

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2014

Ondřej Bláha

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Problémy začínajících učitelů odborného výcviku na začátku jejich profesní dráhy

Ondřej Bláha

Katedra pedagogiky

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: 7507R056 Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

2014

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Autor:	Ondřej Bláha
Název práce:	Problémy začínajících učitelů na počátku jejich profesní dráhy Beginning vocational training teachers problems at the beginning of their careers
Klíčová slova:	plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodinou a širší veřejností, profesní rozvoj učitelů Planning of teaching, setting for learning, learning processes, reflection of teaching, the development of the school and collaboration with colleagues, cooperation with the family and the wider public, professional development of teachers
Studijní obor:	Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku
Rok obhajoby:	2014
Vedoucí práce:	PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Problémy začínajících učitelů na počátku jejich profesní dráhy“ vypracoval pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Frýdlantě 8.4.2014 Ondřej Bláha

Poděkování

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování PhDr. Jarmile Mojžíšové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Ondřej Bláha

Anotace

Předmětem bakalářské práce jsou nejčastější problémy začínajících učitelů odborného výcviku na začátku jejich profesní dráhy. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část charakterizuje na základě studia odborné literatury obecně nejčastější problémy začínajících učitelů odborného výcviku a klasifikuje tyto problémy podle kritérií Rámce profesních kvalit učitele.

Praktická část obsahuje reflexi vlastních zkušeností, dotazník pro učitele odborného výcviku a vyhodnocení dotazníkového šetření o problematice. Na základě výsledků tohoto šetření a vlastních zkušeností analyzuje nejčastější problémy začínajících učitelů, naznačuje jejich možná řešení a porovnává problémy začínajících a zkušených učitelů.

Abstract

The subject of the thesis are the most common problems of beginning teachers training at the beginning of their careers. The work is divided into two parts. The theoretical part describes the basis of the study of literature in general, the most common problems of beginning teachers training and classify these problems according to criteria a professional teacher quality.

The practical part contains a reflection of their own experience, the questionnaire for teacher training and evaluation of a questionnaire survey on the issue. Based on the results of this investigation and their own experience analyzing common problems of beginning teachers, suggesting possible solutions and compares the problems beginning and experienced teachers.

Obsah

Úvod	9
I. Teoretická část práce.....	10
1 <i>Problematika začínajících učitelů</i>	10
1.1 Podmínky práce učitelů a profesní zátěž.....	10
1.2 Pojem začínající učitel	10
1.3 Problémy začínajících učitelů	11
1.4 Dojmy začínajících učitelů po prvním roce praxe	12
1.5 Pedagogické činnosti podle obtížnosti	13
1.6 Problémy začínajících učitelů uváděné dalšími autory	15
2 <i>Charakteristika některých častějších problémů začínajících učitelů na základě literatury</i>	16
2.1 Shrnutí problémů začínajících učitelů uvedených v literatuře	16
2.2 Problémy začínajících učitelů podle tematických okruhů	16
2.2.1 Nástupní podmínky.....	16
2.2.2 Uvádění začínajících učitelů.....	17
2.2.3 Problémy souvisící s pedagogickou činností.....	17
2.3 Charakteristika některých problémů začínajících učitelů na základě literatury.....	18
2.3.1 Uvádění začínajících učitelů.....	18
2.3.2 Motivace žáků.....	20
2.3.3 Udržení pozornosti žáků při vyučování.....	22
2.3.4 Kázeň při vyučování.....	24
2.3.5 Hodnocení žáků	25
2.3.6 Reflexe výuky.....	27
2.3.7 Spolupráce rodiny a školy	29
II. Praktická část práce	30
3 <i>Dotazníkové šetření „Nejčastější problémy učitelů odborného výcviku a praktického vyučování“</i>	30
3.1 Přístup k tvorbě dotazníku	30
3.2 Zadání dotazníku a výsledky dotazníkového šetření	30

3.2.1 Údaje o respondentech.....	31
3.2.2 Výsledky dotazníkového šetření.....	32
3.3 Vyhodnocení dotazníku.....	37
3.4 Dotazník II.: „Úroveň pedagogických dovedností učitelů odborného výcviku a praktického vyučování	38
3.4.1 Výsledky dotazníkového šetření.....	38
3.4.2 Vyhodnocení dotazníku	43
<i>4 Problémy začínajících učitelů odborného výcviku na základě dotazníkového šetření a vlastní zkušenosti.....</i>	<i>46</i>
4.1 Uvádění začínajících učitelů	46
4.2 Plánování výuky.....	47
4.3 Prostředí pro učení	49
4.4 Procesy učení	50
4.5 Hodnocení práce žáků.....	51
4.6 Reflexe výuky:	52
4.7 Rozvoj školy a spolupráce s kolegy.....	52
4.8 Spolupráce s rodinou a širší veřejností.....	53
4.9 Profesionální rozvoj učitele.....	53
<i>5 Závěr - shrnutí a výsledky práce.....</i>	<i>55</i>
<i>6 Literatura.....</i>	<i>60</i>
<i>7 Přílohy.....</i>	<i>62</i>
7.1 Příloha č. 1 Dotazníkové šetření „Nejčastější problémy učitelů praktického vyučování“	62
7.2 Příloha č. 2 Dotazník I.: „Nejčastější problémy učitelů praktického vyučování“ .	63
7.3 Příloha č. 2 Dotazník II.: „Úroveň pedagogických dovedností učitelů praktického vyučování“	68

Úvod

Tématem bakalářské práce jsou Problémy začínajících učitelů odborného výcviku na začátku jejich profesní dráhy. Toto téma zaměřené zejména na hodnocení pedagogické práce začínajících učitelů jsem si zvolil proto, že by mohlo posunout mé teoretické znalosti nabyté bakalářským studiem směrem k jejich praktické aplikaci, přinejmenším ke schopnosti objektivněji zhodnotit mou dosavadní práci učitele odborného výcviku, a tím ji zkvalitnit.

Cílem práce je na základě dotazníkového šetření vyhodnotit nejčastější problémy začínajících učitelů, porovnat výsledky dotazníkového šetření s reflexí vlastních zkušeností s praktickou výukou v oboru Technické služby v autoservisu a pokusit se navrhnout možná řešení nejčastějších problémů.

Pro naplnění tématu a splnění cíle práce jsem zvolil následující postup práce:

- 1) na základě studia odborné literatury zjistit a popsat nejčastější problémy začínajících učitelů,
- 2) na základě studia odborné literatury sestavit rejstřík problémů začínajících učitelů a uspořádat ho podle Rámce profesních kvalit učitele,
- 3) s využitím rejstříku problémů a Rámce profesních kvalit učitele sestavit dotazník pro učitele odborného výcviku, zadat dotazník a provést vyhodnocení dotazníkového šetření, na základě výsledků tohoto šetření porovnat problémy začínajících a zkušených učitelů odborného výcviku,
- 4) s využitím výsledků dotazníkového šetření a reflexe vlastních zkušeností s výukou popsat nejčastější problémy začínajících učitelů, naznačit jejich možná řešení a porovnat problémy začínajících a zkušených učitelů.

I. Teoretická část práce

1 Problematika začínajících učitelů

1.1 Podmínky práce učitelů a profesní zátěž

Urbánek (Urbánek, 2009, str. 402) definuje podmínky práce učitele jako „soubor *společností daných a školní institucí vytvářených předpokladů k výkonu a realizaci profesních aktivit.*“ Tentýž autor dále hovoří o vnějších podmínkách vytvářených společnostmi, mezi něž řadí legislativní normy, společenskou prestiž povolání, systém DVVPP a kariérní růst, míra pravomoci školy a učitele, míru vyučovací povinnosti, nárokové požitky a plat. K vnitřním podmínkám patří počet žáků ve třídách, vybavení školy, kvalifikovanost sboru, vztahy ve sboru, vztahy k rodičům a veřejnosti, kvalita žáků, úroveň řízení školy, klima školy.

Charakter a rozsah pracovních činností učitele v souvislosti s podmínkami vytvářenými pro jeho práci určují úroveň profesní zátěže. „*Vysoké nároky na psychiku jsou způsobeny zejména permanentní kontrolou žáků, značným podílem práce s vysokými nároky na pozornost, nároky na myšlení, využívání odborných poznatků, rychlé řešení problémů. V emoční oblasti je to pak nutnost kontroly emocí, udržování emoční atmosféry a navazování osobních vztahů k žákům, ve sféře sociální vnucená úroveň sociálního tlaku, povinnost sociálního vedení, nároky na komunikaci a seberegulační nutnost introspekce, sebehodnocení, sebevýchova a sebepojetí.*“ (Urbánek, 2009, str. 402)

Psychickou zátěž učitelské profese ještě umocňuje špatný postoj žáků ke školní práci, rušivé prvky ve výuce, rychlé a neustále změny vzdělávacích projektů, konflikty s kolegy, způsob organizace práce školy, pracovní podmínky. Sami učitelé vnímají jako nejvýznamnější stresory ve vlastní práci zvládání kázně, nedostatek sociální opory od kolegů a vedení školy, chybějící podporu rodičů a zejména časový tlak.

1.2 Pojem začínající učitel

Podle Šimoníka je začínajícím učitelem „učitel v prvním školním roce působení, protože se orientuje v chodu školy i v obsahu a rozsahu učitelské profese, získává první pedagogické zkušenosti a osvojuje si praktické didaktické dovednosti, konfrontuje své představy s praxí.“ Tímto pojmem je v pedagogické teorii i ve školní praxi označován „učitel, který

dosud nedosáhl profesní stabilizace a je třeba mu poskytovat soustavnou odbornou pomoc, zpravidla prostřednictvím tzv. uvádějícího učitele.“ (Šimoník, 2009, str. 9)

Někteří autoři považují za začínajícího učitele s tříletou až pětiletou praxí. Podlahová (Podlahová, 2004) charakterizuje začínajícího učitele takto: má příslušné vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu pedagogická zkušenost, obvykle učitel v prvních 5 letech profesní praxe.

Podle Čadilka a Lovečka (2005) je začínajícím učitelem odborného výcviku učitel s 0 – 5 lety praxe, který má ukončené vzdělání, tzn. střední odborné/vyučen v oboru, nebo úplné střední odborné: SOŠ/vyučen v oboru + nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou, příp. DPS. Toto vymezení pojmu začínající učitel odborného výcviku budu nadále používat v této práci.

1.3 Problémy začínajících učitelů

Práce začínajícího učitele se od jiných profesí odlišuje tím, že „zatímco se v ostatních profesích se náročnost úkolů stupňuje postupně, od začínajícího učitele se od prvního dne ve škole požaduje všech povinností, které učiteli přísluší, učitel musí řešit i velmi komplikované výchovně vzdělávací situace“ (Šimoník, 1995, str. 8). Nástupem do zaměstnání přebírá tedy povinnosti učitele v celé šíři. Navíc se při nástupu do zaměstnání setkává s jinou populací, než která navštěvovala školu v době, kdy on byl žákem. A zejména „praxe vyžaduje integraci všeho, co se naučil a co ví, v situaci, kterou nezná.“ (Šimoník, 1995, str. 8)

Začínající učitelé jsou ovlivňováni pedagogickou atmosférou školy, utvářejí se jejich vztahy k ostatním učitelům, vytváří se pocit sounáležitosti ke škole. Proto je důležitým faktorem způsob jejich přijetí vedením školy a zkušenějšími kolegy.

Proměna žakovské a učitelské role je specifická: začínající učitel je nucen korigovat své chování a vyjadřování, očekávají se od něho nové a netradiční přístupy k výchově a vzdělávání, je v denním kontaktu s desítkami žáků, navazuje kontakty s jejich rodiči a s veřejností.

Začínající učitel se musí vyrovnat s i s mnoha nepříznivými nástupní podmínkami.

Šimoník (1995) uvádí zvláště nepříznivé finanční podmínky, přezíravý postoj veřejnosti ke škole a k učitelům, nízkou společenskou prestiž učitelské profese, dojíždění do zaměstnání (a

neznalost sociálního a kulturního prostředí v místě zaměstnání), příp. profesní uplatnění partnera v místě zaměstnání učitele, podmínky života v místě zaměstnání, skladbu úvazku (výuka dalších předmětů kromě základního úvazku) a míra mimovyučovací povinnosti (třídnictví, správa kabinetů, organizace soutěží ...) a dobu přípravy na vyučování, včetně oprav písemných prací, příprav pomůcek, pokusů a prezentací.

Obvyklé přístupy začátečníků jsou aplikovat, co se naučil, napodobovat jiné učitele, které poznal, napodobovat, co viděl jako žák a co se mu líbilo. Zvažuje, co je ze získaných zkušeností dobré a co špatné, toto období je rozhodující zda se „nestane vězněm osnov, plánů, učebnic a jiných školských dokumentů i navyklých rutinních postupů, ale bude postupovat tvořivě: nestane se pouhým zprostředkovatelem učiva, ale bude vytvářet pro žáky podmínky, aby se mohli a chtěli učit, rychle se v dnešní, pro něho nové škole zorientuje a bude reagovat na změněné podmínky (Šimoník, 1995, str. 18 - 19).

V tomto období si také osvojuje rutinní činnosti ve školství k usnadnění práce, jako jsou organizační činnosti (udělování pokynů a stanovování pravidel, rozdělování žáků k činnostem, bezpečnostní pokyny apod.), běžné denní činnosti administrativní povahy (vedení pedagogické dokumentace, sledování docházky, korespondence s rodiči, opravy písemných prací apod.) a pro učitele odborného výcviku navíc příprava učebny/dílny, udržování technických prostředků a pomůcek.

1.4 Dojmy začínajících učitelů po prvním roce praxe

Není divu, že první dojmy začínajících učitelů jsou především odrazem pedagogické atmosféry a materiálních podmínek v konkrétní škole. Citlivě posuzují především vztah vedení školy k učitelům, vzájemné vztahy v učitelském sboru, vztah rodičů k učitelům a vztah žáků k učitelům.

Šimoník (Šimoník, 1995) uvádí tyto odpovědi na otázku učitelům základních a středních škol po prvním roce praxe Co vás při nástupu do školy nejvíce zklamalo?

- materiální vybavení školy,
- neukázněné chování, agresivita žáků, množství přestupků,
- nezájem žáků o školu a učení,
- špatná organizace práce ve škole,

- rodiče podceňují práci učitele,
- nedobré vztahy mezi učiteli,
- školník, uklízečky, vysilující dozory,
- starší kolegové nejsou ochotni změnit navyklé přístupy k žákům,
- nízká úroveň znalostí žáků,
- nízký nástupní plat,
- intriky, pomluvy,
- musím učit předměty, pro které nemám aprobaci,
- škola supluje práci rodičů, kteří nemají o své děti zájem,
- v praxi lze uplatnit jen část poznatků z mé předchozí přípravy,
- nemám uvádějícího učitele,
- vysoký počet žáků ve třídách,
- množství úkolů, kterými jsem byl jako začínající učitel pověřen,
- neschopné vedení školy,
- nedostatečná příprava na řešení konfliktů s žáky a rodiči,
- věkové složení sboru,
- nevhodný školní řád,
- vztahy mezi žáky,
- neochota kolegů k jakékoliv inovaci,
- nevhodné zásahy zřizovatele do práce školy,
- malý zájem žáků o můj obor.

