také nazýván učebním dnem, žáci jsou většinou v malých skupinách v průměru 9,5 žáka (ČŠI, 2014, s. 16).

Příprava na budoucí povolání je složitý a mnohostranný proces. Žák v průběhu této přípravy získává mnoho teoretických poznatků, které mají všeobecně vzdělávací charakter, a především mnoho poznatků odborných. Kromě teoretických vědomostí potřebuje žák získat také určité praktické vědomosti, zručnosti a návyky, které získává především prostřednictvím odborného výcviku (Cina, Vilmon, 1992, s. 51).

Stejskalová (2013, s. 10) dodává, že cílem odborného výcviku je, aby žáci postupně od ovládnutí jednotlivých úkonů a postupů dospěli ke zvládnutí celých pracovních operací a různých druhů činností, jakožto nezbytná podmínka pro vykonávání povolání v konkrétním oboru. Autorka dále formuluje podmínku získání teoretických vědomostí ke zdůvodnění jejich činnosti, bez kterých by odborný výcvik nebyl možný. Správná realizace postupů je základním předpokladem kvalifikovaně odvedené práce.

4.4.2 Specifika praktického vyučování a odborného výcviku

Odborný výcvik má v soustavě předmětů učebního plánu svůj charakterem specifické postavení. Je to integrující předmět, který za účelem dosažení svých cílů využívá poznatky, které žáci získali z ostatních předmětů, hlavně tedy z předmětů odborných. V odborném výcviku aplikují žáci teoretické znalosti a vědomosti v praxi, spojují teorii s praxí a využívají svoje teoretické vědomosti při praktické činnosti. Jevy a procesy související s problematikou odborného výcviku zkoumá předmět Didaktiky odborného výcviku (Cina, Vilmon, 1992, s. 51).

Pro následující kapitolu budu z této didaktiky čerpat, když objasním základní vyučovací metody vhodné pro praktické vyučování a odborný výcvik.

4.4.3 Nejčastější vyučovací metody používané v praktickém vyučování a odborném výcviku

Praktické vyučování a odborný výcvik se v mnohém odlišují od běžné výuky teoretických předmětů. Jiné časové rozvržení, prostředí, způsob průběhu výuky, počet žáků ve skupině a důraz více na samostatnou práci žáků – to je jenom několik z více odlišností.

Jak zmiňuje Vintr (1998, s. 37), vyučovací metody tvoří bok po boku s formami vyučování základní složku výchovně-vzdělávacího procesu. Metody a formy se přímo ovlivňují, protože každá vyučovací metoda se realizuje v nějaké formě a každá vyučovací forma bez konkrétního metodického obsahu je nereálná.

Autor sděluje, že vyučovací metoda je systém cílených činností učitele, který má za úkol dosažení určitých znalostí, vědomostí a dovedností u žáků. Skrz vyučovací metody je tedy zprostředkován a přenášen obsah určitých informací mezi učitelem a žákem nebo předávání určitých pracovních dovedností.

Každá metoda by měla být efektivní v působení na vědomosti, dovednosti, návyky, myšlení, postoje i chování žáka. Pro maximální efektivitu v tomto smyslu by měla každá vyučovací metoda být informativně nosná, musí působit emotivně, aktivizovat žáka a jeho tvořivost, samostatnost. Měla by respektovat systém vědy a poznání, měla by být výchovná, adekvátní žáku i učiteli, ekonomická a aplikovatelná v praxi (Vintr, 1998, s. 39).

Nyní nastíním nejběžnější metody, které se dle Stejskalové (2013, s. 46–54) při PV a OV používají.

Práce s odbornou dokumentací – nezbytnou podmínkou pro práci s odbornou dokumentací je osvojení základních vědomostí z teoretických předmětů. Žáci jsou učitelem vedeni k samostatné práci podle dokumentace dle svého oboru. Žáci samostatně zhotovují návrhy, pracovní postupy a schémata. Žáci využívají teoretických znalostí bezprostředně v praktické činnosti, učí se samostatně pracovat a zvyšuje se jejich odbornost.

Instruktaž – komplexní a nejčastější metoda při výuce senzomotorických (smyslově-pohybových) dovedností. Instruktaž je základním pilířem pro učitele odborného výcviku, kde z hlediska poznání používá metody slovní, metody pozorování a metody pracovní. Dochází k předávání obsahu učiva a zároveň počátečnímu osvojování učiva. Instruktaž působí vždy na několik smyslů žáků současně. Žáci musí být při instruktáži maximálně soustředění, instruktáž by však neměla přesáhnout dobu 30 minut, aby jí mohli žáci bez únavy účinně sledovat.

Úvodní instruktáž – je metodicky nejobtížnější a provádí se na začátku nového tematického celku nebo na začátku učebního dne. Při úvodní instruktáži učitel nejdříve stanoví cíle tematického celku nebo vyučovacího dne, odůvodní význam a rozsah nové pracovní činnosti, čímž žáky příhodně motivuje. Vhodným příkladem je např. ukázka hotového výrobku, ale lze využít i exkurze do provozu, instruktážního filmu nebo videozáznamu. Na začátku úvodní instruktáže učitel prověří znalosti žáků z teorie, pokud žáci neprokážou její znalost, musí s žáky teorií probrat.

Středobod úvodní instruktáže, který poté následuje, je předvedení nové pracovní činnosti. Pro představu žáků o průběhu a postupu pracovní činnosti učitel předvádí nové operace a úkony. Názornost, přesvědčivost a přesnost učitelem předváděné práce jsou faktory, které ovlivní to, jak žáci vědomě a přesně pochopí a správně budou konat to, co jim bylo ukázáno.

Předtím, než žákům učitel něco předvede, měl by si dané operace znova projít za účelem poskytnutí jasně, správně a přesně ukázky žákům.

Při předvádění je nutné dodržet především zásadu názornosti a to ve smyslu, aby žáci dobře viděli na předváděnou činnost. Učitel si také musí dát pozor na tzv. zrcadlový efekt – tj. pokud žáci stojí naproti učiteli, vidí zrcadlově převrácené to, co předvádí, vidí a popisuje učitel.

Předvádění je doplněno výkladem se zdůrazněním nejdůležitějších charakteristik důležitých pro daný úkon. Při předvádění komplikovanějších činností je vhodné takovou činnost nejprve provést v běžném tempu a poté zopakovat po částech a zpomaleně. Na závěr je vhodné, aby se jeden nebo dva žáci pokusili postup zopakovat. Žáky průběžně upozorňujeme na časté chyby, kterých by se mohli dopustit.

V průběhu učebního dne se zařazuje také **průběžná instruktáž**, kterou zařazujeme bezprostředně při zjištění chyb u žáků. Účelem průběžné instruktáže je tedy odstranit chyby, vyskytující se u více žáků a také upřesnit a ujednotit pracovní činnost žáků.

Souhrnné opakování ucelené části učiva nebo na konci učebního dne je záležitostí **závěrečné instruktáže**.

Simulační metody – jsou metody pro osvojení senzomotorických dovedností, při kterých jsou některé části pracovního procesu nahrazeny prvky, které napodobují reálné pracovní prostředí, předmět, pracovní prostředek nebo jeho část. Pro tyto metody je mj. charakteristické, že výsledkem činnosti není užitná hodnota, nevzniká výrobek a neuskutečňuje se služba. Nahrazení skutečných

prvků imitacemi se užívá zejména z provozních, bezpečnostních, metodických a ekonomických důvodů.

Problémové metody vedou v odborném výcviku k rozvoji aktivní tvořivé práce, soustředění a zájem o problematiku, podporují kreativitu a samostatnost žáků. Na základě toho, co již žáci znají, mohou pomocí problémových metod získávat další poznatky ze svého oboru. Tato metoda je pro učitele oproti běžné výuce náročnější na didaktickou přípravu, učitel musí žákům při řešení poskytovat potřebnou pomoc.

Inscenační metody – jejich postatou je řízený slovní dialog. Tato metoda, běžná především pro obory obchodu, pohostinství a služeb, však své působiště získá i v technických oborech, např. elektrikář při přijetí zakázky od zákazníka a také předání hotové zakázky. Pro osvojení základních způsobů jednání a chování se zákazníkem se tedy nejlépe hodí metoda inscenační.

Cvičení – je nejčastější metodou pro pracovní část učebního dne, následuje po provedené instruktáži. Cílem cvičení je zvyšování výkonů a osvojení dovedností. V procesu ovládnutí pracovních dovedností se jedná o okamžik, kdy žák samostatně vykonává úkony, které mu byly učitelem vysvětleny a předvedeny. Cvičení může probíhat způsobem prostým, kdy si žáci osvojují stereotypní úkony typické pro jejich budoucí povolání a to přesným opakováním každého dílčího pohybu, úkonu či operace. Další způsob cvičení je zapojení žáků do praktických produktivních úkonů. Žáci tak mohou získat tvalé a zároveň flexibilní odborné dovednosti a návyky, a rozvíjet tvůrčí myšlení.

Stejskalová (2013, s. 53) definuje hlavní požadavky, které musí být splněny pro úspěšné cvičení žáků v odborném výcviku: *„Cílevědomost, promyšlenost a účelnost cvičení, přiměřenost úkolu vzhledem k dosavadním dovednostem, systematickosti cvičení, správné využití času, ohled na věkové zvláštnosti a fyzický stav žáků, průběžná kontrola učitelem, hodnocení průběhu cvičení a odstraňování chyb“*.

Předmětem cvičení jsou výukové práce. Na žáky má dobrý vliv, dostávají-li úkoly odpovídající reálným provozním podmínkám. Práce, při které žák pracuje na výrobku školy či příslušné organizace, nebo skutečná služba či výrobek pro zákazníka, se nazývá **produktivní**. Práce **užitková** je maximálně podřízena výukovým cílům a má užitnou hodnotu pro žáky nebo pro školu. Žáci mohou vykonávat také práci **cvičnou**, která je určena pouze výukovým cílům. Zařazuje se pouze v nezbytně nutné míře a to většinou na začátku cvičení.

Exkurzi v odborném výcviku organizujeme za účelem názorné seznámení žáků s technologickým procesem, způsoby práce a organizace práce, s výrobním zařízením, nářadím nebo výrobky přímo v provozech. Exkurze motivuje žáky (na začátku probíraného tematického celku) nebo upevňuje učivo a rozšiřuje znalosti žáků (po probraném tematickém celku). (Stejskalová, 2013, s. 46–54)

Tematická zpráva České školní inspekce uvádí: „Z vyučovacích metod byly při praktickém vyučování nejčastěji využity dovednostně-praktické činnosti žáků (85 %) a názorná ukázka praktické činnosti (71,3 %). Podobně jako v teoretickém vyučování se ve velké míře používá vysvětlování a výklad (67,7 %) a rozhovor (64,1 %). Metoda instruktáže byla sledována v 58,7 % hodin. Aktivizující metody byly využity ve čtvrtině hodin“ (ČŠI, 2014, s. 16). Z průzkumu tedy vyplývá, že nejčastější činností vykonávanou v praktickém vyučování je dovednostně-praktická činnost žáků, názornou ukázkou provádí učitelé skoro ve třech čtvrtinách hodin a minimálně v každé druhé hodině použil učitel vysvětlování, výklad, rozhovor a instruktáž.

Zmínil jsem tedy již to, co je odborný výcvik a praktické vyučování, specifika těchto předmětů a v této kapitole jsem se věnoval základním metodám pro výuku. Nyní se budu věnovat přímo učitelům těchto předmětů.

4.4.4 Učitel odborného výcviku, učitel praktického vyučování

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 157) v souladu se skutečností uvádí, že pojem mistr odborné výchovy nebo mistr odborného výcviku je dřívější označení pro **učitele odborného výcviku** nebo **učitele praktického vyučování**.

Jelikož ke změně terminologie došlo poměrně nedávno, starší literatura používá starší označení „mistr“. Vzhledem k tomu, že definice zůstala beze změny, tak si v mnohých doslovných citacích i parafrázích dovoluji tento výraz ponechat v jeho starší formě.

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 327) použili pro definici obou těchto označení téměř stejný popis. V samé podstatě se tedy jedná o učitele působícího zejména na středních odborných školách nebo učilištích, který má kromě své odborné kvalifikace též předepsanou pedagogickou způsobilost.

Zákon o pedagogických pracovnících, díl. II.: Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků v §9 stanovuje, jaké vzdělání je pro učitele odborného výcviku a učitele praktického vyučování nezbytné.

Při dodržení věcné správnosti výkladu zákona můžeme říci, že **Učitel praktického vyučování** získává odbornou kvalifikaci jednou z následujících možností:

- a) *„vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru praktického vyučování, nebo*
- b) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru praktického vyučování, nebo*
- c) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu“,*

čímž je pokryta znalost oboru, ve kterém učitel učí a spolu s jednou z dalších tří možností, které pokrývají pedagogickou připravenost učitele:

1. *„vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,*
2. *vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo*
3. *studiem pedagogiky“*

Učitel odborného výcviku získává pedagogickou kvalifikaci stejným způsobem, jako učitel praktického vyučování, ale svou odbornost může navíc k výše již zmíněným možnostem získat i absolvováním středního vzdělání s výučním listem *„získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu“* (in Zákon č. 563/2004 Sb.).

4.5 Příprava učitele na výuku

Vintr (1998, s. 28) přikládá přípravě na vyučovací jednotku velkou důležitost, zvláště pak pro začínajícího učitele. Učiteli taková příprava pomáhá ve stanovení a zavádění určitého systému, koncepce, požadované struktury a plánovitosti v odborném výcviku, jakožto podmínky nezbytné nejen k dosažení výchovně

vzdělávacích cílů, ale také k organizaci a řízení vyučovací jednotky (Vintr, 1998, s. 28).

Jak předestírá Rys (1979, s. 68–69), příprava učitele na vyučování je jednou z jeho primárních profesionálních činností a svým způsobem je základem jeho každodenní pedagogické práce. Přípravě musí učitel věnovat značnou pozornost, protože má-li být celá jeho práce cílevědomá a koncepčně jasná, je nezbytné, aby byla i dobře naplánovaná. Nezáleží na tom, jestli učitel uskutečňuje přípravu na vyučování jen pomocí myšlenkových rozborů nebo ji vypracovává písemně (druhá z variant se však silně doporučuje). Stěžejní je, že se na vyučování připravuje. Příprava učitele na vyučování od něj také vyžaduje odpovědnější vztah k vlastní pedagogické činnosti a hledání účelnějších a účinnějších cest a forem jak pro přípravu, tak pro realizaci. Příprava na vyučování je tedy podněcujícím prostředkem utvářejícím učitelovu pedagogickou tvořivost.

