

**Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky**

**Bakalářská práce
Problémy začínajícího učitele**

**Irena Beranová
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování odborného výcviku
© 2018 Univerzita Karlova v Praze**

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

Čestné prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Problémy začínajícího učitele“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2018

.....

Abstrakt

Ve své bakalářské práci na téma „Problémy začínajícího učitele“ se věnuji problematikou začínajících učitelů a jejich problému na začátku vykonávání učitelské profese. Cílem mé práce je pojmenování klíčových problémů za pomoci odborné literatury a jejich praktické řešení. Bakalářská práce je rozdělena do x kapitol. V první kapitole se zabývám obecnými problémy začínajícího učitele a jejich rozdělením do dvou skupin – 1. které učitel nemůže ovlivnit a 2. které ovlivnit může. Druhá kapitola je věnována konkrétnímu řešení patnácti vybraných problémů. Třetí kapitola obsahuje empirickou studii ve formě dotazníku, jeho zpracování a konfrontaci s teorií.

Klíčová slova:

Plánování výuky, metody výuky, aktivizační metody, autorita učitel

Abstract

This bachelor thesis on 'Problems of the Beginning Teacher' deals with the challenges faced by beginning teachers and the problems they may encounter at the start of their teaching career. Above all, the aim of this paper is to identify the key problems with the help of academic literature and to consider some practical solutions to these problems. This bachelor thesis is divided into x chapters. The first chapter focuses on the general problems encountered by novice teachers and divides them into two categories – 1. Problems which the teacher can influence & 2. Problems which the teacher cannot influence. Consequently, the second chapter is devoted to deliberating over specific solutions to 15 selected problems. Furthermore, the third chapter presents an empirical study in the form of questionnaires, the evaluation of the obtained data and finally the confrontation of the results with the theory.

Key words:

preparation for teaching, teaching methods, activating methods, teacher's authority

Děkuji tímto PhDr. Jarmile Mojžišové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce za její vstřícnost a odborné rady, které mi poskytovala.

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Jaké jsou problémy začínajícího učitele?.....	9
2.1 Začínající učitel.....	9
2.2 Problémy začínajícího učitele.....	11
3. Řešení problémů	22
3.1 Časové rozvržení vyučovací hodiny	22
3.2 Komunikace s žáky	23
3.3 Motivace žáků	24
3.4 Vysvětlení nové látky.....	24
3.5 Volba a použití učebních pomůcek	25
3.6 Udržení pozornosti žáků.....	25
3.7 Aktivizace žáků	26
3.8 Uplatnění individuálního přístupu k žákům.....	26
3.9 Organizace samostatné práce žáků.....	27
3.10 Udržení kázně při vyučování.....	27
3.11 Práce s neprospívajícími žáky	27
3.12 Hodnocení a klasifikace žáků.....	28
3.13 Individuální jednání s rodiči žáků	28
3.15 Vybavení pomůckami a technikou.....	29
4. Praktická část	30
4.1 Využití praxe	30
4.2 Výsledky dotazníkového šetření	38
4.3 Odpovědi respondentů.....	38
5. Závěr	45
Použitá literatura a prameny.....	46
Příloha 1.....	47

1. Úvod

Ve své bakalářské práci se chci zabývat problémy začínajícího učitele, především na střední škole.

Po maturitě na střední odborné škole grafické jsem dva roky studovala na pedagogické fakultě obor český jazyk – hudební výchova. Ve druhém ročníku jsem pochopila, že to není obor, kterému bych se chtěla věnovat. Naopak mě to táhlo zpátky na školu, kde jsem maturovala, k oboru počítačové grafiky, která mě baví a která má v souvislosti se současným rozvojem IT velkou budoucnost. Tehdy právě vešel v platnost zákon, který ukládá, že všichni vyučující i odborných předmětů na středních školách musí absolvovat bakalářské studium na pedagogické fakultě, a proto byl tento obor otevřen jako kombinované studium. V tom jsem viděla ideální příležitost, jak se nejen dál vzdělávat, ale zároveň se vrátit k oboru, který jsem na střední škole vystudovala.

Z mé střední školy, kde jsou maturitní i nematuritní obory, v té době odešel jeden pedagog odborné praxe a navíc dramaticky vzrostl počet žáků přihlášených ke studiu. Škola hledala nové učitele. Pro odborníky, kteří pracují v grafických studiích nebo redakcích, to není lákavá perspektiva, a proto byla škola ochotná přijmout i kantora bez zkušeností. Byla zde záruka, že stávající učitelé budou novému kolegovi nápomocni a přijmou ho mezi sebe přátelsky.