1.5 Pedagogické činnosti podle obtížnosti

Šimoník (Šimoník, 1995) předložil ve svém šetření, které provedl v letech 1990 – 92, začínajícím učitelům k posouzení těchto 24 vytypovaných pedagogických činností. 141 dotázaných učitelů základních a středních škol po prvním roce praxe seřadilo vytypované

činnosti podle obtížnosti (od nejobtížnějších až po nejméně obtížné) takto:

- práce s neprospívajícími žáky / 76,6 %
- udržení kázně při vyučování / 75,2 %
- udržení pozornosti žáků / 70,2 %
- diagnostika osobnosti žáka / 63,8 %
- motivace žáků / 59,6 %
- individuální jednání s rodiči žáků / 59,6 %
- vedení schůzek s rodiči / 57,5 %
- adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování 56,7 %
- řešení kázeňských přestupků 55,3 %
- aktivizace žáků 55,3 %
- uplatnění individuálního přístupu k žákům 54,6 %
- propojování vzdělání a výchovy 53,2 %
- přizpůsobení vyučování věku žáků 48,9 %
- komunikace s žáky (navázání kontaktu apod.) 47,5 %
- správná formulace otázek (učebních úloh) 46,8 %
- vedení pedagogické dokumentace 46,1 %
- stanovení obsahu a rozsahu učiva 40,1 %
- adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok 38,4 %
- časové rozvržení vyučovací hodiny 36,2 %
- hodnocení a klasifikace žáků 31,9 %
- organizace samostatné práce žáků 29,8 %
- spolupráce s ostatními pedagogy 27,7 %
- volba a použití vhodných pomůcek 27,7 %
- vysvětlení nové látky 27,0 %.

1.6 Problémy začínajících učitelů uváděné dalšími autory

Šimoník (Šimoník, 1995) cituje ve své publikaci i další autory, kteří se zabývají tímto tématem.

Klement (Klement, 1969) vidí nedostatky v práci začínajících učitelů především v nízké úrovni jazykového vyjadřování, metodické neobratnosti, neznalosti školní administrativy a v nejistotě při řešení výchovných problémů, při klasifikaci a jednání s rodiči.

Kalhous (Kalhous, 1986) dospěl ve svém výzkumu k závěrům, že jejich metodické postupy jsou založeny především na vlastních zkušenostech z doby svého studia, mají potíže s kázní a s vlastní autoritou, s uplatňováním aktivizačních metod, se stanovením cílů vyučování s obsluhou a využíváním didaktické techniky, s vymezením základního učiva, s orientací v učebních osnovách, s formulací úloh a často nejsou schopni přizpůsobit vyučování věku žáků.

Pařízek (Pařízek, 1988) poukazuje na to, že začínající učitelům dělá problémy zvládnutí třídy, udržení kázně a pozornosti žáků a aktivizace třídy. Nemají ještě zažitě komunikativní dovednosti, a proto mívají problémy s vystupováním před třídou, spisovnou mluvou, správnou formulací otázek a s přesností vyjadřování. Obtížněji navazují kontakt se žáky a volí vhodný přístup ke třídě. Potíže jim také dělá přijetí role učitele. Mívají častěji didaktické problémy s výběrem a uspořádáním učiva, s volbou vhodné vyučovací metody. Jejich výklad nového učiva bývá někdy příliš popisný a rozsahem až encyklopedický, nedostatečně konkretizují učivo, při výkladu chybí souvislostí mezi poznatky a činnostmi, málo reagují na chyby a dotazy žáků.

Podle Mikloviče (Miklovič, 1974) nedoceňují význam písemné přípravy, úzkostlivě se drží učebnice, probírají učivo, ale nemyslí na cíl, nedovedou odhadnout přiměřené kvantum poznatků, které chtějí v hodině probrat, cítí se především učiteli a málo vychovateli, jejich jazykový projev má nedostatky v logické stavbě a termínové správnosti, pokyny jsou příliš obecné a nejasné, nezjišťují, zda žáci jim rozumějí, nerespektují mentální vyspělost žáků, často napodobují své učitele ze základní a střední školy, bez ohledu na jiné podmínky, převládají metody, při nichž je aktivní učitel (přednáška) a žáci jen pasivní, nedovedou žáky zaměstnat, a to vede k nekázní, hodnocení žáků je často povrchní a špatně organizované, představy o žácích si vytvářejí především na základě jejich vnějších projevů.

2 Charakteristika některých častějších problémů začínajících učitelů na základě literatury

2.1 Shrnutí problémů začínajících učitelů uvedených v literatuře

Šimoník (Šimoník, 1995) shrnul uvedené problémy takto:

- začínající učitelé postrádají schopnost aplikovat teoretické poznatky v konkrétních situacích (ve studiu chybí příklady, aplikační discipliny a praktický výcvik),
- nedostatky v oblasti dovedností řeší mnohdy napodobováním prakticistních postupů starších kolegů.

Také výsledky výzkumů O. Šimoníka, Z. Kalhouse, F. Horáka a S. Bendla (Šimoník 2009), vedou ke shodnému závěru, že začínající učitelé na základních a středních školách mají větší problémy než zkušení učitelé:

- s motivací žáků,
- s udržením kázně a pozornosti žáků při vyučování,
- s diagnostifikováním a hodnocením žáků,
- s jednáním s rodiči.

Šimoník zdůrazňuje vzájemnou podmíněnost těchto činností - nedostatek motivace, aktivizace a špatně organizované učební činnosti vedou k nepozornosti a nekázní.

Nedostatečné diagnostické schopnosti pak k tomu, že učitelé žáky málo znají, jsou nejistí v jejich hodnocení a mají potíže při uplatňování individuálního přístupu.

Obavy začínajících učitelů z jednání s rodiči vyplývá z absence přípravy v průběhu studia i ze zvýšené kritičnosti veřejnosti k práci školy a učitelů.

2.2 Problémy začínajících učitelů podle tematických okruhů

2.2.1 Nástupní podmínky

Finanční ohodnocení, postoj veřejnosti ke škole a k učiteli, společenská prestiž učitelské profese, dojíždění do zaměstnání, možné profesní uplatnění partnera v místě zaměstnání učitele, podmínky života v místě zaměstnání, skladba úvazku (výuka dalších předmětů kromě základního úvazku) a míra mimovyučovacích povinností (třídnictví, správa kabinetů, organizace soutěží ...), doba přípravy na vyučování, včetně oprav písemných

prací, příprav pomůcek, pokusů a prezentací.

2.2.2 Uvádění začínajících učitelů

Přivítání, představení a seznámení s kolegy, poskytnutí informací nutných k jeho orientaci na novém pracovišti, pomoc uvádějícího učitele, kolegů, vedení školy, zaměření pomoci, způsob předávání zkušeností: kárání, poučování, kolegiální, nevnučovaná pomoc, hodnocení pedagogické činnosti vedením školy, sebehodnocení.

2.2.3 Problémy souvisící s pedagogickou činností

Plánování výuky

RVP a ŠVP, cíle učebního/studijního oboru, předmětu, tematického celku, tématu, obsah a rozsah učiva oboru, předmětu, tematického celku, tématu, časově tematický plán, časové rozvržení vyučovací lekce, příprava na vyučování, koordinace odborného výcviku a teoretického vyučování.

Prostředí pro učení

Zájem žáků o školu a učení, o obor, úroveň předchozích znalostí žáků, počet žáků ve skupinách, výskyt minorit a integrovaných žáků, vztahy mezi žáky, kázeň, přístup učitele praktického vyučování k žákům, pozornost žáků při výkladu nového učiva a při samostatné práci, křivka výkonnosti, nedostatečné zaměstnání žáků.

Procesy učení

Přizpůsobení vyučování věku žáků a jejich specifickým potřebám/poruchám, navazování kontaktu se žáky a vhodný přístup ke třídě, stavba vyučovací jednotky, absence cíle, pestrost metodických postupů odborného výcviku, seznamování žáků s pracovní činností, osvojování pracovní činnosti, upevňování pracovní činnosti, práce s technickou dokumentací, výchova k bezpečné práci a ochraně zdraví, výchova k péči o životní prostředí, aktivizující metody, zpětná vazba, reakce na neočekávaný vývoj vyučování, učební pomůcky, metodické postupy založené na vlastních zkušenostech z doby studia, prakticistními postupy starších kolegů, role učitele a vychovatele, organizaci samostatné práce žáků, jazykový projev.

Hodnocení práce žáků

Praktická diagnostika žáka, hodnocení žáků, hodnocení kvality a rychlosti výkonu,

klasifikace žáků, školní a klasifikační řád.

Reflexe výuky

- průběžná reflexe, reflexe tematického celku, reflexe ročníku

Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

- spolupráce s ostatními pedagogy, vztahy mezi učiteli na pracovišti, inovace pedagogické práce a další profesní rozvoj, přístupy k žákům

Spolupráce s rodinou a širší veřejností

- hodnocení práce učitele rodiči, spolupráce rodičů se školou, vedení schůzek s rodiči, jednání s rodiči žáků a řešení konfliktů s rodiči

Profesní rozvoj učitele

- řešení konfliktů s žáky, řešení kázeňských přestupků a výchovných problémů, sebehodnocení pedagogické práce, další vzdělávání

Legislativa

Zákoník práce, předpisy BOZP, školní a klasifikační řád

Pedagogická dokumentace

pedagogická dokumentace, další administrativní povinnosti

2.3 Charakteristika některých problémů začínajících učitelů na základě literatury

2.3.1 Uvádění začínajících učitelů

Systematická pomoc začínajícím učitelům v ČR byla zavedena vyhláškou MŠMT z roku 1977 o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů, jehož součástí bylo i uvádění začínajícího učitele uvádějícím učitelem v oblasti ideově politické, odborně předmětové a pedagogicko - psychologické.

Po roce 1989 je podpora začínajících učitelů plně v kompetenci jednotlivých škol, které buď přímo jmenují uvádějícího učitele, nebo uváděním pověří některého člena vedení školy, příp. předmětové komise.

Podlahová (Podlahová, 2004) vidí funkci uvádějícího učitele především v pomoci začínajícímu, ve sledování jeho růstu a hodnocení pokroků. Doporučuje postoj uvádějícího

učitele jako kolegiální, vstřícný a spolupracující, radit a pomáhat, nikoliv nadřizený a kontrolní, oblasti, v nichž může uvádějící učitel pomoci:

Seznámení s provozem školy (materiální zajištění výuky, specifika školy,

Vedení dokumentace a administrativy, organizační povinnosti – dozory ve škole i při akcích mimo školu),

Příprava a realizace výuky (seznámení se ŠVP, učebnicemi a pomůckami, sestavování tematických plánů, příprav, pomoc při metodických a kázeňských problémech, analýza výsledků práce, vedení k sebereflexi),

- integrace handicapovaných žáků a žáků jiných etnik, diagnostika sociálního a rodinného prostředí žáků, navazování kontaktů a spolupráci s rodiči, práce s rodiči handicapovaných a problémových žáků, možnosti spolupráce s poradenskými centry a možnosti DVPP.

Jako vhodné formy spolupráce doporučuje vzájemné hospitace a následné rozbory, pravidelné konzultace ke konkrétním problémům, neformální kontakty, metody práce uvádějícího učitele: instruktáž, koučování, mentoring, konzultování, asistování, pověření úkolem a stínování.

Podlahová také doporučuje začínajícím učitelům, aby v případě potřeby požádali vedení školy o přidělení uvádějícího učitele, případně si pomohli s problémem sami, zeptali se kolegů, vyhledali řešení problémů v literatuře.

V poslední době se na školách rozšiřuje mentoring, což je způsob vedení začínajících učitelů mentorem, zkušenějším učitelem, který mu pomáhá v profesionálním rozvoji specifických kompetencí a osobnostním růstu. Mentoring není založen na principu hledání a vytýkání chyb, ale naopak na dalším rozvíjení toho, co se začínajícímu pedagogovi daří. Mentor sleduje jeho práci zvenčí a podává mu objektivní analýzu jeho pedagogické práce a následným mentoringem se jí snaží pozitivně ovlivnit. Podle L. Kyncla (www.libor.kyncl.estranky.cz) mentor nabízí začínajícímu učiteli podnětné nápady, podněcuje jeho profesionální chování, konfrontuje negativní chování a profesionální postoje, učí příkladem, umožňuje růst výkonů, vysvětluje fungování organizace, stojí na jeho straně v kritických situacích, nabízí odborné a zkušené rady, podněcuje ho k dosažení stanovených cílů a pomáhá mu v kariérním růstu. Zatímco koučování rozvíjí jeho obecné kompetence, tak mentoring rozvíjí jeho specifické, tedy pedagogické kompetence.

Pomoc je třeba diferencovat podle individuálních předpokladů, úrovně přípravy,

pracovních podmínek a náročnosti řešených situací. Projeví - li neznalost poradit mu, při pochybnostech ho povzbudit, ocenit úspěchy, pomoci vytvořit podmínky. Pomáhat taktně, citlivě, jednat s ním jako s rovnocenným partnerem, neodradit ho od využívání netradičních postupů a metod.

2.3.2 Motivace žáků

Motivace žáků je podle výsledků výše uvedených výzkumů, jedním ze základních problémů začínajících učitelů. Má klíčovou úlohu nejen ve vztahu žáků ke studijnímu oboru, uplatňuje se ve všech fázích osvojování učiva.

Motivací rozumíme souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují jednání žáků a zaměřují ho určitým směrem. Motivem může být všechno, co člověka aktivizuje, co je bezprostřední příčinou jeho činnosti jeho nebo jednání. Motivace žáků zvyšuje efektivitu učení a rozvíjí jejich potřeby, zájmy a osobnostní předpoklady k učení.

Ve vyučovacím procesu získávají žáci poznatky přímým, záměrným učením a další poznatky si osvojují v běžném mimoškolním životě, tj. v nepřímém, bezděčném učení (při zájmové činnosti, poslechem rozhlasu, televize aj.). Při výkladu učiva je důležité, aby učitel navázal na získané praktické poznatky žáků získané nepřímým učením, popřípadě je upřesnil, opravil a začlenil do soustavy jejich vědomostí a dovedností. Začínající učitelé mnohdy s touto praktickou zkušeností žáků dostatečně nepochopí, protože jsou příliš soustředěni na tradiční způsob předávání nových poznatků výkladem a následným procvičováním učiva. Se zpracováním výsledků žákova nezáměrného učení a s jejich začleněním do výuky buď nemají zkušenosti, resp. ho pokládají za obtížné nebo dokonce za zbytečné. Při odborném výcviku a praktickém vyučování se při krátkodobé vstupní motivaci snažíme na začátku lekce, tématu nebo tematického celku vzbudit zájem žáků o probírané učivo. Můžeme přitom postupovat buď tak, že motivujeme celou skupinu tzn. *„navodíme takové podmínky, které obsahují tak silné podněty pro celou danou skupinu potřeb, že pravděpodobně motivujeme všechny žáky.“* Dá se použít také opačná strategie, při níž motivujeme jednotlivé žáky tak, že *„respektujeme dominující potřeby žáků a individualizujeme prvky vyučování – témata a úlohy vybíráme s ohledem na zájmové zaměření jednotlivých žáků, na intenzitu jejich osobní reakce a na úroveň sociálních potřeb, obtížnost a způsoby hodnocení zadaných úkolů stanovujeme s ohledem na úroveň výkonových potřeb.“* (Hrabal, Pavelková, 2010, str. 148)

Motivující úkoly by měly být podle Hrabala a Pavelkové (Hrabal, Pavelková, 2010) nové, překvapivé, problémové, neurčité, neobvyklé, vyvolávající pochybnosti (rozporuplné), záhadné, umožňující experimentovat. Titíž autoři zdůrazňují v této souvislosti význam učitelova zájmu o obor, jeho schopnost dodat výuce „osobní rozměr,“ přiblížit žákům smysl předmětu pro jejich život.