V této části práce se zaměřím na to, jak se učitel připravuje na výuku. Od komplexního stanovení cílů a rozvržení tematického plánu až po detailní pohled pod pokličku receptu dobré přípravy na nejmenší vyučovací jednotku.

Na začátku školního roku si učitel obvykle stanoví celoroční plán výuky. Nejvíce úsilí však věnuje učitel přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny.

4.5.1 Obecné fáze řídicí činnosti učitele ve výuce

Šťáva (2004, s. 32) ve svém příspěvku k obecné didaktice píše, že pedagogickou činnost učitele je nezbytné chápat jako cílevědomou a řízenou činnost. S autorem musím jedině souhlasit, touto jednoduchou definicí vystihl mnohé, ostatně – v opačném případě by jistě učitel nebyl kvalitním příspěvkem do našeho školství. Autor připomíná, že kromě své profesionální kvalifikace musí mít učitel také jisté kvality v oblasti projektování a plánování, čímž příkládá fázi přípravy na vyučování důležitost. Pro úplnost uvedu přehled řídicích činností učitele ve výuce, tak jak je autor rozčlenil:

- 1. fáze přípravy a projektování** – učitel se v této fázi připravuje na splnění všech stanovených cílů vyučovací hodiny
- 2. fáze realizační** – učitel řídí a usměrňuje výuku, činnost žáků vč. pedagogické diagnózy a prognózy
- 3. fáze kontrolní a hodnotící** – evaluace žáků a autoevaluace učitele
(Šťáva, 2004, s. 32)

Dále se tedy budu zabývat hlavně popisem fáze přípravy a projektování. Řeč bude i o fázi kontrolní a hodnotící, která slouží učiteli k evaluaci své přípravy a provedení reflexe – zpětné vazby.

Pro další kapitoly jsem použil členění od Stejskalové (2013, s. 74), která dělí přípravu na dvě fáze: 1. **Perspektivní** (dlouhodobá) příprava a 2. **Aktuální** (bezprostřední) příprava na vyučování, příprava na vyučovací den.

Autorky Bočková a Podlahová (1990) ve svém učebním textu dělí přípravu učitele na „Obsahovou část“, „Realizační část“ a „Formální část“. V následujících kapitolách se pokusím dodržet i tuto myšlenkovou linii, resp. vést čtenáře touto linií bok po boku členění Stejskalové. Oba přístupy členění se totiž prolínají, jakožto spolu nedílně souvisí.

4.5.2 Perspektivní (dlouhodobá) příprava

Dlouhodobá příprava učitele na výuku spočívá ve vypracování tematického plánu na období školního roku, případně na pololetí.

Základní příprava učitele na vyučování pramení z výchovně vzdělávacích cílů, které jsou rámcově vymezeny učebním plánem, který je součástí školního vzdělávacího programu. Ten musí být v souladu s vydaným RVP (Rámový vzdělávací program, který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). V ŠVP je obsah vzdělávání uspořádán do předmětů nebo i jiných celků učiva, např. modulů. *„Střední školy již nejsou svazovány jednotnými osnovami a je plně v jejich kompetenci vytvořit vlastní školní vzdělávací programy k realizaci RVP“* (Stejskalová, 2013, s. 39 a 74).

Každý vyučovaný předmět má své učební plány, kde jsou výchovně vzdělávací cíle stanoveny. Učitel si pak zpracovává pro každý předmět tematický plán, přičemž vychází mj. ze školního vzdělávacího plánu. Tyto cíle dávají učiteli základní nasměrování při jeho práci ve výuce. Pro potřeby své práce si učitel tyto základní cíle rozpracovává a dále přizpůsobuje do soustavy dílčích cílů (Bočková, Podlahová, 1990, s. 9–10).

Jak Bočková a Podlahová (1990, s. 10) dále uvádějí, i když obsah výuky je jasně dán učebními osnovami, učitel má právo předepsané učivo aktualizovat. Učitel musí také látku v rámci přípravy didakticky zpracovat. Především by měl rozlišovat, jaké si mají žáci osvojit poznatky a jaké mají ovládnout činnosti. Toto rozdělení má své opodstatnění v uvědomění si, že ke každému ze dvou zmíněných prvků učiva vedou různé učební a výukové činnosti.

Rys (1979, s. 38) dále zdůrazňuje pojem **učivo**, které nazývá „*osou celé pedagogické činnosti učitele*“. Učitel dle Rysa (1979, s. 39) musí věnovat přípravě obsahové části dost času, základní analýzu hodin zkrátka nelze zjednodušit. Již zde od autora také zaznívá důležitá myšlenka, že „*při analýze učiva vycházíme především z konfrontace minulých cílů s pracovními výsledky žáků*“ (Rys, 1979, s. 39). Autor dodává, že taková „*zpětná vazba*“ nám pomáhá posoudit realnost minulých cílů a také nám pomáhá při diagnostické práci, tedy ve zjišťování neúspěchu třídního kolektivu a jednotlivých žáků, a odhalení mezer v jejich dovednostech a vědomostech.

Vyučovací proces ve výuce praktického vyučování a odborného výcviku směřuje k tomu, aby žáci zvládli stanovenou soustavu učiva, tedy aby jednotlivé dílčí části spojili v celek, jednu komplexní dovednost nebo znalost. Učitel by měl také umět rozlišit učivo **základní** – důležité (směřujeme k tomu, aby si toto učivo osvojili všichni žáci) a učivo **rozšiřující** – doplňující, které oživí výuku a dá prostor uplatnění nadaným žákům (Bočková, Podlahová, 1990, s. 10–11).

Chlup (1966, s. 65, in Rys, 1979, s. 40), který se problematikou učiva v pedagogické teorii i praxi zabýval, vymezil základní učivo jako „*vědomosti, dovednosti i návyky, které ve svém souhrnu představují základy věd, umění, techniky a mají zásadní význam pro další vzdělávání a pro praktický život. Základní učivo má mít všestrannou hodnotu výchovnou. Má si je, i když v rozdílné kvalitě, osvojit většina žáků příslušných věkových stupňů. Konečně má být probráno, procvičeno a upevněno ve škole, bez přetěžování žáků*“.

Stejskalová v zásadě souhlasí s definicí základního učiva, na rozšiřující učivo však nahlíží jiným směrem. Uvádí, že „*rozšiřující učivo vymezuje maximální hranici učiva z hlediska jeho obsahu i struktury. Po zvládnutí rozšiřujícího učiva jsou žáci schopni vykonávat samostatně složitější práci*“ (2013, s. 40).

4.5.3 Aktuální (bezprostřední) příprava

V této chvíli uvažujeme fázi přípravy, kdy si učitel stanoví **vzdělávací cíle** na danou hodinu, přičemž vycházel, jak již bylo zmíněno, z dílčích cílů pro tematický celek. Učitel odborného výcviku má tedy stanoveno to, co chce v dané vyučovací jednotce žáky naučit, co s nimi chce procvičit, co zdokonalit, a to jak v teoretických tak praktických činnostech.

Učitel si také promýšlí, jakých **výchovných cílů** má v úmyslu dosáhnout. Tyto cíle se však žákům přímo nesdělují, mají být přirozeně začleněny do průběhu odborného výcviku. Výchovné cíle podněcují zejména rozvoj:

- kladného vztahu žáků k své práci i práci ostatních
- charakterových a volných vlastností, např. přesnost, vytrvalost, svědomitost, šetrnost, kritičnost a sebekritičnost k výsledkům práce své i práce ostatních
- motivace a zájmu o daný obor
- šetrného zacházení a se svěřeným materiálem, pomůckami a nástroji
- spolupráce při pracovní činnosti žáků
- vytváření správných postojů ve věci ochrany životního prostředí
- uvědomělého zajištění bezpečnosti a hygieny práce a ochrany zdraví

Učitel odborného výcviku pak na základě stanovených cílů stanoví, co konkrétního bude žákům předkládat a jakou formou bude žáky s novými dovednostmi a vědomostmi seznamovat. Učitel se také zohlední vztahy, souvislosti a návaznosti nového učiva na již probrané učivo a na mezipředmětové vztahy. Pokusí se také vhodně využít předchozích znalostí žáků (Vintr, 1998, s. 29).

Ve fázi přípravy, kterou autorky Bočková a Podlahová nazývají *realizační*, se učitel zamýšlí nad cestami, **jak** bude učivo žákům předávat. Učitel nyní pracuje s učivem, které si stanovil, a uspořádává jej. Uplatňuje přitom logické hledisko (postup od jednoduchého ke komplikovanému, od konkrétního k obecnému; hledání nových zákonitostí vycházející z toho, co již žáci znají) a psychologické hledisko (specifika žáků, prostředí). (Bočková, Podlahová, 1990, s. 12)

„Pečlivá příprava na každou vyučovací jednotku (učební den) je nezbytnou podmínkou úspěšné vzdělávací činnosti každého učitele a zárukou, že z výuky bude odstraněna improvizace a náhodnost“ (Stejskalová, 2013, s. 75).

Nedílným krokem při dalším plánování výuky je zvolení nejvhodnějších **vyučovacích metod**. Učitel se obvykle nerozhoduje pouze pro jedinou metodu, ale volí kombinaci několika metod, přičemž výběr vyučovacích metod by měl být promyšlený a záměrný. Prioritně se odvíjí od stanovených výchovně vzdělávacích cílů.

Dále se odvíjí od obsahu učiva. Stejskalová (2013, s. 46) dodává, že učitel by měl také přihlídnout k časovému úseku, který je na osvojení učiva vyčleněn. Volba vyučovacích metod je dle autorky také ovlivněna poměrem manuálních a intelektuálních úkonů, automatizací a mechanizací pracovního procesu, který si mají žáci osvojit.

Nedílným faktorem pro výběr metod, je materiální vybavení pracovišť praktického vyučování. Vyučovací metoda je však také ovlivněna počtem žáků ve

třídě a úrovni jejich znalostí či pedagogickou zkušeností učitele (Bočková, Podlahová, 1990, s. 13–14).

Předpoklady žáků jsou specifický faktor ovlivňující volbu metod odborného výcviku. Stejskalová (2013, s. 47) uvádí, že učitel sleduje a využívá zvláštnosti každého žáka a celé skupiny, přičemž musí při volbě metod brát v úvahu průběžnost žáků během celé učební jednotky a přihlížet k náročnostem učiva v průběhu celé učební jednotky (vypětí, jednotvárnost, dlouhé opakování).

Nedílnou součástí myšlenkového pochodu učitele při přípravě na výuku je stanovení **struktury vyučovací jednotky**. Učitel rozpracuje vyučovací jednotku z hlediska obsahu a časové dotace jednotlivým částem vyučovací jednotky. Obecné členění vyučovací jednotky by mělo pokrýt tyto hlavní části:

1. **úvodní část** – příchod žáků na pracoviště, kontrola připravenosti (pracovní oděv, obuv, pomůcky), zápis do třídní knihy, žáci kontrolují své pracoviště – časově 1/8 vyučovací jednotky.
2. **nové učivo** – stanovení vzdělávacích cílů, motivace žáků, opakování předešlého učiva, navázání novým učivem, seznámení s novým učivem, rozbor a tvoření pracovního postupu, bezpečnost a hygiena práce, předvedení nových pracovních činností (instruktáž či jiné metody, viz kapitola 4.1.9) apod – časově 1/4 vyučovací jednotky.
3. **vlastní práce žáků** – učitel průběžně kontroluje, opravuje činnost žáků, radí a hodnotí, zatímco žáci pracují na zadané činnosti – časově 1/2 vyučovací jednotky.
4. **závěrečná část** – nové učivo je zopakováno, výsledky práce žáků jsou zhodnoceny, učitel kontroluje úklid pracovišť a celkově hodnotí dosažené výsledky skupiny v proběhlém odborném výcviku, žáci uklízí a odcházejí – časově 1/8 vyučovací jednotky.

(Vintr, 1998, s. 31–32)

4.5.4 Pracovní podmínky pro výuku

Pracovními podmínkami pro výuku rozumíme prostor, čas a materiální zázemí. Tyto podmínky mají výrazný vliv na učitelovu práci. Nejenom že ovlivňují volbu vyučovacích metod, ale nepřímo mají také dopad na dosahované konečné výsledky práce. Místní podmínky dané učebny by si měl učitel analyzovat a zhodnotit,

seznámit se s nimi, dle vlastních potřeb organizovat či upravit a využívat je ve svůj prospěch.

Učitel si vzhledem k prostorovému rozvržení učebny promyslí svůj pohyb, zohlední také světelné a zvukové podmínky při práci. Zvolí si místo (nebo místa), ze kterého povede výklad a promyslí si, jak se bude prostorem pohybovat, aby měl nad žáky přehled a aby ho bylo vidět a bylo mu rozumět. Také si rozmyslí, kde bude případně provádět instruktáž nebo předvádět učební pomůcky.

Pokud je učitel s učebním prostorem již seznámen, zhodnotí pouze orientačně své zkušenosti, konfrontuje je se svými možnostmi a volí určitou prostorovou organizaci své plánované výuky (Rys, 1979, s. 50–51).

Podle konkrétních potřeb vyučovací jednotky provádí učitel materiální přípravu. Jeho cílem je v první řadě zajistit funkčnost pracoviště, materiál a pomůcky pro každého žáka. Pro prováděnou práci zvolí učitel nejvhodnější přístroje, zařízení a pomůcky, které mu jsou dostupné, přesvědčí se o jejich funkčnosti a kvalitě. Učitel nachystá také potřebnou technickou dokumentaci, modely, schémata, vzory, ukázky atp. Je též nezbytné seznámit se s didaktickou technikou (počítač, dataprojektor, meotar atp.), kterou hodlá učitel ve výuce použít, a připravit si nákresy, které má učitel v úmyslu kreslit žákům na tabuli (Vintr, 1998, s. 32).