Jednotlivé úkoly podobného charakteru můžeme spojovat do větších celků a využívat při výuce systematicky. Nejefektivnější je v tomto směru problémové vyučování, kdy žáci postupně řeší takové učební úlohy a metodou řízeného objevování si osvojí učivo. Tím, že problémy řeší samostatně, vnímají vyučování spíše jako činnost, kterou vykonávají oni sami a než jako činnost vykonávanou na nich. Tato metoda je však náročná nejen časově, ale i na kvalitu zadání (jasné a přesné zadání, potřebné další údaje, splnitelné zadání, shrnutí a aplikace „objevených“ poznatků).

Daleko obtížnější je motivace dlouhodobá, při níž dochází k výraznějšímu rozvoji osobnostních předpokladů i postojů žáka.

Rozlišujeme také motivaci vnitřní, která vychází z vnitřní potřeby, nejčastěji úkolem, jeho obsahem, obtížností a činnostmi, které vyžaduje, a motivaci vnější vycházející z vnější pohnutky např. důsledků jako jsou známky, úspěch příp. neúspěch, odměna či trest.

Motivovanost žáka zvyšuje podle Hrabala a Pavelkové (Hrabal, Pavelková, 2010) novost situací (uspokojujících zvědavost) jako jsou názorná prezentace učiva, vyjádření rozporu, problému, odlišnosti od očekávání, možnost vykonávat nějakou činnost, hledat a objevovat přitom nové poznatky, komunikovat a spolupracovat se spolužáky (potřeba být oceňován skupinou), vidět, jak nové poznatky souvisí s předchozí činností, spojovat učení s dosažením životního cíle, dokončit úkol a vyřešit problém, přičemž úspěch ho dál mobilizuje a při neúspěchu má strach z trestu.

Mezi důležité potřeby a pohnutky patří zájem o učivo, vlastní uspokojení ze splněného úkolu, snaha pracovat samostatně a nezávisle, nové činnosti, dobré známky, uspokojení rodičů a učitele, preferování lehčích úkolů, závislost na pomoci učitele?

SCRIGROUP, MOTIVACE ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ, ZÁKLADNÍ POJMY, DRUHY MOTIVACE: Motivace žáků ve vyučovacím procesu. In: [online]. [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://www.scrigroup.com/limba/ceha-slovaca/30/MOTIVACE-K-VE-VYUOVN-ZKLADN-PO21861.php>

Jestliže pomineme ty začínající učitele, kterým se učivo samotné zdá dostatečně motivující, a není v něm proto třeba hledat zvláštní motivační prvky, pak se začátečníkům obvykle daří spíše krátkodobá vstupní motivace atraktivní částí učiva, problémovou otázkou, než problémové pojetí vyučování a dlouhodobá motivace nějakým projektem.

2.3.3 Udržení pozornosti žáků při vyučování

Udržení pozornosti žáků při výuce je komplexní problém, který záleží nejen na motivaci žáka, autoritě učitele a jeho didaktických schopnostech, ale na celé řadě dalších podmínek. Začínající učitelé s ním proto na počátku své praxe mívají problémy. Z uvedených podmínek si všimneme jen jedné, která však k žádoucímu výsledku může značně napomoci - pedagogické komunikace. Je důležitým prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě. Zajišťuje fungování vzdělávacího systému, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje i jeho stabilitu. Zatímco při běžné frontální výuce převládá jednosměrná komunikace od učitele ke třídě (monolog při výkladu nového učiva, hodnocení), při skupinové práci se daleko výrazněji uplatní obousměrná komunikace a při individualizovaném vyučování obousměrná komunikace zaměřená na jedince. Pedagogickou komunikaci, a tím i úspěšnost učení, ovlivňuje také rozmístění žáků v prostoru učebny: učitel má tendenci více komunikovat s žáky v předních lavicích a v prostřední řadě. Začínající učitel se zvláště v prvních měsících své pedagogické praxe soustřeďuje spíše na to, co dělá on, než na to, co je podstatnější, totiž co dělají žáci. Převažuje frontální výuka s jednosměrnou komunikací od učitele k žákovi, skupinové či individualizované vyučování vyžaduje nejen teoretickou, ale i praktickou zkušenost.

Důležitou funkci při pedagogické komunikaci mají učitelovy otázky. Nejenže by měly vyplývat z cílů učení a respektovat charakter učiva, ale měly by být obsahově i jazykově správné. Otázky se mohou vztahovat bezprostředně k učivu, k řízení určité učební situace, k „výchovným“ úkolům vyučování, k vytváření atmosféry ve vyučování a otázky osobní. Poměrně častým problémem začínajících učitelů bývají právě málo srozumitelné otázky. Jejich nesrozumitelnost bývá způsobena rozvleklostí učitelova vyjadřování, odbočováním od tématu a zmateným projevem učitele. Někdy je nejednoznačnost v sérii rozdílných otázek, kdy buď žák neví, na kterou z nich má odpovídat nebo je možný několikery výklad

též otázky, nepřiměřené otázky jsou buď příliš jednoduché, nebo složité.

Učitel potřebuje mít v průběhu výuky dostatečnou zpětnou vazbu o průběhu osvojování učiva i o postojích žáka. Může změnit tempo výkladu, vyučovací metodu, popřípadě se vrátit k nepochopené nebo obtížné části učiva. Obdobně by i žáci měli být průběžně informováni o tom, zda postupují a pracují správně a efektivně. Začátečníci soustředění převážně na svůj výklad a tedy na jednosměrnou komunikaci s žáky častěji než zkušení učitelé tuto zpětnou vazbu postrádají.

Hunterová (Hunterová, 1999) považuje za důležitou součást práce s neprospívajícími žáky právě zpětnou vazbu, ověřování, zda žáci rozumějí učivu už během výuky. Nestačí k tomu položit žákům obecnou ujišťovací otázku či konstatovat: „Rozuměli jste tomu všichni, že?“, případně: „Má někdo nějakou otázku?“. K ověření porozumění nabízí tři jednoduché techniky: signalizované odpovědi (vyslovit otázku nebo tvrzení a chtít od každého žáka, aby signalizoval dohodnutým způsobem odpověď), sborové odpovědi (na otázku vyžadovat od skupiny sborovou odpověď) a vzorky individuálních odpovědí (od dobrého, průměrného a slabého žáka). Podle autorky tyto techniky fungují i u dospělých a není potřeba se obávat, že jsou jen „pro malé děti.“ Signalizované a sborové odpovědi umožňují, aby se právě neprospívající žáci naučili správným odpovědím nenápadně a bez potupy. Třetí technika umožní učiteli diagnostifikovat stupeň porozumění – když nezná odpověď průměrný žák, znamená to, že část třídy potřebuje na zvládnutí učiva více času. Tato technika se dá realizovat i písemně. V případě, že většina třídy si už učivo osvojila, je lépe nepokračovat v práci s celou třídou (nebezpečí „přeučení“) a naplánovat pro tuto malou skupinku doučování, když se budou ostatní žáci věnovat jiné činnosti.

Riefová (Riefová, 1999) nabízí právě začínajícím učitelům celou další řadu způsobů, jak zlepšit komunikaci s žáky, více je zaujmout, a jak jejich pozornost také udržet, které se dají použít i v odborném výcviku nebo v praktickém vyučování. Doporučuje zdánlivé samozřejmosti v praxi začínajících učitelů však mnohdy opomíjené:

- před udělením pokynů si zajistit ticho,
- často modulovat hlas,
- vyvolat na počátku hodiny očekávání, třeba zajímavou otázkou k učivu, dokonce předstírat občasnou nevědomost,
- používat vizuální pomůcky, názorné a praktické ukázky,

- dbát na to, abychom byli dobře slyšet,
- často chválit,
- dbát na srozumitelnost artikulační i pojmovou,
- látku vykládat zajímavě a energicky,
- nechat žáky pracovat ve dvojicích či skupinách,
- pokládat i složitější dotazy, na které neexistuje jednoduchá či jednoznačná odpověď a vyvolávají diskusi,
- dát žákům na odpověď dostatečný čas.

2.3.4 Kázeň při vyučování

Téměř každý začínající učitel se dříve či později setká s projevy nekázně při vyučování. Při odborném výcviku a praktickém vyučování souvisí tento problém navíc s bezpečností práce. Po nástupu do praxe se každý učitel seznámí se školním řádem, jehož obsah se snaží aplikovat na vzniklé kázeňské problémy. Tady pochopitelně nastává potíže, že začínající učitel obvykle nemá zkušenost s tím, jak má na jednotlivé situace nekázně a porušování školního řádu reagovat, jak je vyhodnotit a kdy je ten správný okamžik pro zásah. Přišel čas poučit se v odborné literatuře.

Bendl (Bendl, 2009) definuje školní kázeň jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů učitelů. Základní normou kázně je školní řád, který si dnes každá škola tvoří sama. Nekázeň je jedním z hlavních stresorů dětí a učitelů. Udržení kázně při vyučování činí potíže nejen začínajícím, ale i zkušeným učitelům. Začínající učitel se mnohdy snaží mít k žákům spíše kamarádský vztah. Ale pokud se při výuce začnou chovat příliš uvolněně, vztah k žákům většinou brzy přehodnotí. Pak nezbývá než vyžadovat dodržování kázně.

Mezi závažnější porušení kázně na školách patří opět podle Bendla (Bendl 2009) drzosti, vulgárnosti, projevy vandalismu, šikany, rvačky, krádeže, kouření, záškoláctví, alkohol, drogy, hrubé chování až po fyzické napadení učitele žáky. Příčin nekázně je celá řada, ať už biologických, psychologických či sociologických. Některé teorie hovoří dokonce o tom, že čím více se škola užívá k ukázněni žáků donucovací prostředky a s žáky manipuluje a neustále kontroluje, tím je větší pravděpodobnost vzniku kázeňských problémů. Právě opačně je to s nadějí na výchovný úspěch: čím lépe se budou učitelé v problematice kázně

orientovat, tím mají větší naději na výchovný úspěch. Bendl připomíná ještě jednu důležitou věc: stejné projevy nekázně různých žáků mohou mít odlišné příčiny, a proto vyžadují odlišné reakce učitele. Při prevenci a řešení nekázně je nutno vzít v úvahu, že „chování žáků nelze posuzovat izolovaně, např. jako důsledek neefektivního vyučování a že se při řešení nekázně nelze spoléhat na jeden izolovaný kázeňský prostředek, ale je zapotřebí používat pestrou a provázanou škálu metod a faktorů, které působí komplexně.

Podle Pettyho (Petty, 1996) vedou ke kázni žáků efektivní vyučovací hodiny, dobré organizační schopnosti učitele a dobré vztahy mezi ním a žákem. Podle jiných autorů vedou ke kázni ve třídě kladné vztahy mezi učitelem a žáky, jasně definovaná pravidla přípustného chování žáků, dovednost učitele monitorovat dění ve třídě, důsledky chování a smysluplný obsah výuky. Shrnuto: pro úspěšnou výchovu ke kázni je nejdůležitější, aby žáci pochopili školní normy chování a přijali je za své. Podlahová (Podlahová, 2004) k tomu dodává, že ne každá verbální aktivita je namířena proti učiteli, diskuze je v demokratické společnosti normální.

2.3.5 Hodnocení žáků

Hodnocení je komplexní činnost „*založená na porovnávání skutečného stavu hodnoceného předmětu se stavem žádoucím (vzorem, normou)*“ (Slavík, 2009, str. 590), která vypovídá o kvalitě a úspěšnosti žákova učení a hodnotí jeho učební výkony. Podle J. Slavíka (Slavík, 2009) učitelovo hodnocení informuje o výsledcích žáka, má pro žáka resp. jeho zákonného zástupce funkci zpětné vazby, ovlivňuje další průběh učení a motivaci žáků a mělo by i zvyšovat efektivitu vyučování a žákova učení. Vedle tradičního hodnocení žáka učitelem se v poslední době klade zvýšený důraz na žákovo sebehodnocení.

Pro začínající učitele by tedy kritéria hodnocení žáků měla vycházet z toho, že nejběžnějším předmětem hodnocení v odborném výcviku a praktickém vyučování jsou výsledky práce – výrobky žáků, zejména jejich uspořádaného souboru za určité období výuky tzv. dokumentačního portfolia.

Hodnotící zpráva pro žáka by měla obsahovat kritérium hodnocení (co hodnotíme), známku či slovní hodnocení (jak to hodnotíme) a čas hodnoceného výkonu. Učitel by měl při hodnocení myslet na to, že pokud má mít hodnocení smysl, žák mu musí rozumět. Hodnocení, ať má jakoukoliv formu, je třeba stanovit na základě konkrétních vzdělávacích

požadavků, potřeb a schopností žáka. Důležitým činitelem hodnocení je jeho objektivita, tedy do jaké míry při něm učitel respektoval pravidla hodnocení. Konkrétní hodnocení by mělo být pedagogicky zdůvodněné, to je odpovídat cílovým kritériím, respektovat pravidla hodnocení, být kontrolovatelné a pro uživatele srozumitelné.

Specifické problematice hodnocení žáků v praktickém vyučování věnují pozornost ve své metodice Čadílek a Loveček (Čadílek, Loveček, 2005).

„Známka musí objektivně hodnotit žákovy vědomosti a dovednosti, nebezpečný je jak liberalismus – mírné známkování, tak i nadměrná přísnost, která působí na žáky depresivně a mnohdy u nich přímo vzbuzuje neochotu lépe se učit. Zbytečná přísnost učitele vytváří negativní vztah žáka k učiteli, vzbuzuje u něj pocit hluboké křivdy, činí ho popudlivým, odrazuje ho od předmětu a tím i od hlubších znalostí. Vážných chyb se při hodnocení dopouští učitel, který známkou vyjadřuje osobní sympatie či antipatie vůči některým žákům.“ (Čadílek, Loveček, 2005, str. 75)

Hodnocení žáků vyžaduje zkušenost, která začínajícím učitelům přirozeně chybí. Jde hlavně o to, že začínající učitel odborného výcviku nemá přesně stanovená kritéria hodnocení a také nemá možnost žádného srovnání, například s dokumentačním portfoliem výrobků předchozích ročníků žáků stejného učebního oboru. Takže je tu nebezpečí příliš měkké, nebo naopak, příliš přísné klasifikace. Začínající učitel si tedy na začátku své profesní dráhy musí vystačit s tím, že základním kritériem hodnocení jsou učební osnovy, které přesně stanoví rozsah vědomostí a dovedností žáků, které si musí v příslušném předmětu a ročníku osvojit.

Pro klasifikace prospěchu v praktickém vyučování uvádějí titíž autoři (Čadílek, Loveček, 2005, str. 77) pro jednotlivé stupně tato kritéria hodnocení:

„1 - osvojil si učivo, pracuje samostatně, iniciativně, přesně a s jistotou, dodržuje technologický postup a bezpečnost práce,

2 - ovládá učivo, pracuje samostatně, svědomitě, odpovědně a se zájmem, při práci se dopouští ne příliš často menších opravitelných chyb, je méně samostatný, dopouští se menších nepřesností a chyb, teoretické znalosti neumí v plném rozsahu použít v praxi, k pracovní činnosti nepotřebuje větších podnětů,

3 - v podstatě ovládá učivo, při práci méně samostatný v myšlení a v přesnosti vyjádření myšlenek, při zkoušení mu učitel musí klást otázky, na které odpovídá s menšími potížemi a

chybami, bez větší návaznosti na praxi nebo jiné vyučovací předměty,

4 - praktické učivo ovládá jen částečně, při práci je nesamostatný, dopouští se větších chyb, nepřesností a jeho výrobky je nutné často opravovat, k pracovní činnosti potřebuje častou pobídku a motivaci,

5 - neovládá praktické učivo, úkoly nedokáže plnit ani pomocí učitele, jeho výrobky jsou nefunkční a neopravitelné. Často porušuje technologický postup, o práci nejeví zájem a veškerá pomoc a pobízení jsou neúčinné.“

Začínající učitel by se měl řídit těmito praktickými doporučeními:

„Nelze známkovat na základě aritmetického průměru, hodnotí se celková práce žáka za klasifikační období, jeho aktivita ve vyučovací hodině a vědomosti, které prokázal při ústním, písemném nebo jiném způsobu zkoušení.

Výsledná známka z ústního nebo praktického zkoušení musí být žákovi sdělena a musí být upozorněn na chyby, kterých se při zkoušení nebo praktické činnosti dopustil. Rozbor chyb a nedostatků je přínosem i pro ostatní žáky, kteří se podobných nedostatků vyvarují.

Sdělením a zdůvodněním známky z ústního a praktického zkoušení se učitel vyvaruje případného nařčení z neobjektivního hodnocení. Rovněž při písemném zkoušení nebo hodnocení výkresové dokumentace, je nutné upozornit žáky na chyby a nedostatky, kterých se dopustili, popřípadě tyto chyby žákům vysvětlit.“ (Slavík, 2009, str. 593)

2.3.6 Reflexe výuky

Reflexe výuky vede začínajícího učitele k zamyšlení nad kvalitou jeho pedagogické práce, umožňuje mu odhalit příčiny neúspěchů (i úspěchů) a napravit event. chyby.

Reflexí výuky rozumíme hodnocení výuky, která proběhla, s cílem získat zkušenosti pro plánování dalšího postupu vyučování, případně obecnější zkušenosti k zlepšení svého umění vyučovat. Petty (Petty, 1996) v této souvislosti připomíná, že praxe sama efektivní učení nezaručuje. *„Pokud se máme ze zkušeností něco naučit, musíme se z nich poučit: Přemýšlet o nich, vztahovat je k teorii a potom naplánovat, jak bychom mohli příště danou věc provést lépe. Když svůj plán uskutečníme, je opět nutné jej zhodnotit.“ (Petty, 1996, str. 362)* A tímto zkušenostním učením se učíme lépe vyučovat: nejprve konkrétní praktickou zkušenost posuzujeme z hlediska její efektivity, potom hledáme obecnější příčiny svých

úspěchů a neúspěchů a na závěr uvažujeme, co bychom příště udělali jinak. Reflexe výuky by měla být, co se týče úspěchů a neúspěchů upřímná a otevřená. Jen zřídka lze z neúspěšné hodiny vinit žáky. „*Učební a vyučovací strategie mají být ušity na míru žákům – nikoli naopak. Krejčí také nevyčítají zákazníkům, když jim nové obleky nepadnou.*“ (Petty, 1996, str. 364). Své neúspěchy bychom neměli zveličovat a své úspěchy vnímat. Po zkušenostní reflexi následuje fáze zobecnění zkušeností. Jejím cílem je získat konkrétní praktické rady, co bych měl příště změnit. Tady je důležité nemít strach vyzkoušet něco nového a nedržet se jen vyzkoušených a osvědčených metod a postupů. Začínající učitelé odborného výcviku mívají problémy, co na vyučovací hodině hodnotit, podle jakých měřítek a jak často. Pro začátečníka je užitečná i okamžitá reflexe provedená bezprostředně po jedné operaci. Když např. zjistí, že se několik žáků dopouští stejné chyby, tedy že došlo k chybnému objasnění postupu. Obvykle se reflexe provádí po ukončení vyučovací jednotky, tematického celku a ročníku.

Pedagogická literatura nabízí začínajícím učitelům řadu pomůcek k provádění reflexe výuky. Např. Petty (Petty, 1996) hodnotí vyučovací hodinu podle této osnovy:

- plán hodiny (cíle, výběr a rozmanitost činností, časový rozvrh, tempo),
- prostředí (způsob sezení, teplota, větrání, světlo, bezpečnost),
- učební pomůcky (výběr, návrhy a použití),
- realizace plánu hodiny (vedení třídy, užití vyučovacích metod, úvod a závěr hodiny),
- komunikace (jazyk, hlas, řeč těla, odborné termíny zpětná vazba, otázky, vysvětlování, shrnutí),
- vztahy s žáky (empatie, raport, ukázněnost, humor, reakce na pocity žáků),
- motivace (fantazie, ocenění, cíle, úspěch, smysl),
- byly cíle splněny (test, domácí úkol),
- obecné poznámky,
- oznámkování efektivity hodiny,
- 2 úspěchy hodiny,
- návrhy na zlepšení,
- 1 vyučovací princip, který se v hodině projevil.

2.3.7 Spolupráce rodiny a školy

Spolupráce mezi školou a rodinou žáka patří od počátku k někdy nelehkým povinnostem začínajícího učitele. Nejde jen o vedení rodičovských schůzek, setkávání s rodiči při provádění náboru nových žáků nebo při různých prezentačních akcích školy, ale zejména o obtížná a ne vždy příjemná řešení problémů neprospívajících či neukázněných žáků.

Důležité pro spolupráci rodiny a školy je, jak jsou rodiče ve vztahu ke škole vnímáni a jak sami vnímají svou roli. Rabušicová (Rabušicová, 2009) rozeznává čtyři druhy přístupů rodičů ke škole. Rodiče mohou vůči škole vystupovat jako klienti, kteří vybírají pro své dítě, co nejlepší školu. Proto mají také právo na informace o jeho vzdělávání a dostávají rady, jak se na něm mohou podílet. Partnerský přístup znamená, že rodiče jsou vůči škole rovnocennými partnery společně usilující o prospěch dítěte. Rodiče jako občané mohou vůči školám uplatňovat svá práva a svou odpovědnost. Poslední přístup představuje rodiče jako problém, v němž rodiče nemají o výchovu svých dětí a spolupráci se školou zájem anebo chtějí školu naopak ovládnout. Takoví rodiče jsou buď vůči škole nedůvěřiví a málo s ní komunikují, nebo se o ni ani o výsledky svých dětí nezajímají, anebo jsou naopak ve vztahu ke škole přehnaně aktivní a kritičtí. Rozhodně se nejen začátečníkům vyplatí partnerský přístup k rodičům. Začínající učitel by měl takový rozhovor s rodiči začít pochválením všeho, co se na žáku pochválit dá, následně nastítnit problém a vyzvat rodiče k participaci na jeho řešení.

Podlahová (Podlahová, 2004) doporučuje začínajícím učitelům stanovit podle typu rodičů strategii jednání s nimi: nelze jim nařizovat, ale ani oni nemohou řídit školu. Škola je tu pro žáky a jejich rodiče, ale hlavně k zajištění vzdělání, k tomu má kompetence a pravomoci a k tomu potřebuje autoritu.

II. Praktická část práce

3 Dotazníkové šetření „Nejčastější problémy učitelů odborného výcviku a praktického vyučování“

3.1 Přístup k tvorbě dotazníku

Výše uvedené problémy začínajících učitelů prezentované v odborné literatuře (zejména Šimoník, 1995 a Čadílek, Loveček, 2005) jsem konfrontoval se zkušenostmi vlastní počáteční praxe a vytypované problémy jsem rozdělil do 3 tematických okruhů:

- nástupní podmínky,
- problémy souvisící s uváděním začínajících pedagogů,
- problémy související s pedagogickou činností.

Vzhledem k zaměření práce na problematiku učitelů praktického vyučování jsem přidal ještě čtvrtý okruh věnovaný Zákoníku práce a bezpečnosti a ochraně zdraví při práci.

Jako specifický okruh jsem zařadil vedení pedagogické dokumentace.

Problémy související s pedagogickou činností jsem dále rozčlenil podle Rámce profesních dovedností učitele. (Tomková, A. a kol., 2012).

3.2 Zadání dotazníku a výsledky dotazníkového šetření

Dotazník I.: „Nejčastější problémy učitelů praktického vyučování“

Dotazník obsahuje soupis problémů začínajících učitelů, především těch, které obsahuje odborná pedagogická literatura.

Prameny použité při tvorbě dotazníku: (Šimoník, 1995)

Pokyny pro vyplnění dotazníku:

Přečtěte si pozorně uvedené problémy začínajících učitelů a zatrhněte ty z nich, s nimiž jste se při nástupu do zaměstnání, příp. v prvních 5 letech praxe setkali, nebo zvolte odpověď, která nejlépe vystihuje skutečnost.

3.2.1 Údaje o respondentech

Dotazník byl zadán studentům 2. a 3. ročníku oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na PedF UK.

Na otázky dotazníku odpovědělo celkem 44 studentů, kteří o svém předchozím vzdělání, délce pedagogické praxi, typu školy, na které učí a studijních oborech, které vyučují, uvedli následující informace:

<i>Ukončené vzdělání</i>	%
Úplné střední odborné (SOŠ, SOU+ nástavbové studium)	95
VOŠ, VŠ	5

<i>Délka pedagogické praxe</i>	%
0 – 5 let	30
6 – 10 let	27
11 – 15 let	25
16 – 20 let	9
20 let a více	9

<i>Vyučuji na:</i>	%
SOU, OU	39
SOŠ, ISŠ	61

<i>Studijní obory</i>	Počet odpovědí
E	13
H	30
M	14
L	13

3.2.2 Výsledky dotazníkového šetření

A. Nástupní podmínky

<i>Problém</i>	%
Negativní postoj veřejnosti ke škole a k učitelům	34
Nedostatečná odborná úroveň v oboru	14
Nedostatečné finanční ohodnocení	45
Výuka oborů, pro které nemám aprobaci	14
Nevhodná skladba úvazku (výuka dalších předmětů kromě základního úvazku)	9
V praxi lze uplatnit jen část poznatků z mé předchozí přípravy	16
Časová náročnost učitelské práce, množství úkolů a vysoká míra mimovyučovací povinností	39
Nevhodné zásahy zřizovatele do práce školy:	7
Špatná organizace práce ve škole, neschopné vedení školy	7
Nedostatečné materiální vybavení školy	29
Celková odlišnost skutečnosti od představ	25

B. Uvádění začínajících učitelů

Problém	%
Vstřícné přijetí vedením školy a kolegy (přivítání, představení a seznámení s kolegy)	93
Poskytnutí informací nutných k orientaci na novém pracovišti	86
Kdo vám poskytl ve škole pomoc	
- kolega/-ové	79
- vedení školy	20
- uvádějící učitel	27
- učitel z jiné školy	2
- nikdo	0
Absence uvádějícího učitele	59

Dokázali jste přiznat, s čím si nevíte rady, příp. uvědomovali jste si, s čím si nevíte rady	93
Zhodnotilo vedení školy vaši pedagogickou činnost v prvním roce po nástupu:	
- ano:	39
slovně	36
finančně	34
- ne	39
S jakou další odezvou na vaši pedagogickou činnost ze strany žáků, rodičů, kolegů, jste se setkali:	
- příznivou	75
- zčásti příznivou	25
nepříznivou	0
Jak hodnotíte svou pedagogickou činnost vy sám/a:	
- kladně	59
- jako průměrnou	11
- s řadou nedostatků	1

C. Znalost legislativy

Problém	%
Nedostatečná znalost předpisů BOZP	7
Nedostatečná znalost školního a klasifikačního řádu	20

D. Vedení pedagogické dokumentace:

Problém	%
Rozsah a složitost vedení pedagogické dokumentace a dalších administrativních povinností	91

E. Problémy související s pedagogickou činností:

1) Plánování výuky

Problém	%
Orientace v učebních osnovách/RVP a ŠVP	29
Stanovení obsahu a rozsahu učiva oboru, předmětu, tematického celku, tématu	13
Zpracování časově tematického plánu	14
Časové rozvržení vyučovací lekce	13
Žádná nebo jen formální písemná příprava na vyučování	11
Špatná koordinace odborného výcviku a teoretického vyučování	43

2) Prostředí pro učení

Problém	%
Nezájem žáků o školu a učení, příp. malý zájem žáků o můj obor	54
Nízká úroveň předchozích znalostí žáků	54
Vysoký počet žáků ve skupinách	14
Problémové vztahy mezi žáky	0,5
Neukázněné chování, agresivita žáků, množství kázeňských přestupků	18
Nevhodný přístup učitele praktického vyučování k žákům (nevstřícný, autoritativní)	0
Problémy s udržením pozornosti žáků při výkladu nového učiva a při samostatné práci	32
Nerespektování křivky výkonnosti	0,5
Projevy nekázně vyplývající z nedostatečného zaměstnání žáků	7

3) Procesy učení

Problém	%
Problémy s přizpůsobením vyučování věku žáků a jejich specifickým potřebám/poruchám	25
Problémy při navazování kontaktu se žáky a s vhodným přístupem ke třídě	0,5
Problémy se stavbou vyučovací jednotky	16
Absence cíle (probírám učivo, ale málo myslím na cíl vyučování)	16
Chyby při volbě nebo malá pestrost metodických postupů odborného výcviku	7
Metodické problémy při seznamování žáků s pracovní činností (1. fáze osvojení), instruktáží a předvedením činnosti	7
Metodické problémy při osvojování pracovní činnosti (2. fáze osvojování)	2
Metodické problémy při upevňování pracovní činnosti (3. fáze osvojování)	11
Problémy při práci s technickou dokumentací	9
Problémy spojené s výchovou k bezpečné práci a ochraně zdraví	14
Problémy spojené s výchovou k péči o životní prostředí	0,5
Častější uplatňování metod, při nichž je aktivní učitel a žáci jen pasivní	2
Nedostatečná zpětná vazba (málo zjišťuji, zda mi žáci rozumějí a nereagují na jejich chyby a dotazy)	8
Nevhodná reakce na neočekávaný vývoj vyučování	7
Problémy spojené s nevhodně zvolenými nebo použitými učebními pomůckami	1
Uplatňování metodických postupů založených na vlastních zkušenostech z doby studia	1
Napodobování prakticistních postupů starších kolegů	18
Neztotožnil jsem se dosud plně s rolí nejen učitele, ale i vychovatele (hlavně vzdělávám, ale málo vychovávám)	9
Problémy při organizaci samostatné práce žáků	7
Nedostatky v jazykovém projevu (nespisovná mluva, nelogická stavba a termínová nesprávnost)	7