V neposlední řadě jako pracovní podmínka učitele pro jeho práci je čas. Do stanoveného času vyučovací jednotky musí učitel vtěsnat plánovanou činnost svou i činnost žáků. V daném čase musí realizovat svůj pedagogický projekt, uskutečnit svůj pedagogický záměr. Učitel se musí naučit s časem hospodařit. Neměl by ve své činnosti být uspěchaný, ale ani pomalý a vyčkávavý. Dle náročnosti jednotlivých didaktických fází a zvoleného vyučovacího postupu učitel při přípravě předpokládá i potřebnou časovou dotaci té či oné činnosti. Plynulost a přiměřené pracovní tempo navozuje ve třídě dobrou pracovní pohodu (Rys, 1979, s. 52–53).

4.5.5 Formální stránka přípravy

Jakou podobu by měla mít příprava učitele na vyučování, není v žádné literatuře přesně stanoveno. V praxi se můžeme setkat se dvěma základními formami přípravy učitele na vyučování. Jsou jimi myšlenková rozvaha bez písemného záznamu a myšlenková rozvaha provázaná s písemnými poznámkami.

Autoři Hlad'ová, Horáčková a Danielová uvádí, že je vhodné zvolit písemnou přípravu na vyučování a uvádějí několik důvodů, proč:

- „Učitel si v ní lépe uvědomí, čeho chce ve vyučovací jednotce dosáhnout.
- V průběhu vyučování se učitel může plně soustředit na dění ve třídě, neboť má vždy možnost nahlédnout do svých poznámek a nemusí neustále vzpomínat, co a jak má ve vyučovací jednotce dělat.
- Umožňuje lépe sledovat časový průběh vyučování i plnění výukových cílů.
- Může sloužit jako opora učitele při nervozitě nebo nesoustředěnosti.
- Dá se v modifikované formě použít několikrát (např. v paralelních třídách v jednom školním roce).
- Usnadňuje analýzu vyučovacího procesu.
- Ulehčuje práci v budoucnu. Učitel se může k písemné přípravě vracet, upravovat ji, měnit a doplňovat navržené výukové postupy na základě zkušeností z odučené vyučovací jednotky, a tak sloužit jako podklad k přípravě učitele v následujícím školním roce“ (Hlad’o, Horáčková, Danielová, 2010, s. 40–41).

Za předpokladu toho, že činnost učitele je řízena a konána s určitým záměrem, je jasné, že musí být kvalitně a odpovědně připravena. Činnost učitele musí mít jasnou koncepci a musí také reagovat na proměnlivé podmínky výchovně vzdělávací praxe. K naplnění všech těchto požadavků je učiteli nápomocen systém osobních poznámek, které si učitel zaznamenává při soustředěném promýšlení výukové jednotky. Učitel si k probíranému učivu přiřazuje vhodné metody, dle potřeby plánuje užití didaktických pomůcek a zachycuje časový průběh vyučovací hodiny (Bočková, Podlahová, 1990, s. 15).

Rys ve své publikaci „Příprava učitele na vyučování“ nastiňuje základní typy písemné přípravy na vyučování. Autor tvrdí, že i když jsou jednotlivé přípravy učitelů velmi individuální, můžeme i zde najít společné znaky a obecně přípravy rozřadit do tří typů – přípravy jednoduché, obsažnější a nejobsáhlejší.

První typ **jednoduché** přípravy (tzv. bleskové) je po formální a obsahové stránce chudý. Učitel se zabývá pouze dvěma základními otázkami:

- Co?
- Jak?

Učitel tedy pouze vymezuje obsah plánované hodiny, vybírá a konkretizuje učivo a volí prostředky a metody pro jeho zprostředkování žákům během vyučovací hodiny. Učitel nevěnuje pozornost podmínkám své projektované činnosti.

Předpokládá, že didaktické cíle jsou v učivu pokryty pomocí učebnice, což v praxi vede k tomu, že většina těchto učitelů vede hodinu „podle učebnice“.

Bylo by však nesprávné z této jednoduché, formálně a obsahově chudé přípravy usuzovat, že by ve výsledku nemohla hodina proběhnout v odpovídající úrovni. V každodenní praxi se občas přihodí, že i ten nejdůslednější učitel nemá mnoho času na svědomitější promyšlení projektované hodiny a tak musí použít tento bleskový způsob přípravy. Při dobrých teoretických znalostech a jisté praxi učitele, splní tato forma přípravy svůj účel.

Druhý typ písemné přípravy, nazývaný autorem jako **obsažnější**, reflektuje učitele směřujícího při přípravě k jasnějším obsahovým a časovým souvislostem, učitele, který si odpovídá na tyto otázky:

- Co už bylo?
- Čeho chci dosáhnout?
- Jak a čím toho můžu dosáhnout?
- Čím bude na tuto hodinu navázáno?

Širší formulace otázek vyžaduje od učitele širší odpovědi. V přípravě obsažnější se tak učitel neomezuje jen na učivo, které žákům sdělí, ale uvědomuje si i pedagogické a didaktické cíle učiva. Nově se zde objevuje časová návaznost učiva (v první a poslední otázce), ke které učitel přihlíží. Navozuje hlubší didaktickou analýzu učiva, která umožní volit i adekvátní metodické postupy. I tato příprava se však neptá na podmínky, za kterých bude vyučovací hodina realizována.

Třetí typ přípravy je **nejobsáhlejší** (podrobná). Učitel při tomto typu přípravy sleduje všechny podmínky, které jeho výuku v následné hodině určují nebo ovlivňují.

- Co je cílem (cíli)? Co chci a co zamýšlím?
- Jaké využiji prostředky a jakými cestami chci cílů dosáhnout?
 - Věcný obsah: nástin obsahu učiva
 - Metodická část: Jaké vyučovací metody použiji? Jaké didaktické pomůcky a techniky použiji? Jaký zvolím metodický postup?
- Specifická didaktická hlediska
 - Co bude pro žáky nejobtížnější?
 - Jakým způsobem budu žáky aktivizovat?
 - Jak zajistím obsahovou a časovou návaznost obsahu učiva?
 - Jak zajistím individuální přístup k žákům?

- Jaké budu klást otázky k procvičení a ověření osvojovaného učiva?
- Jaké úkoly k procvičení a upevnění budu zadávat?
- Další hlediska (např. hygienická)
- Výchovné možnosti
 - Jak mohu výchovně využít učiva i průběhu výuky?
- Organizace vyučovací hodiny
 - Jaké pracovní podmínky musím zajistit? (organizace dílny, pomůcek atp.)
 - Jaký organizační typ vyučovací hodiny bude mé metodické koncepci nejlépe vyhovovat?
- Časové rozvržení vyučovací hodiny
 - Kolik času budu věnovat jednotlivým fázím vyučovací hodiny?
 - Kolik času budou žáci věnovat domácí přípravě na další vyučovací hodinu? Je účelná?
- K realizaci přípravy
 - Jak budu zjišťovat pracovní součinnost a výsledky žáků?

Dá-li si učitel práci s takto obsáhlým typem přípravy na vyučování, má již určitou záruku, že vzal v úvahu všechny základní činitele a podmínky, které jeho projektovanou hodinu ovlivní nebo mohou ovlivnit. Časová náročnost na zpracování takovéto přípravy je však značná a proto se v praxi s takto podrobně zpracovanou přípravou na vyučování setkáváme obvykle jen v průběhu středoškolské nebo vysokoškolské praxe studentů učitelství a také u začínajících učitelů. Ředitel obvykle ukládá začínajícímu učiteli, aby se na své výstupy písemně připravoval, a tyto přípravy poté analyzuje. V běžné praxi se s tímto obsáhlým způsobem přípravy spíše nesetkáme. Neznamená to však, že by se učitelé takto podrobně nepřipravovali, ale znamená to, že uvedené body jen neformulují písemně. Vypracování písemné přípravy dle posledního typu také neznamená, že by měl učitel zpracovat rozsáhlou slohovou práci se zacházením do komentování všech bodů této přípravy do nejposlednějšího detailu. Tato příprava je sama o sobě pomocníkem pro učitele v jeho pedagogické činnosti a ve výsledku může mít podobu pouze operačních poznámek a odkazů na zdroje učiva (Rys, 1979, s. 56–60).

4.5.6 Písemná příprava na vyučování jako pedagogický dokument

Písemná příprava na vyučování nepatří mezi pedagogické dokumenty v běžném slova smyslu, tj. administrativně. Pokud o to učitel není přímo požádán

nadřazeným, není jeho pracovní povinností si přípravu na vyučování psát. Z pedagogického hlediska je však příprava na vyučování důležitým dokumentem.

Učitel si v přípravě na vyučování zachycuje svůj projekt své práce, takže si sám může lépe svou práci hodnotit a analyzovat a také poskytnout stejný prostor nadřazeným nebo vědeckým pracovníkům. Z tohoto pohledu tedy na přípravu učitele můžeme klást určité požadavky, aniž bychom chtěli přípravu formalizovat nebo dokonce normovat. Pro výše zmíněné pohnutky je však důležité, aby příprava obsahovala určité údaje.

K orientačním údajům patří jméno učitele, škola, třída, předmět a časový údaj o tom, kdy bude hodina v denním rozvrhu realizována. Další údaje jsou údaje vztahující se k obsahu (učivu), údaje vztahující se k metodické stránce hodiny a údaje tzv. ostatní. Tyto údaje je vhodné dělit do sloupců nebo odstavců a ponechat mezi nimi trochu místa, abychom po uskutečnění hodiny mohli do přípravy vepsat poznámky k jejímu průběhu.

Tuto zpětnou evaluaci hodiny provádí jen málo učitelů a to hlavně z časových důvodů. Přitom se jedná o časově nenáročnou a velmi užitečnou cestu, jak porovnat přípravu s právě realizovanou hodinou a posoudit, jak byly jednotlivé předpoklady, záměry, metody, postupy, prostředky i formy reálné a realizovatelné. V tomto zpětném pohledu nám nejde o náročnou analýzu a srovnání plánu se skutečností, ale spíše o záznam stěžejních bezprostředních poznatků a zkušeností z realizované hodiny učiva (Rys, 1979, s. 61–62).

4.5.7 Realizace přípravy na vyučování

Ve svém průzkumu se budu mimo jiné věnovat i tomu, jak se měnil přístup učitelů k jejich přípravě postupem času. Nepochybně se bude jejich způsob přípravy na výuku proměňovat na základě své vlastní zkušenosti z odučených hodin, tedy reálné aplikace své přípravy.

Příprava učitele na vyučování je totiž jen jakýmsi pracovním plánem dané vyučovací hodiny, odhalujícím pravděpodobné pedagogické situace. Učitelem stanovené cíle zůstanou neměnné a stabilní i během realizace hodiny. Vše ostatní (pracovní postupy, strukturace učiva, vyučovací formy a časový rozvrh) si učitel sice plánuje, ale musí být připraven je kdykoliv **přizpůsobovat** konkrétním, reálným pedagogickým situacím a daným pracovním podmínkám.

Průběh hodiny je dynamický a proměnlivý. Učitel tedy musí být stále ve střehu, musí neustále sledovat vývoj pracovních podmínek a usměrňovat jim svůj pracovní postup i obsah své práce. Toto permanentní diagnostikování vlastní

pedagogické práce je základem pedagogické účelnosti i účinnosti učitelovy činnosti. Dogmatické lpění na dodržení přípravy není v případě změny podmínek správné.

Realizace učitelovy přípravy na vyučování tedy musí vždy respektovat jak připravený projekt hodiny, tak i konkrétní dané pracovní podmínky a situace v té dané hodině. Rozhodující však je a vždy zůstává reálně vytyčený cíl, kterého musí být dosaženo. Měnit plán činnosti a improvizovat si může učitel dovolit pouze v rámci proměnlivosti reálných pracovních podmínek a pedagogických situací a pouze při respektování stanoveného pedagogického cíle (Rys, 1979, s. 63–64).

4.5.8 Rozbor a vyhodnocení přípravy na vyučování

Nyní obsahově navážu na kapitolu „Písemná příprava na vyučování jako pedagogický dokument“. Příprava učitele na výuku by měla během jeho praxe procházet určitým vývojem. Každý učitel by tedy měl svou vlastní přípravu na vyučování sledovat, kriticky posuzovat a vyhodnocovat. Aby ji pak na základě získaných informací mohl upravovat, inovovat a zlepšovat.

Učitel po výuce provádí rozbor realizované hodiny. Vzhledem ke stanoveným cílům si učitel musí objasnit, zda byl cíl realizován, byl realizován pouze částečně nebo nebyl realizován vůbec. Příčiny nedostatečného splnění cíle je třeba zjistit a odstranit. Pro splnění cíle je třeba případně uzpůsobit podmínky. Je dobré se také zaměřit na součinnost a aktivitu žáků a na jejich pracovní dovednosti. Znalost těchto faktorů je nezbytný předpoklad pro stanovení pracovních podmínek další hodiny. V neposlední řadě by součástí rozboru mělo být srovnání časového harmonogramu v přípravě na vyučování a reálného průběhu jednotlivých fází výuky (Rys, 1979, s. 65–67).

„Učitelova práce není hodnocena podle jeho pedagogických záměrů a cílů, ale především podle jejich výsledků. Proto důležitým hlediskem pro posouzení učitelovy přípravy na vyučování bude srovnání této přípravy s výsledky skutečně dosaženými v realizované hodině. Toto srovnávání a vyhodnocení je značně obtížné“ (Rys, 1979, s. 67–68).

5 Praktická část a výsledky práce

5.1 Metodologie

Cílem navrhovaného průzkumného šetření je popsat přípravu začínajících učitelů na výuku.

Pro účely průzkumu jsem si stanovil následující otázky:

Hlavní průzkumná otázka:

- Jak začínající učitelé praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen učitelé) popisují svoji přípravu na výuku?

Specifické otázky:

- Jakým způsobem a z jakých zdrojů začínající učitelé získávají informace k obsahu a metodám výuky?
- Jak začínající učitelé popisují pomoc kolegů při přípravě své výuky?
- Jak se u učitelů proměňuje se získávanou zkušeností způsob přípravy na výuku?
- Jak učitelé popisují svoji připravenost pro zvládnutí přípravy na výuku získanou v rámci pedagogického studia?