4) Hodnocení práce žáků

Problém	%
Obtíže s praktickou diagnostikou osobnosti žáka	27
Někdy špatně organizované a pouze povrchní hodnocení žáků, vytvářené především na základě jejich vnějších projevů	13
Problémy při hodnocení kvality a rychlosti výkonu	27
Nejistota při klasifikaci žáků	36
Nevhodný školní a klasifikační řád	7

5) Reflexe výuky

Problém	%
Reflexi výuky provádím	64
Reflexi výuky provádím jen formálně (např. srovnáním časově tematického plánu se skutečností)	23
Reflexi výuky neprovádím	11

6) Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

Problém	%
Špatná spolupráce s ostatními pedagogy	9
Nedobré vztahy mezi učiteli na pracovišti (např. Intriky a pomluvy)	13
Neochota kolegů k jakékoliv inovaci pedagogické práce a dalšímu profesnímu rozvoji	16
Starší kolegové nejsou ochotni změnit navyklé přístupy k žákům	70

7) Spolupráce s rodinou a širší veřejností

Problém	%
Rodiče podceňují práci učitele	43
Rodiče nemají o své děti zájem a nespolupracují se školou	55
Nejistota při vedení schůzek s rodiči, individuálním jednání s rodiči žáků a řešení konfliktů s rodiči	18

8) Profesní rozvoj učitele

Problém	%
Nedostatečná příprava na řešení konfliktů s žáky a malá zkušenost s řešením kázeňských přestupků a výchovných problémů	45
Jsem ochotný se dále vzdělávat jen v rámci nařízených povinností	55

3.3 Vyhodnocení dotazníku

Problémy začínajících učitelů praktického vyučování a odborného výcviku, které uvedlo alespoň 10 respondentů:

- nástupní podmínky: nedostatečné finanční ohodnocení, časová náročnost učitelské práce, negativní postoj veřejnosti ke škole a k učitelům, nedostatečné materiální vybavení školy a celková odlišnost skutečnosti od představ,
- uvádění začínajících učitelů,
- rozsah a složitost vedení pedagogické dokumentace a další administrativní povinností,
- koordinace odborného výcviku a teoretického vyučování,
- orientace v ŠVP a zpracování časově tematického plánu,
- nezájem žáků o školu a učení, malý zájem žáků o obor a nízká úroveň předchozích znalostí žáků,
- problémy s udržením pozornosti žáků při výkladu nového učiva a při samostatné práci,
- přizpůsobení vyučování věku žáků a jejich specifickým potřebám/poruchám,
- nejistota při klasifikaci žáků, obtíže s praktickou diagnostikou osobnosti žáka a s hodnocením kvality a rychlosti výkonu,
- reflexe výuky,
- nedostatečná příprava na řešení konfliktů s žáky, kázeňských přestupků a výchovných problémů.

I když celkové výsledky dotazníku odpovídají v mnoha podobných položkách do značné míry předpokladům a výsledkům Šimoníkovu výzkumu, projevuje se v některých odpovědích tendence k nadhodnocování, zejména v oblasti pedagogických dovedností.

Zadaný dotazník obsahoval příliš mnoho položek a některé otázky byly zbytečně složité. Nedával také respondentům prostor k vyjádření jiného názoru, případně k alternativní odpovědi.

3.4 Dotazník II.: „Úroveň pedagogických dovedností učitelů odborného výcviku a praktického vyučování

Pokyny pro vyplnění dotazníku:

Přečtěte si pozorně níže uvedené pedagogické dovednosti a na posuzovací škále *bez problémů s problémy* zvolte odpovědi, které nejvíce odpovídají současné skutečnosti.

3.4.1 Výsledky dotazníkového šetření

1) Plánování výuky

Otázka	%
<i>1. Orientuji se v RVP OV a ŠVP, mám promyšleno, co je smyslem a cílem vzdělávacího předmětu</i>	
Bez problémů	45
S problémy	55
<i>2. Umím stanovit dílčí vzdělávací cíle ročníku / tematického celku a vymezit příslušný obsah a rozsah učiva v časově tematickém plánu</i>	
Bez problémů	59
S problémy	41
<i>3. Dokážu volit takové přístupy a metody, které zajistí splnění očekávaných výstupů ŠVP</i>	
Bez problémů	43
S problémy	57
<i>4. Při plánování učiva promýšlím jeho návaznost, provázanost a mezipředmětové vztahy zejména s předměty teoretického vyučování</i>	
Bez problémů	64
S problémy	36
<i>5. Při přípravě na vyučovací lekci/jednotku dokážu odhadnout přiměřené množství učiva a časově ho rozvrhnout</i>	

2) Prostředí pro učení

Otázka	%
<i>1. Respektuji žáky, jsem k nim vstřícný a zdvořilý a usiluji o to, aby se tak oni chovali ke mně i k sobě navzájem</i>	
Bez problémů	77
S problémy	23
<i>2. Podporuji soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky</i>	
Bez problémů	93
S problémy	7
<i>3. Důvěřuji žákům a snažím se vytvářet situace, v nichž si každý žák může prožít úspěch</i>	
Bez problémů	41
S problémy	57
<i>4. Rozpoznám odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků, snažím se na ně reagovat a projevovat porozumění</i>	
Bez problémů	39
S problémy	61
<i>5. Dávám žákům prostor pro vyjádření, naslouchám jim a vedu je k vzájemnému naslouchání</i>	
Bez problémů	39
S problémy	61
<i>6. Zvládám kázeň ve třídě, při řešení nekázně a rušivého chování jedním rázně a důsledně</i>	
Bez problémů	59
S problémy	41
<i>7. Přizpůsobuji prostředí třídy potřebám žáků, zpřístupňuji jim pomůcky a materiály, prezentuji jejich práce</i>	
Bez problémů	61
S problémy	39

3) Procesy učení

Otázka	%
<i>1. Přijal jsem roli učitele (cítím se být učitelem i vychovatelem, tzn. prostřednictvím vyučování chci nejen vzdělávat, ale rozvíjet i osobnost žáka)</i>	
Bez problémů	80
S problémy	20
<i>2. Vedu výuku podle plánu a dokážu podle potřeby reagovat na aktuální situaci</i>	
Bez problémů	66
S problémy	34
<i>3. Přizpůsobuji vyučování věku žáků (respektuji mentální vyspělost žáků)</i>	
Bez problémů	64
S problémy	36
<i>4. Řídím učení žáků jasnými instrukcemi (otázky a zadání úkolů formuluji jasně, ústně i písemně) a častou zpětnou vazbou zjišťuji, zda žáci porozuměli zadání</i>	
Bez problémů	55
S problémy	45
<i>5. Podporuji aktivní učení žáků kladením otázek a předkládáním problémů k řešení, využívám postupů a metod, při nichž jsou aktivní žáci</i>	
Bez problémů	59
S problémy	41
<i>6. Zadávám úkoly různé náročnosti podle individuálních potřeb jednotlivých žáků, usiluji o uplatnění individuálního přístupu k žákům</i>	
Bez problémů	48
S problémy	52
<i>7. Motivuji žáky k učení propojováním učení s reálnými situacemi a s osobními prožitky a představami žáků, dokážu aplikovat teoretické poznatky v konkrétních situacích</i>	
Bez problémů	64
S problémy	36
<i>8. Daří se mi organizovat samostatnou práci žáků</i>	
Bez problémů	43
S problémy	57
<i>9. Daří se mi práce s neprospívajícími žáky</i>	

Bez problémů	16
S problémy	84

4) Hodnocení práce žáků

Otázka	%
<i>1. Vedu žáky ke shromažďování prací, které dokumentují pokrok v učení (žakovské portfolio)</i>	
Bez problémů	39
S problémy	61
<i>2. Na základě pozorování a žakovských prací průběžně popisně hodnotím postup učení, míru úsilí, zájem a úroveň spolupráce při učení</i>	
Bez problémů	32
S problémy	68
<i>3. Žáci znají předem kritéria hodnocení, příp. se na nich podílejí</i>	
Bez problémů	61
S problémy	39
<i>4. Srozumitelně je informuji o výsledcích jejich učení a možnostech zlepšení</i>	
Bez problémů	80
S problémy	20
<i>5. Jsem si jistý při klasifikaci žáků</i>	
Bez problémů	50
S problémy	50

5) Reflexe výuky

Otázka	%
<i>1. Průběžně vyhodnocuji postupy výuky vzhledem k plánovaným cílům</i>	
Bez problémů	52
S problémy	48
<i>2. Porovnávám vzdělávací cíle a dosažené výsledky a uvědomuji si přitom odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností</i>	
Bez problémů	50
S problémy	50

3. <i>Vyhodnocuji i vliv výuky na pokrok jednotlivých žáků</i>	
Bez problémů	45
S problémy	55

6) Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

Otázka	%
<i>1. Zním a dokážu formulovat charakteristiku školy, ŠVP, osnovy oboru a upřednostňované strategie směřující k naplňování klíčových kompetencí žáků</i>	
Bez problémů	41
S problémy	59
<i>2. Předkládám návrhy na úpravy ŠVP</i>	
Bez problémů	57
S problémy	43
<i>3. Dodržuji etický kodex pracovníka školy</i>	
Bez problémů	75
S problémy	25

7) Spolupráce s rodinou a širší veřejností

Otázka	%
<i>1. Komunikuji se všemi rodiči žáků, kteří to potřebují a kteří o to mají zájem</i>	
Bez problémů	80
S problémy	20
<i>2. Vysvětluji zákonným zástupcům žáka své pojetí výuky a diskutuji s nimi o něm</i>	
Bez problémů	43
S problémy	57
<i>3. Využívám informací od rodičů o sociálním a kulturním prostředí žáků k jejich dalšímu rozvíjení</i>	
Bez problémů	57
S problémy	43
<i>4. Spolupracuji s výchovným poradcem, školním psychologem a</i>	

<i>poradenskými institucemi</i>	
Bez problémů	64
S problémy	36
<i>5. Využívám spolupráce s partnery školy a vyhledávám další příležitosti k navazování kontaktů, které mohou obohatit vzdělávání žáků</i>	
Bez problémů	52
S problémy	48

8) Profesní rozvoj učitele

Otázka	%
<i>1. Průběžně hodnotím svou pedagogickou práci</i>	
Bez problémů	39
S problémy	61
<i>2. Jsem schopen posoudit přednosti a meze ve své pedagogické činnosti</i>	
Bez problémů	41
S problémy	59
<i>3. Na základě této reflexe plánuji svůj další profesní rozvoj(další vzdělávání)</i>	
Bez problémů	66
S problémy	34
<i>4. Prostředky, které k tomu využívám:</i>	
<i>studium literatury</i>	59
<i>internet</i>	61
<i>konzultace s kolegy</i>	50
<i>akce DVVP</i>	36
<i>nejsem ochotný se dále vzdělávat nad rámec nařízených povinností</i>	2

3.4.2 Vyhodnocení dotazníku

Problémy, které uvedlo alespoň 50% respondentů):

V oblasti plánování výuky má 55% dotázaných problémy s orientací v RVP OV a ŠVP a s

porozuměním smyslu a cílu vzdělávacího předmětu, 57% s volbou přístupů a metod, které zajistí splnění očekávaných výstupů ŠVP, 59% má problémy při přípravě na vyučovací lekci/jednotku s odhadem přiměřeného množství učiva a s jeho časovým rozvržením.

V oblasti prostředí pro učení má 57% dotázaných problémy s důvěrou žákům a s vytvářením situací, v nichž si každý žák může prožít úspěch, 61% má problémy s rozpoznáním, reakcí a porozuměním odlišným učebním potřebám a možnostem jednotlivých žáků, 61% s mírou prostoru pro vyjádření žáka, naslouchání a vedení k vzájemnému naslouchání.

V oblasti procesů učení má 57% dotázaných problémy s organizací samostatné práce žáků, 84% má problémy při práci s neprospívajícími žáky.

V oblasti hodnocení práce žáků má 61% dotázaných problémy s vytvářením žákovského portfolia, 30 s průběžným hodnocením žáka, 50% má problémy při klasifikaci žáků.

V oblasti reflexe výuky má 50% dotázaných problémy s porovnáváním vzdělávacího cíle a dosažených výsledků a s uvědoměním přitom odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností, 55% s problémy vyhodnocuje i vliv výuky na pokrok jednotlivých žáků.

V oblasti rozvoje školy a spolupráce s kolegy má 59% dotázaných problémy se znalostí a schopností formulovat charakteristiku školy, ŠVP, osnovy oboru a upřednostňované strategie směřující k naplňování klíčových kompetencí žáků.

V oblasti spolupráce s rodinou a širší veřejností má 57% dotázaných problémy při vysvětlování svého pojetí výuky a při diskusích o něm se zákonnými zástupci žáka.

V oblasti profesního rozvoje učitele má 61% dotázaných problémy s průběžným hodnocením své pedagogické práce, 59% se schopností posoudit přednosti a meze ve své pedagogické činnosti.

Komentář k dotazníku

Rámec profesních kvalit učitele, z něhož dotazník vznikl, je charakteristikou vynikajícího učitele základní a střední škol, především učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, a slouží k jeho hodnocení a sebehodnocení. Soubor dovedností obsažený v Rámci je tedy jakousi metou, souborem předpokladů vynikajícího učitele, k nimž by se měl každý učitel podle úrovně svých schopností přiblížit. Výsledky šetření to podle mého názoru potvrzují.

S diskuse s kolegy vyplynulo, že některé otázky byly formulovány příliš složitě, obtížné na porozumění, příliš obecné vzhledem k oboru respondentů a dotazování opět postrádali možnost odpověď rozvést nebo odpovědět jinak.

4 Problémy začínajících učitelů odborného výcviku na základě dotazníkového šetření a vlastní zkušenosti

4.1 Uvádění začínajících učitelů

Střední škola hospodářská a lesnická ve Frýdlantu je integrovanou střední školou se zaměřením na zemědělsko - technické , lesnické, ekologické a potravinářské obory, v posledních letech i obory ekonomické a sociální. Ve škole se vyučují čtyřleté studijní obory, nástavbové studium a tříleté učební obory typu H a E. Technické služby v autoservisu je „E“ obor, kam se hlásí žáci s menšími poruchami učení, žáci speciálních škol a žáci základních škol, kteří nemají dokončenou povinnou školní docházku.

Letos pracuji na této škole už pátým rokem jako učitel odborného výcviku pro učební obor Technické služby v autoservisu a učitel autoškoly.

Při nástupu do školství jsem se nejvíce obával nedostatečného finančního ohodnocení, neboť můj nástupní plat klesl oproti předchozímu zaměstnání řádově o několik tisíc. Během prvních dvou let se však plat ustálil na stejné částce jako v předchozím zaměstnání. Také mé obavy z nízké společenské prestiže učitele se nenaplnily. Nakonec se jako nejobtížnější ukázalo vytvoření fungujícího systému práce učitele v odborném výcviku. Také tvorbou písemných příprav na vyučování jsem v prvních třech letech trávil denně spoustu hodin, často až dlouho do noci.