Průzkumné téma: Příprava na výuku začínajících učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na středních odborných školách.

Průzkumný problém: Příprava na výuku začínajících učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na středních odborných školách.

Obecný soubor: Učitelé.

Průzkumný soubor: Vybraní začínající učitelé praktického vyučování a odborného výcviku na středních školách.

Pro průzkumné šetření byla použita metoda kvalitativní analýzy a to formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli praktického vyučování a/nebo odborného výcviku ze středních, technicky zaměřených škol. Otázky pro rozhovor vycházely ze stanovených průzkumných otázek. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a přepisovány.

Přepisy rozhovorů byly podrobeny analýze technikou otevřeného kódování a získaná data byla následně srovnána s teoretickými podklady. Podstatou otevřeného kódování je vznik sady pojmů, kategorií a konceptů, které jsou seskupovány podle podobnosti. Následuje hledání vztahů mezi nimi. V této fázi

zjišťujeme, co v nasbíraných datech je a bok po boku tvoříme slovník, kterým budeme o datech hovořit (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 222).

5.1.1 Průzkumný soubor

Respondenty jsou začínající učitelé praktického vyučování a/nebo odborného výcviku ze středních odborných škol technického zaměření. Zvolil jsem si zaměření na technické školy a to jednak z důvodu možnosti lepšího srovnání učitelů z podobného prostředí, a jednak z důvodu mého vlastního zájmu o techniku a mého technického vzdělání.

Pro výběr respondentů jsem si stanovil následující kritéria: respondent musí být začínající učitel (maximálně 5. rok své učitelské praxe) vyučující na střední odborné škole praktické vyučování a/nebo odborný výcvik technického zaměření. kritérium pro výběr byla dostupnost, kdy jsem hledal respondenty z blízkého okolí svého bydliště.

Oslovil jsem telefonicky všechny střední technicky zaměřené školy z Brna a získal souhlas s rozhovorem od šesti začínajících učitelů splňující má kritéria a následně uskutečnil rozhovory s pěti z nich. Věkové rozpětí respondentů je 24 až 30 let. Z pěti vybraných učitelů jsou dva absolventi vysokoškolského pedagogického vzdělání a zbylí tři absolvovali doplňující pedagogické studium v průběhu prvních dvou až tří let v roli učitele.

5.1.2 Respondenti

V této kapitole vylíčím základní biografické údaje o respondentech. Pro zachování důvěrnosti respondentů byla skutečná jména respondentů nahrazena jmény smyšlenými.

Pavel – 29 let, vystudoval učební obor elektrotechnik s nástavbou na střední průmyslové škole, poté úspěšně dokončil studia bakalářského dvojoboru na Fakultě sportovních studií a Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Posléze nastoupil na stejné střední škole, kterou vystudoval, jako údržbář a po nástupu většího množství žáků mu byla ze strany vedení školy nabídnuta pozice učitele. Nabídku přijal a v současné době učí druhým rokem odborný výcvik pro obory elektrotechnického zaměření.

Jan – 25 let, vystudoval obor technické lyceum na střední průmyslové škole, poté úspěšně dokončil bakalářské studium učitelství praktického vyučování na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Poté navázal kombinovaným studiem

učitelství odborných předmětů na téže univerzitě, souběžně s magisterským studiem získal výuční list ze zámečnických prací (jednoletý obor). Nyní tedy učí prvním rokem a letos by měl dokončit své magisterské studium. Jan učí zámečnické práce, ruční a strojní obrábění.

Petr – 24 let, vystudoval učební obor montér suchých staveb s nástavbou. V současnosti učí čtvrtým rokem na stejné střední škole, kterou vystudoval. Druhý rok své praxe absolvoval doplňující pedagogické studium – DPS. V průběhu své učitelské praxe si dostudoval obor zedník pro rozšíření svých odborných aprobací. Petr v současnosti učí odborný výcvik pro žáky oboru montér suchých staveb a oboru zedník.

Jakub – 30 let, vystudoval učební obor instalatér s nástavbou. Po pěti letech praxe v oboru mu bylo nabídnuto místo učitele. V současnosti působí na škole čtvrtým rokem a v průběhu třetího absolvoval doplňující pedagogické studium – DPS. V současnosti si v zájmu rozšíření pole působnosti obdobně jako Petr dodělává obor elektromechanik pro zařízení a přístroje. V současnosti vyučuje odborný výcvik pro obor instalatér a praktické vyučování pro obor technické zabezpečení budov.

Martin – 25 let, vystudoval učební obor podlahář s nástavbou. Po maturitě přijal místo učitele na stejné střední škole, kterou vystudoval. V současnosti učí na škole pátým rokem. Během druhého roku působení na škole třetího absolvoval doplňující pedagogické studium – DPS. V současnosti vyučuje obor podlahář.

5.2 Dlouhodobá příprava na výuku

Učitelé obvykle začínají svůj pracovní poměr týden před začátkem školního roku, v tzv. přípravném týdnu. Stejně tak to bylo i u všech mých respondentů. Očekává se, že v přípravném týdnu je učitel seznámen s množstvím **nových informací**. Seznamuje se s **novým prostředím, vedením i kolegy**. Měl by se dozvědět, co bude učit, koho bude učit a v ideálním případě obdržet od svého vedoucího pracovníka svůj rozvrh. V neposlední řadě je přípravný týden zpravidla prostorem pro sestavení nových **tematických plánů** na další školní rok.

Sestavení nebo inovace **tematického plánu** v prvním roce probíhala u většiny respondentů, vyskytly se však i případy, kdy dostal tematický plán učitel na první rok jasně daný. Od druhého roku dál již všichni učitelé hovoří o tom, že tematické plány inovovali a upravovali.

5.2.1 První setkání s tematickými plány

Většina respondentů byla vedoucími pracovníky vyzvána k prostudování a **úpravě tematických plánů** z předchozího roku (témata a jejich časová dotace) dle vlastního uvážení, což jim **nečinilo větší obtíže**. Průběh nebo výsledek této činnosti začínající **učitelé konzultovali s kolegy**.

„Mě spíš dali starý plány a řekli mě, ať to zkusím udělat tak nějak podobně. Takže jsem tady vlastně seděl ten týden předtím každý den do tří hodin a vymýšlel jsem, jak by ten tematickej plán měl tak zhruba vypadat. (...) Takže jsem si to prošel, kolega mi pomohl zhruba to rozvrhnout časově, já jsem si udělal takovej hrubej harmonogram.“ (Pavel)

Učitelé Jakub a Martin popisují ve svém případě, že první rok tematický plán neupravovali a využili **již existující tematické plány**.

„Tehdy už to měl zpracované můj kolega, já už jsem se dostal k hotovým tématákům, já jsem na to nakoukl, co se všechno má dělat...“ (Martin)

Učitel Jakub byl jedním z respondentů, který dostal od školy tematické plány již nachystané a po seznámení s kolegy, s tím koho a co bude učit, a učebnami pak **nevěděl, co má dělat**.

„Nedělal jsem v podstatě nic, protože jsem ani nevěděl, co mám dělat. První týden nějak proběhl.“ (Martin)

V další kapitole se posuneme v čase do druhého roku působení učitelů a podíváme se na to, jak naložili s nabytými zkušenostmi při další perspektivní přípravě.

5.2.2 Další zkušenosti s tematickými plány

Začínající učitel na začátku své kariéry více než jindy provádí vlastní zpětnou vazbu, soustředí se na svůj výkon a usměrňuje svou vlastní činnost směrem k zlepšování svých výsledků a to po všech směrech. Poté, co si učitelé první rok vyzkoušeli učit dle daného tematického plánu, který si bez předchozí zkušenosti s učením rozvrhli nebo jej obdrželi již nachystaný, nastal u čtyř z pěti respondentů již druhý rok a z jejich výpovědí můžeme sledovat, na co se v přípravě na další školní rok zaměřili a jak dále pracovali s tematickými plány.

Učitelé Pavel, Petr, Jakub a Martin vypovídali o další tvorbě tematických plánů jako o činnosti, kterou již prováděli **zcela samostatně**. Druhý rok již to pro ně představovalo jednodušší záležitost, než první rok.

Kritéria pro přípravu tematických plánů na další rok, byla zejména: **Důležitost a obtížnost učiva pro žáky** – hlavně pro úpravu časové dotace jednotlivých tematických celků. Na základě předchozí zkušenosti a vlastního úsudku učitelé také zohlednili zařazení **nových témat** dle aktuálních **inovací v oboru** a snížení časové dotace na minimum pro již přežití postupy, technologie a materiály. Rozvržení tematického plánu bylo přizpůsobeno **pracím na zakázkách** a dalším ohledům, jako třeba **souběžnost s teoretickou výukou**.

„(...) my si ty tematický plány sami zpracováváme potom. Upravujeme, materiály, který tam maj kluci na práci nebo nějaký postupy se už třeba neprovádí nebo se dělají málo, tak to z toho vyškrtne (...).“ (Martin)

Učitel Pavel byl další rok sběhlejší ve zpracování tematického plánu, ale s dalším rokem začal učit **jiné ročníky i jiná zaměření** a musel zpracovat tematický plán opětovně pro nové učivo.

„Ted' vlastně druháky jsem dostal zase něco jinýho učit, takže zase jsem si musel udělat novou přípravu pro ně a dostal jsem třetí ročníky, takže tam jsem zase začal učit něco jinýho, tak jsem musel dělat nový přípravy.“ (Pavel)

5.3 Bezprostřední příprava

V této chvíli uvažujeme fázi přípravy, kdy si učitel stanoví **vzdělávací cíle** na danou hodinu, přičemž vycházel, jak již bylo zmíněno, z dílčích cílů pro tematický celek. Učitel odborného výcviku má tedy stanoveno to, co chce v dané vyučovací jednotce žáky naučit, co s nimi chce procvičit, co zdokonalit, a to jak v teoretických tak praktických činnostech.

5.3.1 Teoretická část

V praktickém vyučování a odborném výcviku se dle obecného členění vyučovací jednotky vyskytuje po úvodní části prostor pro teoretické učivo – opakování předešlého učiva, navázání novým učivem, seznámení s novým učivem, rozbor a tvoření pracovního postupu, bezpečnost a hygiena práce apod. (Vintr, 1998, s. 31) V průzkumu jsem mj. zjišťoval, jak se na tuto část učitelé připravují.

První rok si učitel Pavel své teoretické podklady připravoval takřka **nepřetržitě**. Podle tématu si vytvořil obsah jednotlivých hodin. Pavel si musel, stejně jako Martin, některá obsáhlejší témata **osvěžit v paměti** nebo si je

dostudovat, přičemž uvádí, že v jedné třídě měl v jednu chvíli náskok ve znalostech jen dvě vyučovací hodiny. Z toho je patrné, že Pavlova **příprava** byla **náročná a věnoval se hodně teorii**, která v jeho případě byla nedílnou, stěžejní součástí výuky.

„(...) Takže jsem si dělal různé prezentace, ten první rok jsem si je dělal pomalu furt (...) Bylo to hodně obsáhlý téma a když to člověk už delší dobu nedělá tak pak musí si to znovu studovat.“ (Pavel)

Pavel si látku sepisoval v elektronické podobě a žákům ji v bodech promítal dataprojektorem. Pavel se nezaměřoval jen na to, aby žákům předal nějaký soubor zápisků a pravidel, ale snažil se učivo, resp. jeho podání připravit tak, aby dosáhl jeho **pochopení žáky**, což si následně **ověřoval**.

„(...) z toho Wordu jsem si to dělal do Powerpointu, v určitých bodech (...) Pak jsem si vytvářel i testy pro ně. Když jsem jim dával něco těžšího, tak abych jim to specifikoval ne jak je třeba v té literatuře, ale tak aby to pochopili.“ (Pavel)

Pavel si elektronicky **připravoval pouze teorii**, nikoliv strukturovanou přípravu na hodinu. Více se tomuto tématu věnuji v kapitole 5.3.6.

Pavel k tématu závěrem shrnuje pro něj stěžejní věci, na které se připravuje: Aby byl jeho **výklad smysluplný**, aby byl **připravený** a měl dostatečné **znalosti**, které bude žákům předávat. A také na **praktickou práci** pro žáky. Více se přípravě úloh pro praktickou činnost věnuji v další kapitole.

„(...) abych jim neřekl nějakou blbost anebo spíš aby se mě někdo nezeptal na něco, co bych nevěděl.“ (Pavel)

Učitel Honza, který učí zámečnické práce, **obdržel** pro účel svého teoretického výkladu **podklady od školy**. Z nich čerpá, nicméně rozsah teorie upravuje také podle toho, co už žáci v danou chvíli znají z teoretických předmětů a **připravuje** pro ně **jen to nejnütnější** pro jejich další činnost, opírá se tedy **o znalosti z teorie**.

„(...) Vždycky jim vysvětlím jenom to nejnütnější, co potřebujou pro výrobu. Z toho důvodu, že u mě mají poměrně málo času a je hodně věcí, které si musí osvojit.“ (Honza)

Učitel Petr působí u oboru montér suchých staveb. Ten svou přípravu na teoretickou část výuky popisuje, stejně jako Honza, jako činnost, kdy si zpracovává učivo, které je pro žáky **důležité**. S pomocí literatury jej zpracuje na papír a následně do elektronické podoby. Tuto obsahovou přípravu jim někdy **promítá**

s **výkladem** a někdy podle ní **jen přednáší**. Nezbytnou součástí přípravy je schéma toho, co budou žáci tvořit.

„Mají to formou i té teorie. (...) Nemám to formou jako technologie, ale mám to formou zúžený na ty důležité věci, který potřebujou ke konstrukci.“ (Petr)

Učitel Petr dále zmiňuje, že jeho příprava se liší třída od třídy v závislosti na tom, s jakými **teoretickými znalostmi** žáci na dílnu přicházejí, což si zjišťuje z **tematických plánů teoretických předmětů**.

Učitel Jakub učí instalatéry. Ani on nepodceňuje teoretickou část učebního dne. V průběhu své výuky zvažoval, že by si vypracoval přípravu, co se obsahu týče, ale nikdy to nerealizoval. **Spoléhal na své znalosti** a zpracovávat je písemně nebo elektronicky nepotřeboval. Jak víme, Jakub pracoval pět let v oboru, než nastoupil jako učitel. Z praxe měl postupy tak „pod kůží“, že si je nemusel zopakovat a mohl přednášet žákům „z patra“.

„(...) musím říct, že ten první rok to bylo takový, že už jsem myslel, že si začnu něco chystat, ale ono to vždycky nakonec dopadlo tak, že skončila zima, takže jsem se na to vyprd a teďka už to mám tak najetý, že už nad tím nemusím moc dlouho přemýšlet (...) jak má člověk něco naučeného tak prostě sepne a tak nějak povídá (...)“ (Jakub)

Učitel Martin učí podlahářské práce, a když nastoupil, musel si některé postupy, stejně jako Pavel, osvěžit a **zopakovat**. V současné době mu stačí **rychlá příprava**, kdy zná téma hodiny a ráno si jen vymyslí schéma a nakreslí ho na tabuli. Nad tím, co by si připravoval, v minulosti přemýšlel, ale neměl pocit, že by se musel chystat ve větší míře. Respondent také poukazuje na to, že si uvědomuje **rozdíl přípravy oproti teoretickým předmětům**.

„Já si nedovedu představit, aji jsem nad tím kolikrát přemejšlel co bych si připravoval doma. Co bych si připravoval? (...) Samozřejmě kdybych byl v teorii tak tam bez té přípravy to nejde.“ (Martin)

Z průzkumu vyšlo najevo, že **příprava teoretické části** hodiny může být **velmi různorodá**. Napříč obory i učiteli nalézáme v některých věcech diametrální odlišnosti. **Náročnost, obsáhlost a doba přípravy** závisí nejenom na samotném **zaměření oboru** (ve smyslu poměru mezi tím, kolik toho žáci mají pochopit a aplikovat a tím, kolik manuálních dovedností mají nacvičit), ale i na tom, zda učitel dostane již nějaké **podklady od školy**. V neposlední řadě tu hraje roli faktor

praktické zkušenosti a vlastního přístupu – někdo si učivo projde před hodinou „v hlavě“, někomu zase víc vyhovuje zpracování psaných poznámek.

V další kapitole představím závěry průzkumu toho, jak se učitelé připravují na praktickou činnost žáků.

5.3.2 Praktická činnost

Hlavním těžištěm odborného výcviku a praktického vyučování je vlastní práce žáků.

Pavel a Honza získali podklady pro tuto činnost **přímo od školy**, což jim zjednodušilo práci a **ušetřilo čas**. Honza zadání prací **optimalizoval a upravil** tak, aby **různé třídy neměly stejná zadání**. Také se zaměřil na to, aby **výsledkem práce** byl **užitečný výrobek**, což zvyšuje motivaci žáků a kvalitu hotových výrobků.

„(...) My jsme to samozřejmě ještě upravovali, tak aby si ošahali co nejvíc věcí, (...) snaha o optimalizaci a rozšíření tam je z naší strany, (...) aby prostě neměli všichni to samý, ale aby měli trošičku jinou práci, ať už je to z důvodu, aby oni se nenudili, (...) musím vymyslet, aby to bylo produktivní, protože vím, že to je bude bavit. Tak budu vyrábět třeba hroty na vyrovnávání nožů.“ (Honza)

Petr si chystá **výkres** stavební konstrukce, kde si **dopředu spočítá**, kolik bude potřeba materiálu, protože stejný úkol budou řešit i žáci.

Podle tématu, které probírají, se Petr inspiruje z **reálných výkresů z praxe**, které mají ze staveb a v projektové dokumentaci. Snaží se obdobně jako Honza o **různá zadání a zamezení stereotypu**.

„(...) Že to nehledám v knížkách, kde je to třeba rozepsaný, ale hledám to v dejme tomu nějaké projektové dokumentaci. (...) Aby se mě nestávalo, že ti kluci budou dělat pořád dokola tu stejnou věc. (...) Ta moje příprava spočívá - pokud jsme na dílnách teda - tak spočívá v tom, že mám nachystaný různý výkresy, kde majou jednotlivý konstrukce, napsaný zadání, abych se držel tématu, plus nějaká teorie, plus výpočty materiálu a spotřeby.“ (Petr)

Příprava na praktickou část učiteli Jakobovi **nezabere příliš času**, realizuje jí den předem po skončení výuky. Dle toho, co mají za **materiál skladem** a počtu žáků Jakob pak doma vymyslí, co budou tvořit. Zadání si vymýšlí **z hlavy** a zaměřuje se na procvičení **pro žáky obtížnějšího učiva**. Vymyslet zadání mu zabere asi deset minut.

„(...) to když kluci odejdou, my máme odcházet asi 15, 20 minut po nich, takže jdu a spočítám si, kolik mám kolínek, kolik mám téček, kolik mám šroubení jo... a

přijdu domů, vydělím si to počtem, kterej tam bude a podle toho se něco nakreslí. A to bych řekl spíš tak jakoby z voleje. Většinou se snažím vymyslet něco, co jim třeba dělá problémy, (...) pro mě to je práce na deset minut.“ (Jakub)

Učitel Jakub také vyučuje maturitní obor Technické zabezpečení budov, kde žáci mají praktické vyučování jen jednou za dva týdny. K dispozici má **schéma od kolegy**, který mu vypomáhá s chystáním zadání.

Při vymýšlení nových výkresů a zadání se Jakub snaží, aby byla práce pro žáky **do budoucna užitečná** a zároveň žáky **bavila**, byť přiznává, že to mnohdy není nejsnadnější. Jakub také přímo sleduje, co zrovna žáci probírají **v teoretických předmětech** a snaží se na to **navázat v praxi**, ne vždy to je ale možné.

„Když vím, že se učijou o měděnejch nebo o plastovejch trubkách a o nějakých rozdílích, tak většinou se jim snažím ty trubky vytáhnout a dobrý, teď je budem spojovat. (...) Někdy to jde, někdy nejde. Někdy se k tomu vracím až zpětně a někdy jsem zase napřed.“ (Jakub)

5.3.3 Pracovní podmínky pro výuku

Součástí přípravy na výuku je **seznámení s pracovními podmínkami**, dostupností didaktické techniky a pomůcek.

„(...) tak jsem si prošel dílnu, co tam maj k dispozici, co tam není k dispozici, jak to s něma budu dělat, jestli mají všichni nástroje, který mají mít.“ (Honza)

Učitel Petr popisuje situaci, kdy musí provádět **přípravu za chodu**, když rozděljuje žáky do jednotlivých dílen, kde pracují na cvičných konstrukcích, ale **v různých dílnách panují různé podmínky**, kterým se musí někdy přizpůsobit připravené zadání práce.

„(...) jsou tady čtyři dílny a každá dílna má určitou pergolu úplně jinak stavěnou. Takže někde máme výšku já nevím dva šedesát, někde je dva osumdestát, někde je dva devadesát, jo třeba (...) Tohle je jakoby ta příprava, která probíhá i jako v průběhu, protože já tu přípravu mám sice nachystanou, ale právě toto musím pak vyřešit. (...)“ (Petr)

5.3.4 Materiální příprava

Učitel Pavel využívá **předchystaných úloh**, které žáci zapojují a oživují. Na začátku si je však cvičně nezapojoval, nýbrž spolu s žáky prošel celou úlohu bod po bodu.

Učitel Honza **ze začátku připravoval** žákům **materiál** pro jejich činnost **sám**, s postupem času však **přenesl** tuto činnost přímo **na žáky**, kteří se tím více seznámí s materiálem, se kterým budou příště pracovat. Materiální přípravu si tedy žáci už dělají sami. **Vztah žáků k práci se pozitivně proměnil**, protože mají **lepší pocit**, když si práci chystají sami. Tuto činnost využívá učitel Honza také k tomu, aby **zaměstnal rychlejší žáky**, zatímco pomalejší ještě dokončují své výrobky.

„Poprvé jsem to vždycky chystal já, pak jsem zjistil, že je to naprosto kontraproduktivní, ne kvůli tomu, že by se mě nechtělo, ale kvůli tomu, že když si to budou žáci chystat navzájem, tak si to procvičí. Svým způsobem jsem je obíral o tu možnost, jednak si to nachystat sami pro sebe, z čehož měli lepší pocit. (...) Zpravidla to dám těm rychlejším, tak aby ti slabší je dotáhli s těma výrobkama a nebyli tak daleko od sebe.“ (Honza)

V případě učitele Petra se materiál pro práci nachází v dílně na určitém místě a **žáci** si pak **sami přijdou** pro nezbytné **množství materiálu**, které si vypočítali. Materiál mají pro jejich práci na týden.

Nejen zajištění dostatku materiálu pro práci, ale také důraz na **šetření materiálu** zmiňuje učitel Jakub. Zajímavé je, že žáci vyrábějí výrobky s prakticky žádnou užitnou hodnotou, ale pozitivní je, že se dají opět rozmontovat a materiál se dá znovu použít.

„(...) to tam zas člověk počítá, aby nezničil moc toho materiálu za ten den a nebo vymejší věci, který se dají zas rozdělat a použít třeba znova.“ (Jakub)

Učitel Martin musí brát ohled hlavně na to, jaké množství materiálu mají na dílně k dispozici. Z **finančních důvodů** je ho totiž nedostatečné množství.

V další kapitole se zaměřuji na téma časové náročnosti přípravy na výuku.

5.3.5 Čas

Výsledky mého zkoumání v této části ukazují **velké rozdíly** v tom, jak časově náročná je pro učitele příprava na výuku. Průzkum potvrdil, že potřebná doba pro přípravu respondentů na výuku se **rok od roku snižuje**. Z průzkumu je zřejmé, že delší přípravu konají učitelé, kteří připravují **více teoretických podkladů** (Pavel, Petr), zatímco učitelům, kteří mnohem více řeší jen **instruktáž a vlastní práci žáků**, stačí na přípravu hodiny něco mezi **15 a 60 minutami**.

„(...) tak ta příprava může být tak... dejme tomu... když to bude se vším všudy jako komplet s testama i s písemkama plus s tou nějakou teorií. Tak bych řekl, že

třeba půl dne. Půl dne se na to můžu připravovat. Když jsem začínal tak to bylo tak celý den. (...)“ (Petr)

„Já se chystám... vždycky přijdu do práce, přijdu na dílnu, tak mě to zabere takovejch patnáct, patnáct dvacet minut. (...) Podle obtížnosti.“ (Honza)

5.3.6 Forma písemné přípravy

V předchozích kapitolách jsem se již zabýval tím, jak si učitelé připravují teoretické podklady pro výklad. V této kapitole nastíním výsledek svého bádání v otázce používání písemné přípravy ve smyslu pedagogického dokumentu, jak bylo zmíněno v kapitole 4.5.6.

Učitel Pavel poukázal na **nedůležitost písemné přípravy** co se týče cílů a dalších doporučených bodů přípravy, zaměřuje se spíš **přímo na obsah**. Větší pozornost věnuje tomu, aby si žáci **osvojili praktické dovednosti** a obsah učiva, než formální stránce své přípravy. Důležitým zjištěním tedy je, že **respondenti při své přípravě nepracují s cíli výuky**.

„Žádný papír sebou nemám, (...) Ale tam si člověk na tu hodinu ani nemusí dávat žádný cíl, co by jim to mělo přinést, protože jim nejvíc přinese, když budou furt zapojovat, zapojovat, zapojovat dokola a budou si tam hledat ty chyby, který si tam sami udělají.“ (Pavel)

Honza a Jakub si nevypracovávají **žádnou písemnou přípravu**. To však neznamená, že by se na hodinu nepřipravoval a nevytvářel si plán své výuky:

„D: Dělal sis třeba nějaký poznámky před hodinou?“

R: Nene, to jsem si nikdy nedělal.“ (RH, Jakub)

Učitel Petr, podobně jako Pavel, realizoval pouze **jednoduchou přípravu**, kdy se zaměřil na **obsah, na učivo**. V obsáhlejší formě přípravy **neviděl přínos**, i když ze svých pedagogických studií věděl, jak ji vypracovat.

Výsledek zkoumání v této části: Písemnou přípravu buď učitelé **nedělají vůbec**, nebo v ní mají nachystaný **pouze obsah učiva**.

5.3.7 Práce na zakázkách

Učitelé Petr, Jakub a Martin učí na učebních oborech montéry suchých staveb, instalatéry a podlaháře. Velkou část času, ne-li většinu svého praktického vyučování tito žáci pracují na zakázkách, tedy **mimo školní dílnu**. Zajímá mě se o to, jak probíhá příprava učitelů na tuto činnost.

Učitel dopředu **konzultuje, jak bude práce na zakázce probíhat** a zjistí si, co bude s žáky provádět, na čem budou pracovat. Tuto činnost jim může na dílně ještě **zopakovat či dovysvětlit**. Učitel si také zjišťuje organizační záležitosti, nejčastěji pak kde si **obstarat materiál a podmínky pro zajištění bezpečnosti**. Na místě pak proběhne nezbytné poučení žáků o bezpečnosti a rychlá příprava ve formě rozdělení žáků na jednotlivá pracovní místa.

„A tím, že ta příprava je nulová, v tom smyslu, že je to daný, že už jdeme dělat jasně danou práci, kterou máme zadanou a tam je potom jen to, že se jakoby připravuju v průběhu, tak je rozhodím do jednotlivých skupin, domluvíme se co bude kdo bude dělat, jak to mají dělat (...)“ (Petr)

Učitel Jakub dodává (kromě materiálního zajištění) jako další část přípravy na zakázku **rozvržení žáků do týmů** podle jejich výkonnosti a stanovení harmonogramu.

„Mě zajímá: bezpečnost a materiál, abychom měli věci, jako nářadí. Nic víc mě nezajímá. Mám podepsanou bezpečnost, dostanem věci a teď se vymyslí harmonogram. (...) Tak vím, kolik jsou ti kluci schopní udělat třeba za ten den, že ten vyřeže dvacet metrů, ten vyřeže třicet, takže když je dám dokupy tak udělaj padesát. (...) Takže už naučit je i té týmové práci, to se snažím. Tak nějak zkloubím toho plusovýho s tím mínusovým a naučit se na sebe zvyknout – to si myslím, že je hodně důležitý pro jejich práci.“ (Jakub)

Zakázková činnost se **nemůže vždy držet tematického plánu**, takže se některé téma probere dřív a **později se proberou ta témata, která se přeskočila**.