Po nástupu na školu jsem uvádějícího učitele určeného zaměstnavatelem neměl. Této úlohy se velmi ochotně zhostil můj bývalý učitel a dnes kolega, který mi mimo jiné poskytl základní informace nutné k orientaci na pracovišti i v oblasti školské administrativy. V přístupu mého kolegy převažoval spíše přátelský přístup, ale občas se neobešlo bez nějakého pokárání. Po čase jsem zjistil, že kolega mě kritizuje i za věci, které sám řeší stejným způsobem. Celkově jsem mu ale za tuto jeho pomoc velmi vděčný, protože je to dobrý a zkušený pedagog a bez jeho pomoci si nedokážu svůj nástup vůbec představit.

Zpočátku jsem měl problémy s orientací v ŠVP, při sestavování tematického plánu i při psaní příprav. Dost dobře jsem také nevěděl, jak nastavit hranice, kam až žáci mohou zajít. Také s motivací žáků jsem si nevěděl rady. Jako řidič autobusu s dlouholetou praxí jsem měl už při nástupu slušnou úroveň právního vědomí, takže znalost Zákoníku práce, až na jisté drobnosti, jako byla například problematika práce mladistvých (což jsem si rychle doplnil) pro mě nebyl problém. První školení BOZP a PO pro žáky proběhlo pod dohledem

vedoucího učitele OV, který mi ukázal, jak mám takové školení správně vést a hlavně v čem přesně žáky proškolit. Stejně tak pro mě bylo důležité, že mi můj starší a zkušenější kolega vysvětlil, jak se mám vypořádat s rozsahem a složitostí pedagogické dokumentace a dalšími administrativními povinnostmi. Se školním a klasifikačním řádem jsem se nejdříve seznámil sám, obtížnější místa zkonzultoval se zkušenějšími kolegy a při problémech do něho stále ještě nahlížím. V prvním roce po mém nástupu hodnotilo vedení školy mou práci spíše kladně, což ovšem беру s rezervou, protože se jednalo ze strany vedoucích pracovníků i o pozitivní motivaci nového zaměstnance.

Na základě svých zkušeností s počáteční praxí se jednoznačně přikláním k řešení, že škola by měla pomoci začínajícímu učiteli jmenováním uvádějícího učitele (mentora, tutora), nejlépe zkušenějšího kolegy s dobrými pedagogickými výsledky a vstřícným postojem k začátečníkovi.

4.2 Plánování výuky

Orientovat se v RVP a ŠVP jsem se naučil poměrně rychle, ovšem jako problém se ukázalo zpracování tematického plánu, kde mi pomohl můj kolega, který ho měl již vypracovaný.

Asi největším problémem pro mě byla příprava na vyučování. Přípravy jsem se snažil dělat písemné, středního rozsahu, s prvky mezipředmětových vztahů. Špatně jsem ze začátku odhadoval časové rozložení výuky jednotlivých témat, stávalo se mi, že stanovené úkoly žáci nestihli v plánované časové dotaci provést. Uvědomil jsem si, že někteří prostě potřebují na zvládnutí učiva více času. Při plánování jednotlivých lekcí jsem musel ubrat na rozsahu učiva tak, aby ho zvládli všichni, a mít navíc připravené doplňkové učivo pro rychlejší nebo šikovnější žáky. Letos jsem začal provádět didaktickou analýzu učiva tematických celků podle této osnovy:

1. Stanovení učiva:

Které učivo ŠVP budeme probírat?

2. Stanovení cílů:

Co žáci z tohoto tematického celku už znají?

Co je chci o něm naučit (a jak)?

Které učivo bude navazovat?

3. Volba motivačních prostředků:

Co z tohoto učiva by mohlo vzbudit zájem žáků?

Jaké způsoby motivace budu volit?

4. Stanovení struktury vyučovací hodiny a orientačního časového rozvrhu základních částí vyučovací jednotky:

Jakou strukturu vyučovací jednotky k danému učivu zvolíme?

Kolik času věnujeme jednotlivým částem vyučovací jednotky?

5. Stanovení vhodných metod a forem výuky:

Které metody při výuce použijeme?

Které organizační formy při výuce využijeme?

Jaký charakter má toto učivo?

Jaký je věk, úroveň a počet žáků, s nimiž budeme toto učivo probírat?

Kolik máme na probrání látky času?

6. Stanovení materiálních podmínek výuky:

Jaká je úroveň materiálního vybavení pracoviště?

Jaká je úroveň vybavení učebními pomůckami a technickými výukovými prostředky?

Jaká je úroveň zajištění hygienických podmínek pracoviště?

Jak je zajištěna a dodržována bezpečnost práce při výuce?

V jakém prostředí, s jakými pomůckami a materiálem budeme pracovat?

7. Stanovení kritérií hodnocení:

Jaké způsoby hodnocení výkonu žáků jsem použil?

Jakých postupů při rozvíjení sebehodnocení žáků použiji?

Dalším souvisícím problémem, který se objevoval v mé počáteční praxi, byla špatná koordinace odborného výcviku a teoretického vyučování. Když jsme například zahájili v polovině října svářečský kurz, zjistil jsem, že žáci mají teorii naplánovanou až na květen. Snažil jsem se takové disproporce řešit dohodou s učiteli technických předmětů, což se většinou podařilo. Později jsme se podobné problémy snažili vyřešit společně

vypracováním vyučovacích modulů, jejichž cílem bylo sladit praktické a teoretické vyučování. Základem k nápravě v této oblasti je bezesporu doporučení Podlahové (Podlahová, 2004) prostudovat učební materiály a řídit se jimi. Uvědomit si, že školní vzdělávací program oboru není podobný oboru, který učitel studoval na střední nebo vysoké škole, ale jen jeho „koncentrovaným“ výtahem, a proto je nutno prostudovat ho před nástupem a postupně získávat nadhled nad učivem.

Čadilek a Loveček (Čadilek, Loveček, 2005) doporučují zvláště začínajícím učitelům vycházet při plánování ze zjištěné vědomostní úrovně žáků a podle ní volit vhodné metody, organizační formy a prostředky výuky, kterými dosáhnou stanoveného vzdělávacího cíle.

4.3 Prostředí pro učení

Do školy jsem nastoupil s možná naivním předsevzetím, že se studenty budu udržovat spíše kamarádský vztah. Bohužel už zkušenosti z prvního týdne výuky skupiny žáků 1. ročníku oboru farmář, které jsem dva roky také učil, mě donutily tento přístup k žákům přehodnotit. Chovali se příliš uvolněně, brali praktickou výuku na lehkou váhu, setkal jsem se i s odmítnutím a snahou vyhnout se zadané samostatné práci. Výsledkem bylo to, že se mi se skupinou špatně spolupracovalo. Myslím, že jsem však dokázal včas pochopit situaci a udělat něco pro nápravu. Navrhl jsem pravidla naší spolupráce a se studenty jsme je prodiskutovali. Zajistil jsem si takovou míru profesního odstupu, která se mi zdála nutná. Ukázalo se, že nastolením pevnějšího řádu jsem jednak posílil svou autoritu a zároveň dal žákům i jasně vymezený a srozumitelný prostor, který potřebují oni. Jsem rád, a to považuji za velmi důležité, že máme vzájemně dobrý vztah, a přitom jsem posílil i svou učitelskou autoritu a získat si větší respekt u studentů. Díky tomu nemusím řešit, až na výjimky, kázeňské přestupky, nekázeň a hluk při výuce, nerespektování předpisů školního řádu nebo bezpečnosti a ochrany zdraví při práci.

Co se mi nepříliš daří, je donutit některé studenty, aby chodili pravidelně na praxi a svědomitěji plnili úkoly, které jsou jim zadávány. Studentům, kteří evidentně chodí za školu, totiž rodiče absence omlouvají, na což sice mají ze zákona nárok, ale svým dětem tím prokazují mnohdy „medvědí službu.“ Absence některých učňů je totiž až deset dní v měsíci, což je téměř délka celé měsíční praxe. Komunikace s rodiči je v podobných případech velmi špatná, někdy nemožná. Musel jsem proto u některých jedinců přikročit k tvrdším opatřením, vyžadovat omluvenky od lékaře a navrhnout jim přísnější kázeňská opatření

vyplývající ze školního řádu.

4.4 Procesy učení

Za svůj největší úspěch považuji to, že jsem žáky při praktické výuce dokázal od začátku zaujmout svým podáním probírané látky i při její aplikaci v praxi. Zkušenější kolegové říkají, že v dnešní době je to obtížné. Například se mi podařilo při teoretické přípravě motivovat studenty oboru TSA tak, že v následující praktické části prokázali velmi dobré vědomosti z probíraného tématu a dokázali je i prakticky použít.

Snažím se studenty motivovat problémem. Tak například při výměně olejových náplní v motoru vozidla žáci zjistili závadu v podobě strženého závitu vypouštěcího otvoru. Postup opravy vyžaduje zkušenosti s technologickým postupem pro odstraňování těchto závad. V podstatě se tady prolínají témata strojírenská i opravárenská. Po žákovi je tedy požadována určitá syntéza jeho dosavadních znalostí, vyzkouší si práci s poměrně moderní technologií pro opravy, aktualizuje svoje dosavadní znalosti a použije svoje znalosti z oblasti strojírenství i v oblasti opravárenství.

Osvědčeným prostředkem dlouhodobé motivace jsou i exkurze do autoservisů, na pracoviště STK a do závodů, kde vyrábějí náhradní díly pro automobily, svářečský kurz, autoškola a praxe ve výrobních podnicích či ve školním autoservisu, pneuservisu a mycím boxu.

Jako nejproblémovější v této oblasti se ukázalo přizpůsobení vyučování věku žáků a jejich specifickým potřebám nebo poruchám. Je to totiž naprosto klíčové téma při výuce oborů E. Kromě poruch učení mají někteří žáci mezery v elementárním vzdělání, nebo se jedná i o kombinaci těchto problémů. Ukázalo se, že v jedné třídě jsou obrovské rozdíly. Vedle žáka, který by bez problémů mohl studovat učební obor „H“, ale nemá dokončenou devátou třídu, je ve skupině žák, který trpí velkým množstvím poruch, včetně dyspraxie. Sladit výuku tak, aby vše probíhalo podle plánu, byl pro mne velký problém. Zatímco žák s kombinovanými poruchami neustále opakoval první a druhou fázi osvojení učiva učebního tématu, žáci zařazení do tohoto oboru z víceméně sociálních důvodů si bez zjevných problémů už dávno osvojovali další část tematického plánu. Často pro tyto „pomalejší“ žáky musím volit různé metodické postupy výuky. Navíc se občas objevily problémy spojené s nevhodně zvolenými nebo použitými pomůckami. Tak například některá

měřící zařízení se žáci s poruchami prostě nenaučili používat. Ostatní s nimi neměli ovšem problémy žádné. Z těchto situací občas vznikl problém při organizaci samostatné práce žáků, se kterým se mi při delší praxi povedlo i díky zkušenosti kolegů vyrovnat.

Pro ilustraci uvedu konkrétní příklad přizpůsobení výuky handicapovaným žákům.

Ve třídě TSA 2 studuje 7 žáků, kteří nevyžadují žádnou speciální péči, 1 žák s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD) kombinovanou s poruchou pozornosti (ADD) a dyspraxií, dyslexií. Pro žáka s poruchami je potřeba individuálně přizpůsobit výuku. V jeho okolí je při probírání nové látky potřeba odstranit veškeré rušivé vlivy, při osvojování nové látky potřebuje delší čas na její pochopení a aplikaci do praxe, tedy ke správnému provedení požadovaných úkonů. Při zkoušení potřebuje více času na odpověď, SPC bylo doporučeno preferovat ústní zkoušení před písemným.

Při probírání nového učiva je nutno věnovat delší čas vysvětlení. Potřebuje totiž vysvětlit veškeré podrobnosti, osvěžit mezipředmětové vztahy a při objasňování použít praktické didaktické pomůcky jako jsou nákresy a modely. Praktický nácvik provádí pod přímým dozorem učitele OV a následně je přidělen do dvojice k osobnostně vhodnému spolužákovi s dobrými výsledky v odborném výcviku, pod jehož vedením a kontrolou se dále zdokonaluje v nácviku dovednosti. Klasifikaci tohoto žáka provádím s přihlédnutím k závěrům jeho vyšetření v SPC. Dalším významným kritériem pro jeho hodnocení je přístup k plnění úkolů - snaha, píle a aktivita, s nimiž zadané úkoly provádí.

4.5 Hodnocení práce žáků

Při hodnocení práce žáků jsem měl největší problémy s tím, že jsem je někdy hodnotil příliš povrchně nebo jsem často zažíval nejistotu při klasifikaci. Stále se ještě učím hodnotit každého žáka individuálně, obzvlášť když jsou mezi nimi v jedné třídě tak propastné rozdíly.

Klasifikaci žáků s poruchami učení a chování, příp. se zdravotním postižením provádím s přihlédnutím k závěrům jeho vyšetření v SPC. Dalším významným kritériem pro jejich hodnocení je pak přístup k plnění úkolů - snaha, píle a aktivita, s nimiž zadané úkoly provádějí.

V současné době hodnotím žáky za následující časová období a podle těchto kritérií:

<i>Denní hodnocení</i>	<i>Za denní odvedenou práci, výkon, aktivitu.</i>
<i>Po ukončení</i>	<i>Za soubornou práci na konci probíraného celku. U výrobku nebo činnosti se tematického celku hodnotí se přesnost, kvalita, popř. rychlost provedení.</i>
<i>Na konci každého měsíce</i>	<i>Celková známka za kalendářní měsíc. Klasifikuje se denní hodnocení a známky z tematického celku, popřípadě chování žáka a jeho přístup k vykonávané činnosti.</i>
<i>Za pololetí</i>	<i>Celková známka za pololetí, odráží snahu a přístup žáka k odbornému výcviku, součástí pololetní klasifikace je žákovské portfolio, které obsahuje práce za 5 kalendářních měsíců.</i>
<i>Za ročník</i>	<i>Celková známka za ročník. Komplexní hodnocení za celý ročník, v níž se promítne celoroční klasifikace a přístup žáka k OV.</i>

4.6 Reflexe výuky:

Průběžnou reflexi výuky provádím velmi často, a to i během výuky kdykoliv zjistím závažnější chybu, po skončení pracovního dne, po dokončení tematického celku. tak i podle dosažených výsledků vyučování. Podle výsledků průběžné reflexe pak volím další postup výuky. Dlouho jsem měl při provádění reflexe problém s pokládáním efektivních otázek. V odborné literatuře jsem našel soubor návodných otázek (Mach, Kříž, Miklošiková, 2012), který v současné době ve zkrácené podobě používám vždy po probrání tematického celku.

4.7 Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

I já jsem zaznamenal případy nepříliš dobrých vztahů na pracovišti, zejména nedostatečnou spolupráci mezi učiteli teoretického a praktického vyučování. Učivo, které se probírá při teoretickém vyučování, nemá často přímou časovou návaznost na učivo odborného výcviku.