Učitel Martin si přímo **vybírá žáky**, kteří mohou jít pracovat na zakázkách, **aby se na ně mohl spolehnout**. Dává velký důraz na **školení o bezpečnosti** a zajištění bezpečnosti, kdy je potřeba, aby žáci podepsali detailní soupis činností, které nesmí dělat, jinak se vystavuje hrozbě trestního postihu, pokud je v nějaké záležitosti nepoučí a z toho důvodu vznikne problém.

„Taky tam musím vzít kluky, na který je spoleh. (...) Já tam musím napsat: žák nesmí svévolně opustit pracoviště bez vědomí, žák to nesmí pustit bez vědomí, žák to nesmí vypnout bez vědomí, nesmí na sebe při řezání mluvit, všechno, i totální hovadiny, totálně základní věci, ale člověk to tam musí rozepsat, protože jakmile se jednou něco stane a on řekne: ale nám mistr nic neříkal, a já to nebudu mít podepsaný zrovna tu konkrétní věc, tak su v prdeli.“ (RH, Martin)

Příprava na zakázkové práce je tedy odlišná hlavně v tom, že si učitel pro žáky **nepřipravuje žádnou teorii ani vlastní práci**, ale žáci se učí na reálných pracích.

Učitelova příprava na zakázkovou činnost je tedy hlavně **ohledně organizačních a bezpečnostních záležitostí a materiálního zázemí**.

Tím se dostáváme na závěr kapitoly o krátkodobé přípravě. Dále se budu věnovat tomu, kde učitelé čerpali informace pro vypracování teoretických podkladů a zadání cvičných prací.

5.4 Zdroje

Zajímalo mne, kde získávají učitelé informace o tom, co mají učit a o obsahu učiva.

Všichni učitelé se drželi **tematických plánů z minulých let**, které obdrželi a někteří je již prvním rokem přepracovávali. Osnovy nebo tematický plán se nabízí jako snadná odpověď na tuto klíčovou otázku a dává tak učiteli jasné vodítko.

Co se obsahu učiva týče, vycházeli učitelé z vlastních zkušeností, ze svých poznámek ze studia, z internetu a z dostupné literatury a výkresů, které měli k dispozici. Učitel Pavel kombinoval všechny výše uvedené zdroje, Honza používal hlavně **sešity ze střední školy a internet**.

„Ze svejch sešitů, co jsem měl svoje zápisky ze střední, vyloženě čerpám ze svého, kdyžtak plus na internetu ještě člověk rychle přečte, aby si to osvěžil.“ (Honza)

Petr využíval více odborných zdrojů – **literatury, technických výkresů a šablon** přímo od výrobců. Literatura je však Petrovi nápomocná jen v nevelkém množství případů, v zásadě ji nepotřebuje, protože čerpá **ze své praxe a ze svých zkušeností**. Zadání si většinou prostě vymyslí. Literaturu a další zdroje používá spíše pro inspiraci, pokud mu dojdou nápady.

„Já si to vymyslím, svům způsobem. Já si to vymyslím anebo čerpám z toho, co jsem viděl, co bylo zajímavý nebo co jsme viděli někde na stavbě nebo tak. (...) A pokud nemám žádný nápad, tak se podívám do literatury, (...) nebo do výkresů prostě, (...) mám někdy k dispozici výkresy třeba z určitých staveb (...)“ (Petr)

Učitel Martin poukazuje na **nedostatek aktuální literatury** pro obor podlahář. Většinou tedy čerpají z **technických listů od výrobců a z vlastní hlavy**. Učitelka teorie vypracovala nějaké podklady a něco málo vytvořil sám učitel Martin v rámci závěrečné práce v DPS.

„Ve finále pro nás je strašně málo nějakých... ani učebnice v podstatě nejsou. (...) My máme nový materiály, nové postupy, od výrobců máme jak se co má dělat. U všeho jsou technický listy. Z našich vědomostí něco a smolíme si to sami. Paní inženýrka T.,

to je učitelka teorie, (...) vypracovala pro každý ročník nějaký pracovní listy. (...)
(Martin)

5.5 Pomoc kolegů

Jak probíhal kontakt s kolegy, jak pomáhali začínajícím učitelům s přípravou, co s nimi učitelé konzultovali? Na tyto a související otázky jsem získal od učitelů obsáhlé výpovědi, které předkládám v této kapitole. V teoretické části jsem psal o tzv. „zavádějícím učiteli“. V současně platných zákonech a vyhláškách pojem „zavádějící učitel“ či tomu podobné pojmy schází.

O zavádějícím učiteli se žádný učitel přímo nezmínil, resp. nepoužil tento termín. Bez výjimky měl však každý učitel v začátku k sobě nějakého **kolegu**, který mu **pomohl a usnadnil start**. Tím kolegou mohl být člověk, který **vyučoval stejný obor** či stejné zaměření nebo i kolega, se kterým učitel **sdílel kabinet**. Ukazuje se taky, že někteří učitelé aktivně spolupracovali **s učiteli teorie**.

U všech respondentů proběhla konzultace s kolegy ohledně **vypracování tematických plánů**.

Pavel uvedl, že mu kolegové pomohli s přípravou celoročního plánu. Poté předal vypracovaný tematický plán na **kontrolu** svému **vedoucímu**. Potom očekával, že mu někdo ukáže, jak se vede první hodina, ale to se nestalo. Později s kolegy konzultoval praktická zadání pro žáky.

„Ze začátku mě pomáhali dost, ale najednou když už každé měl svou třídu a ted'ka... já jsem furt čekal tak, někdo mě ukáže, jak se ta první hodina vede, a najednou přišla první hodina a říkáj: tady máš třídu a běž, ne. (...) a když jsem potřeboval vědět třeba o těch pracích, když jsem nevěděl třeba, kde která práce je, tak jsem za nima chodil a oni mě v pohodě radili.“ (Pavel)

Pavel se pak ve vyprávění jmenuje konkrétní **kolegyni**, která mu pomáhala v začátcích, byla pro něj **oporou**, stala se pro něj vlastně **patronem**.

První dva měsíce potřeboval takřka neustálou pomoc kolegů . Především s dvěma nejbližšími kolegy (paní učitelkou L. a jeho vedoucím pracovníkem) udržoval **neustálý kontakt**. Uvádí také, že ho museli **seznámit se vším dopodrobna**.

„R: Jo, to mě tady pomohla paní učitelka L., to byla jakokdyž taková moje maminka (smích), kdybych to moh tak říct, tak tam jsem chodil, když jsem měl nějaký problém, když jsem nevěděl.“ (Pavel)

Honza, stejně jako Pavel, také konzultoval přípravu tematického plánu s kolegou, se kterým sdílí dílnu. Dále si vyměňoval informace **ohledně teoretické části** svého výstupu. Jeho kolega mu poskytl cenné rady a **zpětnou vazbu k výuce**. Když učitelé vyučovali spolu na jedné dílně, Honzův kolega vlastně prováděl **neformální hospitaci**, takže po skončení hodiny se o tom společně pobavili.

„Když jsem poprvé nastoupil tak mi bylo řečeno: tak ted's jim udělal přednášku tak na čtyři roky, takže v některých věcech mě brzdil, a jednak, když byl se mnou na dílně, tak když jsem tam něco říkal, tak jsem pak přišel a říkám: co myslíš, bylo to dobrý, řekl jsem všechno, co bys řekl ty a tak dál.“ (Honza)

Honza s kolegou konzultoval **časovou dotaci na jednotlivé úkoly** a běžné záležitosti začínajícího učitele. Učitel Honza vypověděl, že v začátcích se ptal svého kolegy **téměř na všechno**, nyní si chodí pro radu pouze občas. Frekvence žádostí o radu se dle předpokladů po čase snížila, jako zlomový bod označil **přelom** prvního a druhého **pololetí**.

„Předtím jsem se ptal úplně na všechno, teďka už je to trošku stereotyp, už člověk spoustu věcí, který předtím byly náročný, bere jako úplnou samozřejmost (...) Takže tohle jsem se ptal, kolik na to dát času, dá se nějaká časová rezerva.“ (Honza)

Ve chvíli, kdy Petr předstoupil před žáky poprvé, **měl po ruce svého kolegu**, výuku **nejprve prováděl on a Petr se od něj učil**. Petrův kolega by se dal označit jako zavádějící učitel ve smyslu toho, že Petra **seznamoval s výukou přímo v praxi**, vč. pracovních postupů, orientace v dílně a **dalších povinností učitele**, jako např. omlouvání docházky. Tato souběžná výuka probíhala dva týdny.

„Výuku jsme ze začátku prováděli s kolegem, jakoby záraz, spíš ji prováděl on, já jsem se spíš díval, jakým způsobem to dělá, takže těch prvních 14 dní bylo spíš takovou formou seznamování-se s tím pracovním postupem, jako co se těm klukům říká, co třeba mají pracovat, kde je určitéj materiál, kde si ho můžu vzít, kde ne... a podobně. Plus mě zaučoval jak dělat docházku, co se omlouvá, co se neomlouvá, s tím, že jsme si procházeli školní řád, abych věděl, co se může, co se nesmí a podobně.“ (Petr)

Praktická zadání a jejich **hodnocení** s kolegou konzultoval přibližně měsíc, mnohé odušil také díky tomu, že **absolvoval školu jako žák**. Komunikace s ním probíhá neustále, navzájem si pomáhají a rozebírají svou práci.

Učitel Petr cítí, že se už pomalu stává zkušeným (v současnosti 4. rok praxe) a to i díky pomoci svého **kolegy**, který **byl zároveň jeho učitelem**, když navštěvoval střední školu jako žák.

„(...) tak se pomaličku stávám takovým tím mazákem, ale je to i díky tomu, že tu mám kolegu, kterej byl aji můj mistr dřív a ten půjde teďka do důchodu a od toho jsem se to všechno učil, i v průběhu. Je to člověk, za kterým chodím pro rady, když si třeba nevím rady.“ (Petr)

O proměně přístupu k přípravě na výuku v čase budu hovořit v následující kapitole. Petr spolupracoval a neustále spolupracuje při přípravě svých hodin také s **učiteli teoretické výuky**. Výměna názorů a vzájemná pomoc je cestou, jak odborníci z oboru táhnou za jeden provaz.

„S těma učitelama je vždycky dobrý držet v kontaktu.“ (Petr)

Učitel Jakub dostal za úkol upravit si tematický plán až druhý rok (více o tom v kapitolách 5.2.1 a 5.2.2). Vyhledal pomoc kolegy a společně si upravili tematické plány tak, aby je měli stejné. Částečně tak **přenesl** zodpovědnost svého rozhodnutí na **zkušenějšího učitele**, kterého v zásadě postavil do role **garanta**.

„(...) domluvili jsme se na tom, že je předěláme společně (...) Ale to bylo taky proto, že jsem tam strávil první rok, že jsem chtěl bejt ještě o někoho opřenej, nechtěl jsem, aby to bylo čistě jenom z mojí hlavy.“ (Jakub)

O konzultaci přípravy na jednotlivé hodiny se Jakub příliš nezmiňuje, podotýká jen občasnou **výměnu zkušeností a nápadů** s kolegy.

Martin, stejně jako Petr, také **navázal spolupráci s učitelkou** odborného **teoretického předmětu**, zejména pro potřeby vzájemného přizpůsobení tematických plánů. Martinovi v jeho začátcích asistovali **dva kolegové**. Některé odborné rady staršího z kolegů, který šel další rok do důchodu, si však Martin nevzal hned k srdci a raději si informace **ověřil s dalšími odborníky z praxe**. Dále učitel Martin popisuje, že na jeho pracovišti mu všichni kolegové ochotně radili a pomáhali.

„Já když jsem nastoupil, tak byli dva mistři odbornýho výcviku v oboru podlahář. Jeden je tady kolega, (...) druhej je bejvalej můj mistr, on už byl v důchodu, (...) a v podstatě od něj, když jsem něco potřeboval tak mi vždycky poradil, i když u něj u těch znalostí to nebylo vždycky podle toho, jak by se to mělo dělat, když jsem měl ještě nějakou specialitku, tak jsem si kolikrát ještě někam zavolaal, technikovi nebo takhle.“ (Martin)

Vzhledem k tomu, jakou četnost dotazování učitelé popisují, je jasné, že instituce **kolegy – rádce** je pro začínajícího učitele **nepostradatelná**.

Jak se dalo předpokládat, **ze začátku** potřebovali učitelé **často radit**. Zpracování tematického plánu konzultovali všichni respondenti. Učitelé, kteří nastoupili bez předchozího pedagogického vzdělání, se často s kolegy zabývali tím, **jak přistupovat k žákům**, jak provádět **hodnocení** apod. Téměř všichni respondenti také hojně konzultovali **odborný obsah učiva** a inspirovali se názory spolupracovníků. Tři z pěti učitelů popsali také komunikaci s **učiteli teoretických předmětů** a to ve věci konzultace postupů, sladění tematických plánů a odborné rady.

5.6 Vývoj

V průběhu času a se získávanými zkušenostmi se učitel ve své práci stává sběhlejším, rychlejším a jistějším. Pomocí autoevaluace a dalšími způsoby učitel postupně zlepšuje svou práci k ideálu kvalitního učitele (viz kapitola 4.3).

Pavel na základě diskuse svých hodin s kolegy a pozorování reakce žáků v hodině **zkrátil teoretickou výkladovou část** a získal tak více času na praktická zapojení, která považuje za **důležitější**.

„A vlastně ze začátku jsem mluvil tak ty dvě hodiny a pak když jsem zjistil, že kolegové, ostatní to nemajou tak dlouhý, taky jsem pak zjistil postupem času, že ty děcka dvě hodiny nezvládnou udržet tu pozornost a to poslouchání, tak jsem to zkrátil na hod'ku (...) a víc dělajou to zapojení, ty praktičtější věci který se jim budou hodit, než ta teorie, ono je stejně baví víc něco zapojovat než něco si psát.“ (Pavel)

Honza změnil svůj přístup k materiální přípravě. **Přestal chystat žákům materiál** – nechal je, ať si ho nachystají sami (viz 5.3.2). Také si uvědomil, že se snaží žákům předat příliš mnoho informací naráz a proto také **zestručnil teoretický výklad**.