S několika kolegy jsem se podílel na tvorbě výukových modulů pro odborný výcvik, jejichž

úkolem je právě efektivněji propojit teoretické a praktické vyučování tak, aby bylo možno koordinovat výuku teorie a praxe a respektovat přitom mezipředmětové vztahy.

Podlahová (Podlahová, 2004) k problému, že starší kolegové nejsou ochotni změnit navyklé přístupy k žákům, dodává: nerozčilovat nad tím, co nemohu změnit. Začínající učitel má sice právo používat své metody a vyzkoušet jejich efektivitu. Doporučuje se zamyslet i nad metodami zkušenějších učitelů, z tradičních metod pak převzít ty, které vedou k efektivitě, kombinovat nové (své) a tradiční. Ke kolegům na pracovišti se chovat korektně, kolegiálně a kooperativně, ale zároveň asertivně bránit svá lidská práva a svůj styl práce.

4.8 Spolupráce s rodinou a širší veřejností

Naše škola pořádá dvakrát ročně Dny otevřených dveří, společně s třídními schůzkami. Kromě toho nám rodiče žáků mohou kdykoliv v pracovní době zavolat, nebo mají k dispozici naše mailové adresy, kam nám mohou své problémy sdělovat, což také využívají.

I já jsem se za svoji krátkou učitelskou praxi setkal s tím že, někteří rodiče nemají o své děti zájem a nedostatečně spolupracují se školou. V takové situaci je v případě problému musíme kontaktovat písemně, ale výsledek nebývá dobrý. Dost často dochází při takových jednáních ke konfliktům s rodiči – ti jeho vyvoláním vidí jako svou jedinou možnost, jak dát najevo, že se dítěti věnují. Dopadá to většinou špatně pro žáka, který nečásto ukončí studium. Jinak obecně platí i to, že pokud je žák bez problémů a studium se mu daří, rodiče se školou velmi ochotně spolupracují.

4.9 Profesní rozvoj učitele

Hodnotím sice průběžně výuku, ale k objektivnímu zhodnocení mé pedagogické práce, natož k posouzení jejich předností a mezí, mi dosud chyběla větší zkušenost a znalosti pedagogiky.

Ze strany žáků, jejich rodičů i některých kolegů jsem se setkal s poměrně příznivou odezvou na své začátečnické učitelské působení. S některými kolegy došlo i na poměrně prudkou výměnu názorů, ale nakonec se mi podařilo udržet vztahy s nimi v rozumných mezích.

S odstupem času hodnotím svoji dosavadní učitelskou praxi jako průměrnou s některými začátečnickými nedostatky. Je to i tím, že si vlivem delší praxe a dalšího studia začínám více uvědomovat vlastní pedagogické chyby a odbornou nedokonalost. Ještě tak před dvěma lety jsem se hodnotil mnohem lépe.

Jako začínající pedagog mám problém se objektivně ohodnotit, protože moje zkušenosti nepatří k nejdelším ani k nejbohatším, přesto však mám, myslím, na rozdíl od svých zkušenějších kolegů i nějaké výhody. Za svou hlavní považuji paradoxně právě to, že jsem „neopotřebovaný“ začátečník, takže i moje reakce na různé situace a konflikty se studenty, pokud nastanou, jsou klidnější než u zkušenějších, ale mnohem více „opotřebovaných“ kolegů.

5 Závěr - shrnutí a výsledky práce

1) Srovnání výsledků dotazníkového šetření Problémy začínajících učitelů odborného výcviku a problémů začínajících učitelů základních a středních škol, které uvádí Šimoník (Šimoník, 2009) jako shrnutí výsledků svých i dalších výzkumů.

Problémy zjištěné naším šetřením	Problémy podle Šimoníka
Uvádění začínajících učitelů: - absence uvádějícího učitele	<i>neuvádí – zajištěno vyhláškou MŠMT o DVPP</i>
Vedení pedagogické dokumentace: - rozsah a složitost vedení pedagogické dokumentace a další administrativní povinnosti	- vedení pedagogické dokumentace
V oblasti plánování výuky: - orientace v ŠVP a zpracování časově tematického plánu, - porozumění smyslu a cílu vzdělávacího předmětu - volba přístupů a metod, které zajistí splnění očekávaných výstupů ŠVP - odhad přiměřeného množství učiva a jeho časové rozvržení - koordinace odborného výcviku a teoretického vyučování.	- stanovení obsahu a rozsahu učiva, - adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok, - časové rozvržení vyučovací hodiny, - volba a využití vhodných pomůcek
V oblasti prostředí pro učení: - nezájem žáků o školu a učení, malý zájem žáků o obor, nízká úroveň předchozích znalostí žáků - vytváření situací, v nichž si každý žák může prožít úspěch - rozpoznání, reakce a porozumění odlišným učebním potřebám a možnostem jednotlivých žáků - míra prostoru pro vyjádření žáka, naslouchání a vedení k vzájemnému naslouchání.	- udržení kázně při vyučování, - řešení kázeňských přestupků
V oblasti procesů učení: - udržení pozornosti žáků při výkladu nového učiva a při samostatné práci - organizace samostatné práce žáků	- práce s neprospívajícími žáky, - udržení pozornosti žáků, - motivace žáků, - adekvátní reakce na neočekávaný vývoj

<ul style="list-style-type: none"> - práce s neprospívajícími žáky - přizpůsobení vyučování věku žáků a jejich specifickým potřebám/poruchám 	<ul style="list-style-type: none"> vyučování, - aktivizace žáků, - individuální přístup k žákům, - propojování vzdělávání a výchovy - přizpůsobení vyučování věku žáků, - komunikace s žáky, - formulace otázek a úloh, - organizace samostatné práce žáků, - vysvětlení nové látky
<p>V oblasti hodnocení práce žáků:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nejistota a problémy při klasifikaci žáků - praktická diagnostika osobnosti žáka - hodnocení kvality a rychlosti výkonu - průběžné hodnocení žáka - vytváření žákovského portfolia 	<ul style="list-style-type: none"> - diagnostika osobnosti žáka, - hodnocení a klasifikace žáka
<p>V oblasti reflexe výuky:</p> <ul style="list-style-type: none"> - provádění reflexe výuky porovnávání vzdělávacího cíle a dosažených výsledků - uvědomění odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností - vyhodnocování vlivu výuky na pokrok jednotlivých žáků. 	<p><i>neuvádí</i></p>
<p>V oblasti rozvoje školy a spolupráce s kolegy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - znalost a schopnost formulovat charakteristiku školy, ŠVP, osnovy oboru a upřednostňované strategie směřující k naplňování klíčových kompetencí žáků. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>spolupráce s ostatními pedagogy</i>
<p>V oblasti spolupráce s rodinou a širší veřejností: vysvětlování svého pojetí výuky zákonným zástupcům žáka.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>individuální jednání s rodiči žáků,</i> - <i>vedení schůzek s rodiči,</i>
<p>V oblasti profesního rozvoje učitele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - průběžným hodnocením své pedagogické práce - schopnost posoudit přednosti a meze ve své pedagogické činnosti, nedostatečná příprava na řešení konfliktů s žáky, kázeňských přestupků a výchovných problémů 	<p><i>neuvádí</i></p>

Přestože jsem neměl k dispozici literaturu s výzkumy o problémech začínajících učitelů odborného výcviku a vlastně ji musel nahradit Šimoníkovou prací o problémech začínajících učitelů základních a středních škol, musím konstatovat, že rozdíly v zásadních problémech začínajících učitelů nejsou příliš velké, projevují se v jiném pojetí obou šetření, v zaměření Šimoníkova šetření především na didaktické problémy a v pojetí a formulacích mnou použitého Rámce profesních kvalit učitele.

2) Srovnání problémů začínajících učitelů a učitelů po delší praxi uvedených v dotazníkovém šetření:

Problémy začínajících učitelů	Problémy učitelů po delší praxi
Uvádění začínajících učitelů - absence uvádějícího učitele	
Vedení pedagogické dokumentace: - rozsah a složitost vedení pedagogické dokumentace a další administrativní povinností	
V oblasti plánování výuky: - orientace v ŠVP, - zpracování časově tematického plánu, - koordinace odborného výcviku a teoretického vyučování	- pochopení smyslu a cíle vzdělávacího předmětu, - volba přístupů a metody, které zajistí splnění očekávaných výstupů ŠVP, - odhad přiměřeného množství učiva a jeho časový rozvrh, - plánování a organizace samostatné práce žáků
V oblasti prostředí pro učení: - nezájem žáků o školu a učení, - malý zájem žáků o obor, - nízká úroveň předchozích znalostí žáků.	- vytváření situací, v nichž si každý žák může prožít úspěch, - rozpoznání odlišných učebních potřeb a možností jednotlivých žáků, - prostor pro vyjádření žáků, naslouchání jim a vedení k vzájemnému naslouchání
V oblasti procesů učení: - přizpůsobení vyučování věku žáků a jejich specifickým potřebám/poruchám, - tendence k napodobování prakticistních postupů starších kolegů, - stavba vyučovací jednotky, - nedostatečná zpětná vazba.	- práce s neprospívajícími žáky

<p>V oblasti hodnocení práce žáků:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nejistota a problémy při klasifikaci žáků, - praktická diagnostika osobnosti žáka, - hodnocení kvality a rychlosti výkonu. 	<ul style="list-style-type: none"> - vytváření žákovského portfolia, - průběžně popisné hodnocení postupu učení, míry úsilí, zájmu a úrovně spolupráce při učení, - vyhodnocení vlivu výuky na pokrok jednotlivých žáků
<p>V oblasti reflexe výuky:</p> <ul style="list-style-type: none"> - porovnávání vzdělávacího cíle a dosažených výsledků, - uvědomění odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností. 	<ul style="list-style-type: none"> - porovnávání vzdělávacího cíle a dosažených výsledků, - hodnocení vlivu výuky na pokrok jednotlivých žáků
<p>V oblasti rozvoje školy a spolupráce s kolegy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nedobré vztahy mezi učiteli na pracovišti, - starší kolegové nejsou ochotni změnit navyklé přístupy k žákům. 	<ul style="list-style-type: none"> - znalost a schopnost formulovat charakteristiku školy, ŠVP, osnovy oboru a upřednostňované strategie směřující k naplňování klíčových kompetencí žáků
<p>V oblasti spolupráce s rodinou a širší veřejností:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rodiče nemají o své děti zájem a nespolupracují se školou, - rodiče podceňují práci učitele, - vedení schůzek s rodiči, individuálním jednání s rodiči žáků a řešení konfliktů s rodiči. 	<ul style="list-style-type: none"> - vysvětlování svého pojetí výuky zákonným zástupcům žáka
<p>V oblasti profesního rozvoje učitele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - příprava na řešení konfliktů s žáky, kázeňských přestupků a výchovných problémů, - další vzdělávání nad rámec nařízených povinností. 	<ul style="list-style-type: none"> - schopnost posoudit přednosti a meze ve své pedagogické činnosti, - nedostatečná příprava na řešení konfliktů s žáky, kázeňských přestupků a výchovných problémů

Ve srovnání výsledků dotazníkového šetření začínajících učitelů odborného výcviku a praktického vyučování a učitelů s delší praxí jsou patrné značné rozdíly v závislosti na délce praxe. S jistou nadsázkou by se dalo říci, že začínající učitelé řeší začátečnické problémy a zkušenější se potýkají s velmi obtížnými pedagogickými dovednostmi, jako jsou např.:

- mám promyšlený smysl a cíl vyučovacího předmětu,
- důvěřuji žákům a snažím se vytvářet situace, v nichž si každý žák může prožít úspěch,

- rozpoznám odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků, snažím se na ně reagovat a projevovat porozumění,
- dávám žákům prostor pro vyjádření, naslouchám jim a vedu je k vzájemnému naslouchání,
- znám a dokážu formulovat charakteristiku školy, ŠVP, osnovy oboru a upřednostňované strategie směřující k naplňování klíčových kompetencí žáků,
- vysvětluji zákonným zástupcům žáka své pojetí výuky a diskutuji s nimi o něm,
- jsem schopen posoudit přednosti a meze ve své pedagogické činnosti.

Jak uvádí Šimoník (Šimoník, 2009) má pomoc začínajícím učitelům a jejich podpora v zemích EU dvě formy, buď podpůrná opatření na školách (poskytování rad, informací a pomoci začínajícím učitelům: pohovory s tutorem o úspěších a problémech, účast na třídních činnostech a sledování výuky, pomoc při plánování výuky, při hodnocení žáků, rady týkající se pedagogických dovedností, organizace seminářů pro začínající učitele), nebo povinné školení během prvního roku v zaměstnání.

U nás je, jak také vyplynulo z dotazníkového šetření i z mých osobních zkušeností, podpora začínajících učitelů ponechána v kompetenci jednotlivých zaměstnavatelů a má různou úroveň, od systematické péče přes „zeptej se zkušenějšího“ až po „porad' si sám.“

Ke zkvalitnění pedagogické práce začínajících učitelů praktického vyučování a odborného výcviku by rozhodně přispěla systematictější podpora, která by mohla spočívat:

- ve jmenování uvádějícího učitele, tutora, mentora (dobrého zkušenějšího učitele se vstřícným a spolupracujícím přístupem),
- v zařazování pedagogických témat důležitých pro začínajícího učitele do programu předmětové komise (např. otázky koordinace odborného výcviku s vyučováním teorie),
- v dalším vzdělávání začínajících učitelů (zejména pedagogická a didaktická témata).

6 Literatura

- BENDL, S., *Kázeň a nekázeň*, in.: *Pedagogická encyklopedie* (2009), Praha: Portál, str. 211 – 216., ISBN 978-80-7367-546-2
- ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. (2005) *Didaktika praktického vyučování I.*, Brno: PedF MU. (2005), ISBN 80-86723-01-1
- HUNTEROVÁ, M., (1999) *Účinné vyučování*, Praha: Portál.(2009), ISBN 80-7178-220-3
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. ,(2010) *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. (2010) ISBN 978-80-7367-755-8
- KALHOUS, Z., *Zkušenosti s uváděním začínajících učitelů do praxe v Severomoravském kraji*. Socialistická škola, č. 7, roč. 1986 - 87
- KLEMENT, B., *Jaká je nynější příprava*. Komenský 1969
- MACH, P., KRÍŽ, E., MIKLOŠÍKOVÁ M., (2012), *Výuka v odborném výcviku*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, (2012) ISBN 978-80-87063-63-7
- MIKLOVIČ, E., *Aktuální problémy mladého učitele*, Jednotná škola č. 9, 1974
- PAŘÍZEK, V., *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN 1988
- PETTY, G. (1996)., *Moderní vyučování*. Praha: Portál. (1996), ISBN 80-7178-070-7
- PODLAHOVÁ, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.(2004), ISBN 80-7254-474-8
- PRŮCHA J. ed., (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. (2009), ISBN 978-80-7367-546-2
- RABUŠICOVÁ, M. .: *Rodiče a škola*, in *Pedagogická encyklopedie* (2009), Praha: Portál, str. 319 – 323. (2009), ISBN 978-80-7367-546-2
- RIEFF, S. F. ,(1999). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál. (1999), ISBN 80-7178-287-4.
- SLAVÍK, J.,: (2009) *Hodnocení a klasifikace žáků a studentů*, in *Pedagogická encyklopedie* (2009), str. 587 – 593. ISBN 978-80-7367-546-2
- ŠIMONÍK, O., (1995) *Začínající učitel*, Brno: Masarykova univerzita.(1995) ISBN: 8021009446
- ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitelé*, in.: *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, str. 419 -

423.(2009) ISBN 978-80-7367-546-2

URBÁNEK, P.: Profesní zátěž a podmínky práce učitelů, in *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, str.402 – 407.,(2009) ISBN 978-80-7367-546-2

TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., MAZAČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSKOVÁ, K., KARGEROVÁ, J. ,(2012). *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. (2012)

7 Přílohy

7.1 Příloha č. 1 Dotazníkové šetření „Nejčastější problémy učitelů praktického vyučování“

Vážená kolegyně, vážený kolego,

obracím se na vás s prosbou o vyplnění předložených dotazníků. První z nich se dotazuje na problémy spojené s vaším nástupem do zaměstnání a s prvními pěti lety pedagogické praxe, druhý zjišťuje současnou úroveň vašich pedagogických dovedností. Doufám, že se vás nedotkne negativní formulace problémů zejména v prvním dotazníku – nejde o hodnocení vaší práce, ale o šetření četnosti výskytu těchto pedagogických problémů.