Autoevaluaci svého výstupu mohl Honza provádět snadno, protože v krátkém časovém úseku za sebou prakticky opakoval stejnou látku s jinou třídou. **Zamýšlel se** tedy nad svými chybami a nad tím, co by **mohl příště udělat lépe**. Pro další třídu se pak připravil lépe nebo jinak.

„(...) a druhej den jsem měl druhou skupinu, kde jsem dělal uplně to samý a říkám si: tak těm jsem zapomněl říct tohle tohle, tohle bych řekl na začátku, tohle bych řekl na konci, člověk to na poprvé nějak, pak to přeskládal a optimalizoval (...)“ (Honza)

Petr, podobně jako Honza i Jakub, popisuje průběh vývoje své přípravy, jako cestu kdy se zamýšlel nad svou činností zpětně, analyzoval jej a **vyvozoval pro**

sebe ponaučení pro další přípravy. Pokud se v průběhu výuky vyskytl problém nebo dotaz, se kterým si nevěděl rady, snažil se **pro příště problémům vyvarovat** a na dotaz znát odpověď.

„(...) takže když mě tam nastane nějaký problém s kterým se musím vypořádat, tak si z toho vezmu ponaučení a snažím se, abych ho vymazal z té další přípravy. (...) tak si to dohledám v literatuře a potom jim to samozřejmě vysvětlím a už to do budoucna vím, pro tu druhou skupinu (...)“ (Petr)

Učitel Petr cítí, že se už pomalu **stává zkušeným** (v současnosti 4. rok praxe).

„Ten postup toho času je takový, že... z toho takovýho začátečníka, kterej v tom tápe a neví, tak se pomaličku stávám takovým tím mazákem. (...)“ (Petr)

Učitel Jakub využil získanou **zkušenost z prvního roku výuky** pro úpravu tematického plánu na další rok:

„(...) protože jsem třeba věděl, že řezání závitů nejde dát tak ze začátku roku, protože ještě jsou ty kšefty, takže to už jsme pak přesouvali na zimní období (...)“ (Jakub)

Na dotaz, jak se proměňovala **doba přípravy na výuku**, respondenti uváděli, že se **zkrátila**. Pouze učitel Jakub vypověděl, že se u něho doba přípravy **nezměnila**. Je to zřejmě způsobeno tím, že si Jakub nepřipravoval žádné teoretické podklady, jak vypověděl v kapitole 5.3.6.

„D: Jak se během času měnil postup tvé přípravy?“

R: V mém případě je to furt zhuba to stejný (...)“ (RH, Jakub)

Martin procházel také svým vývojem, **hodnotil, co udělal dobře a co špatně**, pracoval i na svém přístupu k žákům. Tento vývoj se **ustálil** ve čtvrtém roce praxe, protože nyní učí **pátý rok a už nic nemění**.

„(...) a pak většinou si k tomu ke konci nebo na začátku roku říkám: tohle jsem udělal loni a nebylo to úplně dobrý nebo udělal bych to líp (...) Člověku přece jenom nějakou dobu trvá, než se dostane do nějakýho režimu, než zjistí to optimální, co by měl dělat.“ (Martin)

Další kapitola předkládá výsledky ohledně připravenosti učitelů na přípravu.

5.7 Připravenost na přípravu

Pavel a Honza absolvovali před nástupem do školy vysokoškolské pedagogické studium. Mým cílem bylo zjistit, jak byli ze studií na fázi přípravy nachystaní.

I když oba respondenti, jak Pavel, tak Honza, dle všeho navštěvovali stejný vysokoškolský ústav, každý má z něj zcela odlišný dojem.

Pavel si **nevzpomíná**, že by byl na vysoké škole **vůbec připravován** se připravovat.

„Ne, to vůbec nás tam na nic takového nepřipravili.“ (Pavel)

Zatímco Honza připisuje v tomto ohledu své alma mater plný počet bodů. Ze studií se cítí **perfektně připraven**.

„Potom člověk ale věděl, jo, nachystám si to dopředu, tohleto si můžu napsat, tohleto si můžu napsat, ty rady tam byly fakt dobrý. To mě dalo fakt hodně, fakt, bakalář byl supr.“ (Honza)

Petr, Jakub a Martin se v tomto ohledu nacházeli v jiné situaci. Svou učitelskou kariéru zahájili **bez předchozího studia pedagogiky**. Všichni nicméně v průběhu druhého až třetího roku absolvovali studium tzv. **Doplňujícího pedagogického studia** (dále jen DPS), označované také jako „pedagogické minimum“. Toto studium probíhá kombinovaně s výukou a v zájmu školy je tomuto studiu přizpůsoben rozvrh učitele.

Je tedy zcestné zjišťovat připravenost učitelů na přípravu na výuku, ptal jsem se tedy na to, jak jejich **přístup k přípravě ovlivnilo** toto doplňující studium.

Učitel Petr se v prvním roce nacházel v situaci, kdy jeho nejbližším spolupracovník, který ho zaučoval, docházel v ten stejný rok na studium DPS. Základní informace jak se připravovat se naučil od něj. Proto vypověděl, že na své přípravě po absolvování DPS **nic výrazně neměnil**.

Petr připouští, že ve výuce probírali **postupy, které již využíval**.

„Možná to bylo tím, že kolega, když já jsem tady byl ten první rok, ten kterej mě zaučoval, tak on na tu DPSku chodil, zrovna v tom roce. Takže možná to bylo daný tím, (...) že se to snažil přizpůsobovat tomu, co se tam třeba naučil. Ale tím pádem to dělal a já jsem si to od něho přebíral.“ (Petr)

V DPS však Petr vidí **přínos**, zmiňuje hlavně **inspiraci pro evaluaci**. Jakub naopak **nepovažoval DPS za přínosnou**, kromě toho, že se seznámil se zajímavými lidmi a vyměnil si s nimi zkušenosti. Nedá se tedy předpokládat, že by po absolvování změnil svůj přístup k přípravě na výuku.

„Tam bylo spíš zajímavý poznat ty lidi, který se zaobírají zas trošku jiným odvětvím, to bylo hodně zajímavý. Ale ta škola jako taková.. to je rok pryč a nepamatuju si z toho ani prd.“ (Jakub)

Podobný pocit **nenaplnění očekávání** má i učitel Martin: *„DPSka mi nedala nic. Já myslím, že je to jen, aby člověk měl papír.“ (Martin).*

6 Shrnutí a diskuze

Perspektivní příprava na vyučování sestávala z přípravy a zpracováním **tematických plánů**. Tuto činnost **konzultovali** začínající učitelé **první rok s kolegy**. Při tom se **inspirovali staršími tematickými plány**. Druhý a další rok již připravovali tematické plány samostatně, vycházeli přitom ze **zkušeností z prvního roku**. Žádný z respondentů s přípravou tematických plánů **neměl potíže**.

V závislosti na oboru se liší **náročnost, rozsah a doba přípravy**. Pro některé obory bylo potřeba žákům předat **velké množství teorie**, někteří respondenti jen **doplnili nebo ověřili znalosti** žáků z teoretických předmětů. Při přípravě teoretických podkladů učitelé čerpali z vlastní **zkušenosti**, ze svých **sešitů ze střední školy** či maturitních otázek, z internetu, z dostupné **odborné literatury** a technických výkresů. Někteří využívali **podkladů od školy**.

Do **praktické části** výuky připravovali učitelé zadání cvičných prací, která byla třeba přizpůsobit **dostupnému materiálu**. Učitelé se snažili o **různorodost zadání** a při výběru úloh kladli důraz na procvičování **pro výkon profese důležitých** činností a **obtížných činností**, které žákům často dělaly potíže.

Nezbytnou součástí přípravy byla příprava **materiálu**. Náročnost a délka této přípravy byla závislá od oboru. Učitelé si pro žáky chystali materiál, jeden z respondentů pověřil žáky tímto úkonem.

Žádný z respondentů si na výuku **nepřipravoval písemnou přípravu** ve smyslu přípravy jako **pedagogického dokumentu** s cíli, harmonogramem atp. ani to po žádném z respondentů **nevyžadoval vedoucí pracovník**. Ukázalo se, že ve vypracovávání obsáhlé přípravy **nevidí větší přínos**, na vypracování **neměli čas** nebo k tomu **neměli prostor**, protože pracovali s žáky **na zakázkové činnosti**, kde se těžko cíle stanoví a plní.

Učitelé si vypracovávali **teoretickou část** buď formou celkového souhrnu učiva, nebo pouze v bodech, zaměřovali se **hlavně na obsah učiva**. Jeden z respondentů si písemnou přípravu **nevypracovával vůbec**. Zjištění tedy potvrzuje tvrzení Rysa (1979, s. 60), který uvedl, že v běžné praxi se s tímto obsáhlým způsobem přípravy spíše nesetkáme. Neznamená to však, že by se učitelé takto podrobně nepřipravovali, ale znamená to, že uvedené body jen neformulují písemně.

Písemná příprava na vyučování nepatří mezi pedagogické dokumenty v běžném slova smyslu, tj. administrativně. Pokud o to učitel není přímo požádán nadřízeným, není jeho pracovní povinností si přípravu na vyučování psát. Z pedagogického hlediska je však příprava na vyučování důležitým dokumentem. (Rys, 1979, s. 61–62).

Žáci respondentů z učňovských oborů trávili odborný výcvik z velké části mimo školu **prací na zakázkách**. Učitelé si v tomto případě nepřipravují teoretický výklad ani praktické úlohy. Podstatou přípravy je **kooperace s vedoucím pracovníkem** na dané zakázce, se kterým probírají zejména organizační a bezpečnostní záležitosti. Na místě pak učitelé **rozdělují práci žákům**. Práci na zakázkách je mnohdy **nemožné sladit s tematickým plánem**, čímž se stává pro učitele **naplnění stanovených cílů obtížné**, probíraná témata však učitelé dále svědomitě **přizpůsobují tak, aby byl tematický plán naplněn**.

Respondenti z důvodů výše zmíněných tedy na rozdíl od učitelů teorie **méně pracují s cíli** pro výuku.

Výsledky průzkumu dále ukázaly, že instituce **kolegy – rádce** je pro začínajícího učitele **nepostradatelná**. Každý z respondentů uvádí jednoho učitele, který v podstatě zastal tuto roli, i když to vyplynulo pouze **z okolností**, většinou se jednalo o učitele, se kterým sdíleli dílnu nebo kabinet. Neformálně se tak přiblížili roli zavádějícího učitele, do které nebyli přímo pověřeni. V současné době totiž není instituce uvádějícího učitele systematicky uplatňována, její realizace odvisí od kultury jednotlivé školy (Průcha, 2013, s. 334).

Co se přípravy na vyučování týká, všichni respondenti konzultovali zpracování tematického plánu. Téměř všichni respondenti konzultovali **odborný obsah učiva** a inspirovali se názory spolupracovníků. Tři z pěti učitelů popsali také komunikaci **s učiteli teoretických předmětů** a to ve věci konzultace postupů, sladění tematických plánů a odborné rady.

Průzkum dále sledoval vývoj přípravy na vyučování v čase. Dle očekávání respondenti vypovídali, že jim příprava na vyučování s postupem času **činila menší obtíže** a také se **zkrátil čas potřebný pro přípravu**. Respondenti, kteří připravovali obsáhlejší teoretický výklad, postupem času **snížili objem učiva**, aby zkrátili svůj výklad. Zpětnou reflexi či **autoevaluaci** prováděli všichni učitelé, čímž subjektivně **zvyšovali kvalitu svého výstupu** v dalších hodinách na základě právě získaných zkušeností. Rys k této autoevaluaci učitelů uvádí: „*při analýze učiva vycházíme především z konfrontace minulých cílů s pracovními výsledky žáků*“ (1979, s. 39), což se také průzkumem potvrdilo.

Na konec jsem se zabýval **přípravou na přípravu z pedagogických studií** respondentů. Dva z respondentů absolvovali vysokoškolské pedagogické studium ještě před tím, než začali učit. Ač studovali na stejné vysoké škole, **v pocitu připravenosti se zcela rozchází**. Zatímco jeden si nevzpomíná, že by vůbec přípravu na vysoké škole probírali, druhý si to přesně vybavuje a cítí se být díky studiím velmi dobře připraven.

Zbylí tři respondenti absolvovali až v průběhu jejich učitelských začátků Doplňující pedagogické studium (DPS). Jejich přípravu na vyučování to však **nijak neovlivnilo**.

Proč nebyl nejbližší kolega učitele přímo pověřen funkcí „**zavádějícího učitele**“? Možná nedostatek finančních prostředků ve školách je příčinou, proč tento kolega nevykonával oficiálně tuto funkci nad rámec svých běžných povinností.

Proč si učitelé **nevypracovávají podrobnější přípravu** na vyučování?

Důvodem může být i nedostatečná teoretická příprava, jak nastínil Šimoník: *„Neschopnost aplikace získaných vědomostí na reálné pedagogické situace u absolventů učitelského studia (a nejen u nich) je mj. důsledek nedostatků v teoretické přípravě, která studentům poskytuje málo podnětů k úvahám, diskuzím, nebo alespoň k představám, kdy, za jakých okolností a v jakých situacích by mohly nebo měly být prezentované teoretické poznatky využity.“* (Šimoník, 2005, s. 17).

Učitelé však shodně uváděli, že **v roli učitele teoretických předmětů by si přípravu jistě vypracovávali**. Zde tedy vidíme jeden z rozdílů mezi učiteli praktických a teoretických předmětů, kde má učitel příhodnější podmínky k přípravě jednoduché, stručné bez sáhodlouhých teoretických podkladů.

Významně se vyskytoval názor, že **Doplňující pedagogické studium v zásadě učitelům nic nepřineslo**. Otázkou je, proč tomu tak je? Je to dáno nezáživným průběhem studia? Nebo tím, že lektori i posluchači kurzů ví, že jde jen o „papír“ pro učitele, kteří svou práci vykonávají už tak na přijatelné úrovni? Učitelé navštěvující kurz DPS (a nemusí to být nutně začátečníci) mívají s výukou větší praktické zkušenosti než jejich lektori, což je poněkud tristní. Na vzdělávací instituce není možná vyvíjen dostatečný tlak ke zvýšení úrovně a přínosu kurzu. Je zde mnoho dalších faktorů.