Poskytnuté údaje nebudou nijak zneužity: nebudou předány nikomu nepovolanému a poslouží pouze výzkumným účelům. Dotazníkové šetření je součástí bakalářské práce na téma „Nejčastější problémy učitelů praktického vyučování“ a jeho výsledků bude využito ke zkvalitnění přípravy učitelů praktického vyučování.

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Ondřej Bláha, 3. roč. DS oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku,
PedF UK

Údaje o respondentech:

- ukončené vzdělání:

úplné střední odborné (SOŠ, SOU+ nástavbové studium + DPS)

jiné

délka pedagogické praxe:

0 – 5 let

6 – 10 let

11 – 15 let

16 – 20 let

20 a více

vyučuji na:

SOU, OU

SOŠ, ISS

studijní obory:

E

H

M

L

7.2 Příloha č. 2 Dotazník I.: „Nejčastější problémy učitelů praktického vyučování“

Pokyny pro vyplnění: přečtěte si pozorně uvedené problémy začínajících učitelů a zatrhněte ty z nich, s nimiž jste se při nástupu do zaměstnání, příp. v prvních 5 letech praxe setkali, nebo zvolte odpověď, která nejlépe vystihuje skutečnost.

A. Nástupní podmínky:

- nízká společenská prestiž učitelské profese
- negativní postoj veřejnosti ke škole a k učitelům
- nedostatečná odborná úroveň v oboru
- nedostatečné finanční ohodnocení
- výuka oborů, pro které nemám aprobaci
- nevhodná skladba úvazku (výuka dalších předmětů kromě základního úvazku)
- v praxi lze uplatnit jen část poznatků z mé předchozí přípravy
- časová náročnost učitelské práce včetně přípravy na vyučování, množství úkolů, kterými jsem byl jako začínající učitel pověřen a vysoká míra mimovyučovacích povinností (např. třídnictví, správa kabinetů, organizace soutěží)
- nevhodné zásahy zřizovatele do práce školy
- špatná organizace práce ve škole, neschopné vedení školy
- nedostatečné materiální vybavení školy

- celková odlišnost skutečnosti od představ – upřesněte v čem:

B. Uvádění začínajících učitelů:

- vstřícné přijetí vedením školy a kolegy (přivítání, představení a seznámení s kolegy)

ano ne

- poskytnutí informací nutných k orientaci na novém pracovišti

ano ne

- kdo vám poskytl ve škole pomoc:

kolega/-ové vedení školy uvádějící učitel učitel z jiné školy nikdo

- kam tato činnost směřovala:

do oblasti školské administrativy do pedagogické činnosti

- absence uvádějícího učitele

ano ne

- v přístupu uvádějícího učitele při předávání zkušeností převažovalo spíše:

kárání poučování kolegiální, vstřícná a nevnucovaná pomoc

- dokázali jste přiznat, s čím si nevíte rady, příp. uvědomovali jste si, s čím si nevíte rady

ano ne

- zhodnotilo vedení školy vaši pedagogickou činnost v prvním roce po nástupu:

ano a jak slovně finančně ne

- s jakou další odezvou na vaši pedagogickou činnost ze strany žáků, rodičů, kolegů, jste se setkali:

příznivou zčásti příznivou nepříznivou

- jak hodnotíte svou pedagogickou činnost vy sám/a:

kladně jako průměrnou s řadou nedostatků

C. Znalost legislativy a vedení pedagogické dokumentace:

- nedostatečná znalost Zákoníku práce

- nedostatečná znalost předpisů BOZP
- nedostatečná znalost školního a klasifikačního řádu
- rozsah a složitost vedení pedagogické dokumentace a dalších administrativních povinností

D. Problémy souvisící s pedagogickou činností:

1. Plánování výuky:

- orientace v učebních osnovách/RVP a ŠVP
- stanovení cílů učebního/studijního oboru, předmětu, tématického celku, tématu
- stanovení obsahu a rozsahu učiva oboru, předmětu, tématického celku, tématu
- zpracování časově tematického plánu
- časové rozvržení vyučovací lekce
- žádná nebo jen formální písemná příprava na vyučování
- špatná koordinace odborného výcviku a teoretického vyučování

2. Prostředí pro učení:

- nezájem žáků o školu a učení, příp. malý zájem žáků o svůj obor
- nízká úroveň předchozích znalostí žáků
- vysoký počet žáků ve skupinách
- vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků
- problémové vztahy mezi žáky
- neukázněné chování, agresivita žáků, množství kázeňských přestupků
- nevhodný přístup učitele praktického vyučování k žákům (nevstřícný, autoritativní)
- problémy s udržením pozornosti žáků při výkladu nového učiva a při samostatné práci
- nerespektování křivky výkonnosti
- projevy nekázně vyplývající z nedostatečného zaměstnání žáků

3. Procesy učení:

- problémy s přizpůsobením vyučování věku žáků a jejich specifickým potřebám/poruchám
- problémy při navazování kontaktu se žáky a s vhodným přístupem ke třídě
- problémy se stavbou vyučovací jednotky
- absence cíle (probírám učivo, ale málo myslím na cíl vyučování)
- chyby při volbě nebo malá pestrost metodických postupů odborného výcviku
- metodické problémy při seznamování žáků s pracovní činností (1. fáze osvojování), instrukcemi a předvedením činnosti
- metodické problémy při osvojování pracovní činnosti (2. fáze osvojování)
- metodické problémy při upevňování pracovní činnosti (3. fáze osvojování)
- problémy při práci s technickou dokumentací
- problémy spojené s výchovou k bezpečné práci a ochraně zdraví
- problémy spojené s výchovou k péči o životní prostředí
- častější uplatňování metod, při nichž je aktivní učitel a žáci jen pasivní
- nedostatečná zpětná vazba (málo zjišťuji, zda mi žáci rozumějí a nereagují na jejich chyby a dotazy)
- nevhodná reakce na neočekávaný vývoj vyučování
- problémy spojené s nevhodně zvolenými nebo použitými učebními pomůckami
- uplatňování metodických postupů založených na vlastních zkušenostech z doby studia
- napodobování prakticistních postupů starších kolegů
- neztotožnil jsem se dosud plně s rolí nejen učitele, ale i vychovatele (hlavně vzdělávám, ale málo vychovávám)
- problémy při organizaci samostatné práce žáků
- nedostatky v jazykovém projevu (nespisovná mluva, nelogická stavba a termínová nesprávnost)

4. Hodnocení práce žáků:

- obtíže s praktickou diagnostikou osobnosti žáka
- někdy špatně organizované a pouze povrchní hodnocení žáků, vytvářené především na základě jejich vnějších projevů
- problémy při hodnocení kvality a rychlosti výkonu
- nejistota při klasifikaci žáků
- nevhodný školní a klasifikační řád

5. Reflexe výuky:

- reflexi výuky provádím jen formálně (např. srovnáním časově tematického plánu se skutečností)

6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy:

- špatná spolupráce s ostatními pedagogy
- nedobré vztahy mezi učiteli na pracovišti (např. intriky a pomluvy)
- neochota kolegů k jakékoliv inovaci pedagogické práce a dalšímu profesnímu rozvoji
- starší kolegové nejsou ochotni změnit navyklé přístupy k žákům

7. Spolupráce s rodinou a širší veřejností:

- rodiče podceňují práci učitele
- rodiče nemají o své děti zájem a nespolupracují se školou
- nejistota při vedení schůzek s rodiči, individuálním jednání s rodiči žáků a řešení konfliktů s rodiči

8. Profesní rozvoj učitele:

- nedostatečná příprava na řešení konfliktů s žáky a malá zkušenost s řešením kázeňských přestupků a výchovných problémů
- jsem ochotný se dále vzdělávat jen v rámci nařízených povinností

7.3 Příloha č. 2 Dotazník II.: „Úroveň pedagogických dovedností učitelů praktického vyučování“

Pokyny pro vyplnění: přečtěte si pozorně níže uvedené pedagogické dovednosti a na posuzovací škále zvolte odpovědi, které nejvíce odpovídají současné skutečnosti.

1. Plánování výuky:

- orientuji se v RVP OV a ŠVP, mám promyšleno, co je smyslem a cílem vzdělávacího předmětu

bez problémů s problémy

- umím stanovit dílčí vzdělávací cíle ročníku / tematického celku a vymežit příslušný obsah a rozsah učiva v časově tematickém plánu

bez problémů s problémy

- dokážu volit takové přístupy a metody, které zajistí splnění očekávaných výstupů ŠVP

bez problémů s problémy

- při plánování učiva promýšlím jeho návaznost, provázanost a mezipředmětové vztahy zejména s předměty teoretického vyučování

bez problémů s problémy

- při přípravě na vyučovací lekci/jednotku dokážu odhadnout přiměřené množství učiva a časově ho rozvrhnout

bez problémů s problémy

- při plánování učiva využívám materiálního vybavení školy/oboru výukovými pomůckami včetně moderních informačních technologií

bez problémů s problémy

2. Prostředí pro učení:

- respektuji žáky, jsem k nim vstřícný a zdvořilý a usiluji o to, aby se tak oni chovali ke mně i k sobě navzájem

bez problémů s problémy

- podporuji soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky

bez problémů s problémy

- důvěřuji žákům a snažím se vytvářet situace, v nichž si každý žák může prožít úspěch

bez problémů s problémy

- rozpoznám odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků, snažím se na ně reagovat a projevovat porozumění

bez problémů s problémy

- dávám žákům prostor pro vyjádření, naslouchám jim a vedu je k vzájemnému naslouchání

bez problémů s problémy

- zvládám kázeň ve třídě, při řešení nekázně a rušivého chování jedním rázně a důsledně

bez problémů s problémy

- přizpůsobuji prostředí třídy potřebám žáků, zpřístupňuji jim pomůcky a materiály, prezentuji jejich práce

bez problémů s problémy

3. Procesy učení:

- přijal jsem roli učitele (cítím se být učitelem i vychovatelem, tzn. prostřednictvím vyučování chci nejen vzdělávat, ale rozvíjet i osobnost žáka)

bez problémů s problémy

- vedu výuku podle plánu a dokážu podle potřeby reagovat na aktuální situaci

bez problémů s problémy

- přizpůsobuji vyučování věku žáků (respektuji mentální vyspělost žáků)

bez problémů s problémy

- řídím učení žáků jasnými instrukcemi (otázky a zadání úkolů formuluji jasně, ústně i písemně) a častou zpětnou vazbou zjišťuji, zda žáci porozuměli zadání

bez problémů s problémy

- podporuji aktivní učení žáků kladením otázek a předkládáním problémů k řešení, využívám postupů a metod, při nichž jsou aktivní žáci

bez problémů s problémy

- zadávám úkoly různé náročnosti podle individuálních potřeb jednotlivých žáků, usiluji o uplatnění individuálního přístupu k žákům

bez problémů s problémy

- motivuji žáky k učení propojováním učení s reálnými situacemi a s osobními prožitky a představami žáků, dokážu aplikovat teoretické poznatky v konkrétních situacích

bez problémů s problémy

- daří se mi organizovat samostatnou práci žáků

bez problémů s problémy

- daří se mi práce s neprospívajícími žáky

bez problémů s problémy

4. Hodnocení práce žáků:

- vedu žáky ke shromažďování prací, které dokumentují pokrok v učení (žákovské portfolio)

bez problémů s problémy

- na základě pozorování a žakovských prací průběžně popisně hodnotím postup učení, míru úsilí, zájem a úroveň spolupráce při učení

bez problémů s problémy

- žáci znají předem kritéria hodnocení, příp. se na nich podílejí

bez problémů s problémy

- srozumitelně je informuji o výsledcích jejich učení a možnostech zlepšení

bez problémů s problémy

- jsem si jistý při klasifikaci žáků

bez problémů s problémy

5. Reflexe výuky:

- průběžně vyhodnocuji postupy výuky vzhledem k plánovaným cílům

bez problémů s problémy

- porovnávám vzdělávací cíle a dosažené výsledky a uvědomuji si přitom odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností

bez problémů s problémy

- vyhodnocuji i vliv výuky na pokrok jednotlivých žáků

bez problémů s problémy

6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy:

- znám a dokážu formulovat charakteristiku školy, ŠVP, osnovy oboru a upřednostňované strategie směřující k naplňování klíčových kompetencí žáků

bez problémů s problémy

- předkládám návrhy na úpravy ŠVP

bez problémů s problémy

- dodržuji etický kodex pracovníka školy

bez problémů s problémy

- přispívám k rozvoji školy vlastními zkušenostmi a využívám zkušeností svých kolegů

bez problémů s problémy

7. Spolupráce s rodinou a širší veřejností:

- komunikuji se všemi rodiči žáků, kteří to potřebují a kteří o to mají zájem

bez problémů s problémy

- vysvětluji zákonným zástupcům žáka své pojetí výuky a diskutuji s nimi o něm

bez problémů s problémy

- využívám informací od rodičů o sociálním a kulturním prostředí žáků k jejich dalšímu rozvíjení,

bez problémů s problémy

- spolupracuji s výchovným poradcem, školním psychologem a poradenskými institucemi

bez problémů s problémy

- využívám spolupráce s partnery školy a vyhledávám další příležitosti k navazování kontaktů, které mohou obohatit vzdělávání žáků

bez problémů s problémy

8. Profesní rozvoj učitele:

- průběžně hodnotím svou pedagogickou práci

bez problémů s problémy

- jsem schopen posoudit přednosti a meze ve své pedagogické činnosti

bez problémů s problémy

- na základě této reflexe plánuji svůj další profesní rozvoj(další vzdělávání)

bez problémů s problémy

- prostředky, které k tomu využívám:

studium literatury

internet

konzultace s kolegy

akce DVVP

nejsem ochotný se dále vzdělávat nad rámec nařízených povinností