7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Pokud se odborníci shodují, že písemná příprava na výuku (viz kapitola 4.5.6) je jedním z pilířů kvalitního učitele, navrhuji vysokoškolským pedagogům přednášejícím budoucím učitelům věnovat větší úsilí seznámení studentů s písemnou přípravou na vyučování. Zejména by bylo vhodné poučit budoucí učitele o významu vypracování takové přípravy, o důležitosti orientace na cíle a jejich naplnění. Osvojit si tuto činnost pomůže zařazení přípravy na vyučování do rámce pedagogické praxe během studia.

Výsledky práce dávají prostor k zamyšlení nad problémem mimoškolních pracovišť. Může učitel v takovém prostředí vůbec pracovat s cíli a sledovat jejich naplnění?

K dalšímu zkoumání lze předložit otázku, co je pro učitele PV a OV důležitější – kladení důrazu na komplexní zkušenost žáků z reálných zakázek nebo důsledné sledování naplnění výchovně-vzdělávacích cílů?

Budoucí učitele je třeba též naučit vyhledávat a získávat aktuální informace ze svého oboru, s přihlédnutím k technologickému vývoji.

Dále navrhuji provést průzkum u absolventů kurzů Doplnujícího pedagogického studia. Doporučil bych se zaměřit na přínos studia; jak se během kurzů využívá toho, že už mají pedagogickou zkušenost; potřeby účastníků; obecně očekávání vs. realita. Výsledkem by byl soubor doporučení pro tento typ doplňujícího vzdělávání.

8 Závěr

Jak tedy shrnout přípravu na vyučování učitelů praktického vyučování a pedagogického výcviku – začátečníků? Snažil jsem se v práci pokrýt širokou škálu aspektů, které s přípravou na vyučování souvisí.

Cílem práce bylo přispět k existující teorii o tématu začínajících učitelů a ve své podstatě přinést aktuální pohled na přípravu na vyučování začínajících učitelů PV a OV.

Respondenti subjektivně hodnotili svou přípravu jako dostatečnou. Nakolik to bylo možné a potřeba, pomohli jim s přípravou jejich spolupracovníci. Učitelé čerpali v literatuře a dalších zdrojích tak jak potřebovali vzhledem k jejich znalostem a zkušenostem ve svém oboru.

Výsledky práce se shodují s teorií: I když respondenti mají představu o tom, co by měla dle odborníků obsahovat písemná příprava, nepřipravují si ji. Zavádějíciho učitele v praxi ve své podstatě měli všichni respondenti, formálně mu však tato funkce nebyla přiřknuta. Teoretické zdroje v ohledu přípravy na vyučování poskytují množství rad a návodů. Ovšem tak jako v mnohých jiných ohledech záleží už jen na učiteli, jak své odborné znalosti nakonec promítne do své práce.

Věřím, že by mohla moje práce přinést přinejmenším inspiraci pro další bádání v oblasti vysokoškolské i jiné pedagogické přípravy budoucích učitelů. Budoucím učitelům může nabídnout pět popsaných případů přípravy na výuku začínajících učitelů, které jim mohou přiblížit jejich budoucí povolání.

9 Seznam použité literatury

- BOČKOVÁ, Věra a Libuše PODLAHOVÁ. *Příprava učitele na vyučování: pro studium učitelství všeobecných vzdělávacích předmětů na FF, PŘF a PdF*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, 50 s. ISBN nevedeno.
- CINA, Michal a Viktor VILMON. *Vybrané kapitoly z didaktiky odborného výcviku*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1992, 155 s. Vysokoškolské učebné texty. ISBN 80-85183-73-0.
- ČADÍLEK, Miroslav. *Pedagogické minimum pro mistry technických oborů*. Brno: Cech topenářů a instalatérů České republiky, 1999, 120 s. Učební texty pro topenáře. ISBN 80-86208-03-6.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (ČŠI), *Tematická zpráva Střední odborné vzdělávání ve školním roce 2012/2013*. Praha, 2014, 29 s. ISBN nevedeno.
- ČSR, *Vyhláška o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků*. In: Sbíрка zákonů. 26. 10. 1977.
- FORMAN, Karel. *Úvod do didaktiky odborného výcviku pro mistry odborné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, 42 s. ISBN 80-7067-527-6.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton s.r.o., 2004, 223 s. ISBN: 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2002a, 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002b, 160 s. ISBN 80-7178-621-7
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RYS, Slavomír. *Příprava učitele na vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 118 s. ISBN nevedeno.
- STEJSKALOVÁ, Pavla. *Didaktika praktického vyučování obchodu a služeb: určeno pro studenty oboru Učitelství praktického vyučování*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 120s. ISBN 978-80-210-6456-0.

- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 101 s. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Pedagogická praxe: některé problémy v "praktické" přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD, 2005, 128 s. ISBN 80-86633-30-6.
- ŠTÁVA, Jan. *Příprava učitele na vyučování*. In: FILOVÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 2. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 2004, 97 s. ISBN 80-210-2798-3.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVECOVÁ, Jana a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, 130 s. ISBN neuvedeno.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-7290-077-3.
- VINTR, Jiří. *Úvod do didaktiky odborného výcviku*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1998, 99 s. ISBN 80-7040-292-X.
- WALTEROVÁ, Eliška. *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.
- ZAGORDO, Michele, Olga DUCOUT, Sonia PIEDRAFITA. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2014/15*. 1. vyd. Brusel: EACEA, 2015, 124 s. ISBN 978-92-9201-958-7.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: Sběrka zákonů. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244.

Přílohy

Příloha č. 1 – okruhy otázek pro rozhovor

Hlavní struktura:

- Jak byste popsal svůj postup při přípravě na výuku?
- Jakým způsobem a z jakých zdrojů si získáváte informace k obsahu výuky a k metodám?
- Jak byste popsal pomoc kolegů při přípravě Vaší výuky?
- Jak se u vás během času a se získávanou zkušeností měnil způsob přípravy na výuku?
- Jak byste popsal svou připravenost ze studia pedagogiky na přípravu na výuku?

Příloha č. 2 – ukázka rozhovoru

D = dotazovatel, R = respondent

D: (...) Jak byste popsal svůj postup při přípravě na tu výuku?

R: Tak vlastně při té přípravě na tu výuku... pro mě to bylo ze začátku lehký, protože mě pomohli učitelé, třeba si udělat ten celoroční plán. Řekli mě co bych tam měl mít zahrnutý a tam pak už jsem vlastně čerpal jen z toho, že jsem si vyhledával jakkdyby to daný téma, co jsem měl učit, tak kolem toho jsem si vyhledával, co vlastně všechno by to mělo obsahovat. Takže jsem si dělal různé prezentace, ten první rok jsem si je dělal pomalu furt a většinou to vypadalo tak... jako u prváků ne, ale u těch vyšších ročníků, u druháků to vypadalo, jako bych byl jen o dvě hodiny dopředu. Bylo to hodně obsáhlý téma a když to člověk už delší dobu nedělá tak pak musí si to znovu studovat.

D: Čili ten začátek byl v tom, že jste dostal ten tematický plán na...

R: Tam je to vždycky na celý rok, ten tematickej plán. Mě spíš dali starý plány a řekli mě ať to zkusím udělat tak nějak podobně. Takže jsem tady vlastně seděl ten týden předtím každej den do tří hodin a vymýšlel jsem, jak by ten tematickej plán měl tak zhruba vypadat. No a jak jsem to vymyslel, tak jsem to dal na kontrolu panu učitelovi Veverkovi, ten se na to podíval, říkal že by to tak mohlo být. No a potom jsem začal vytvářet prezentace.

D: Takže tou přípravou tematického plánu jste strávil poměrně dost času.

R: Ze začátku jsem s tím strávil hodně času, protože jsem nevěděl jak, co by to mělo všechno obsahovat. Teďka je to pro mě jednodušší.

D: Kde jste při zpracování tematického plánu získával informace o tom, jak to dát dohromady?

R: Měl jsem ty starší tematické plány, podle toho jsem se díval, jak by to mělo vypadat, ten tematickej plán, jsem tak odhadoval.

D: I nějaké změny jste tam učinil?

R: No já jsem to vlastně musel změnit celý. Protože každej školní rok člověk, tedy ten učitel, dostává, že vyučuje něco jinýho. Takže neopakujete třeba jak v češtině, že to každej opakuje, ale tady dostáváte na každej školní rok něco jinýho učit.

D: Takže ten obsah jste měl zadaný zvlášť a dostal jste ten tematický plán jakoby formu?

R: Je vlastně takovej hlavičkovej papír na to a člověk dostane ŠVP, dostane že bude učit, nevím plácnu třeba tranzistory a že to bude učit 40 hodin a člověk si tam těch 40 hodin musí rozformovat dál. Co by chtěl probírat s něma.

D: Čili tam už si to učivo, ty dílčí cíle...

R: To už si tam dávám já.

D: Z čeho jste čerpal pro stanovení těch dílčích cílů? Z ŠVPčka bylo...

R: Co budu učit a kolik hodin to budu učit mě řeknou a já si to pak musím rozdělit, co bych tam měl do toho všeho zahrnout...

D: ...do jednotlivých bloků. Vy máte odborný výcvik, takže Vám sem chodí na den nebo půl den?

R: Mě tady chodijou na den. Záleží v jakým ročníku jsou.

D: Čili v té první fázi jste si to rozplánoval asi ne na jednotlivé dny, ale na...

R: Tam to je právě, že člověk dostane třeba těch 40 hodin, že to má učit, tak si musí ještě rozplánovat na kolik dní to bude. Takže jedna kolonka je na dny, pak je to téma a pak je další kolonka, kde jsou ty hodiny – počet hodin.

D: Takže používal jste literaturu, nějaké ty maturitní zápisky... a zašel jste třeba v průběhu toho za kolegy pro nějakou radu?

R: Jo, to mě tady pomohla paní učitelka Katovská, to byla jakokdyž taková moje *maminka (smích)*, kdybych to moh tak říct, tak tam jsem chodil, když jsem měl nějaký problém, když jsem nevěděl. Tak mi to vysvětlovala jak by to mělo být, třeba rozpočítávání těch hodin..

D: A pomáhali kolegové i s obsahovou částí té přípravy? Doporučili nějakou literaturu např.?

R: Ne, tak to ne, to už jsem si pak hledal já sám.

D: Čili ta pomoc byla co se týče toho dokumentu, toho uspořádání a na kolik by to tak mohlo vyjít.

R: Jo.

D: To by tedy byla ta komplexní příprava, tou jste tedy trávil týden na začátku toho školního roku...

R: Samozřejmě, člověk má týden před začátkem té školy, týden přípravnej, kdy člověk by se měl na to připravit. Akorát že tady je blbý to, že tady ty přípravy... nebo tady tu osnovu tu děláme až první týden v září, protože my se teprve tam dozvídáme, kolik těch děcek tady bude. Aby se to rozdělilo do skupin a pak teprve se může říct, co kdo bude učit. U mě to bylo jednodušší, že jsem měl prváky a druháky, takže tam už to bylo takový jakkdyby jasný, tak mě už to dali dopředu, abych věděl.

D: Čili vy jste měl tu možnost se připravit ještě před...

R: Jakokdyby týden předtím. A tento rok to bylo delší, já jsem čekal myslím čtrnáct dní na to, co vlastně budu učit, furt tam byly nejasnosti kolik těch děcek bude. Jednou jich bylo tolik, najednou zase přešli na jinou školu a furt se míchalo s těma skupinama, jednou byly tři, pak dvě, takže tak blbý to je. Takový čekání, no.

D: Čili člověk to přizpůsobuje nejenom tomu, co bude učit, ale i kolik těch žáků bude učit?

R: No, ne kolik, ale spíš kolik bude těch skupin. Tolik pak člověk dostane těch počet hodin jak dlouho by to měl učit.

D: Přesuneme se tedy k přípravě na tu konkrétní vyučovací jednotku nebo celý ten učební den. Popište mi, jak jste se připravoval na ten jednotlivý den. Jak jste tu přípravu prováděl?

R: Vytvořil jsem si prezentace a den předtím jsem se podíval na tu prezentaci, ještě jakokdyby zopakoval, co by tam mělo být a buď jsem se rozhodl, že to pustím na projektor nebo nepustím na projektor. Protože – aji teďka to tak sleduju, že když majou prezentace a zhasne se světlo tak oni přestanou dávat pozor a všichni začnou usínat, takže už moc nepouštím na projektoru, ale spíš jim to sděluju a hodně dbám na ty zápisky, aby si to zapisovali, aby měli taky nějakou činnost aby odváděli. V průběhu toho si to zapíšem a pak se jich třeba ještě zeptám, jestli vůbec dávali pozor a ne jenom hloupě psali. Nebo jim tam řeknu nějakou chybu a upozoruju, jestli to vůbec někdo napíše nebo ne. V různých vzorečkách třeba, že jim řeknu třeba blbě vzoreček a oni... čekám jestli to opravijou nebo ne. A vlastně ze začátku jsem mluvíval tak ty dvě hodiny a pak když jsem zjistil, že kolegové, ostatní to nemajou tak dlouhý, taky jsem pak zjistil postupem času, že ty děcka dvě hodiny nezvládnou udržet tu pozornost a to poslouchání, tak jsem to zkrátil na hod'ku. Hodinu vlastně já jim něco vykládám, oni do toho majou tu prezentaci, takže to zabere nějaký čas, to oni dávajou většinou pozor. Pak začínajou zapojovat. Většinou jsem si našel nějaký zapojení co se týkalo toho danýho tématu, když třeba dělali zesilovače tak jsem našel práci v přípravně na zesilovače a dal jsem jim to.

D: A nějakou vlastní práci jste třeba vytvořil?

R: Nene, jenom tady toto.

D: Na to jste se tedy den předem připravoval.

R: Většinou jsem se připravoval na ten výstup před těma děckama, abych jim neřekl nějakou blbost anebo spíš aby se mě někdo nezeptal na něco, co bych nevěděl. Člověk se snaží připravit spíš na ten výstup, co jim chce sdělit a potom na tu práci, kterou jim zadá, když se ho na něco zeptajou, aby jim dokázal odpovědět.