Na střední odbornou školu mě přijali jako učitele odborné praxe s podmínkou, že obor Učitel odborného výcviku vystuduji. A tak jsem po prázdninách jednak nastoupila jako učitelka na střední školu, a jednak zahájila studium příslušného oboru na PedF UK. Stala jsem se „začínajícím učitelem“.

Daria Filipová, která prožila jako nejprve učitelka a posléze ředitelka v mateřské škole 40 let, vzpomíná:

Můj první rok ve školství změnil počáteční nadšení a elán v pochybnosti nad mými schopnostmi. Často jsem se po skončení pracovní doby vracela domů s hlavou plnou otázek, co jsem udělala špatně. S jistotou, že „tohle“ nevydržím déle než rok.

Po ukončení studia pedagogické školy následovalo zjištění, že moje teoretické poznatky mají v praxi mnoho trhlin. Mnoho situací jsem řešila pouze intuitivně.¹

Působila jsem mezi poněkud odrostlejšími „dětmi“, ale mé pocity byly na počátku identické. Naštěstí jsem se studenty většinou vycházela a se vší skromností mohu přiznat, že jsem byla oblíbená, a navíc mi má starší kolegyně, která mě před několika lety také učila, ze začátku hodně pomohla.

Jako začínající učitel jsem se ovšem potýkala s nejrůznějšími problémy, kterým se chci věnovat ve své bakalářské práci.

¹FIALOVÁ D., *Za dveřmi mateřské školy*, Agentura Krigl, Praha 2016

2. Jaké jsou problémy začínajícího učitele?

2.1 Začínající učitel

Na tom, jak dlouho trvá fáze „začínající učitel“, se odborníci zatím neshodli. A zřejmě by se neshodli ani sami učitelé. Pedagogická činnost je totiž v něčem podobná uměleckým disciplínám a každý člověk je jiný – v přizpůsobivosti, pružnosti, aktivitě, citlivosti či empatii, dále podmínky rovněž nejsou vždy identické a exaktně měřitelné.

Libuše Podlahová uvádí:

Délka začátečnického období je individuální, k roli „experta“ se učitelé propracovávají různě dlouho. Anglosaská literatura uvádí délku 3–5 let, naše literatura 5–10 let. Existují i údaje, které tvrdí, že expertem se učitel stává po 22 letech praxe!

Dále píše, že nástupem do prvního zaměstnání končí období, kdy se o člověka někdo staral, a začíná období, kdy se musí postarat o sebe sám. Navíc – úspěch nebo neúspěch v prvním zaměstnání u každého člověka do určité míry předznamenává jeho další osobní, profesní i kariérní vývoj, jeho sebehodnocení, sebevědomí a možná i celou jeho životní cestu a spokojenost.¹

K tomu L. Podlahová přidává také dobrou radu: Kdo je začínající učitel? Ten, který se chce a umí učit a poučit.²

Oldřich Šimoník je konkrétnější:

Teoretičtí pracovníci, zkušení učitelé z praxe i nastupující učitelé se shodují v tom, že naši začínající učitelé mají velmi dobré teoretické znalosti, ale neumějí je uplatnit v praxi a chybí jim základní dovednosti. Je to především neschopnost aplikace teoretických poznatků

¹PODLAHOVÁ L., První kroky učitele, Triton, Praha 2004, str. 15

²PODLAHOVÁ L., První kroky učitele, Triton, Praha 2004, str. 25

v konkrétních a neopakovatelných situacích, nejistota v jednání a absence zkušeností. Nedostatek zkušeností a dovedností se ovšem netýká jen učitelské profese, je to přirozený jev u absolventů všech vysokých škol. Teoretická příprava během studia postrádá příklady, chybí jí disciplíny aplikačního charakteru a praktický výcvik není do učebního plánu zařazen, nebo je prováděn s malou efektivitou. Od mladého učitele se však ve škole očekává, že své teoretické poznatky bude schopen „přetavit“, aplikovat v každodenní pedagogické práci, a to ne mechanicky, ale „tvůrčím“ způsobem pokaždé a u každého žáka jinak, podle specifických podmínek...

Oldřich Šimoník rovněž uvádí, že v současnosti je začínající učitel je po ukončení vysokoškolského studia „přesycen“ teorií a spatřuje své hlavní nedostatky v dovednostní oblasti, do které pak zaměřuje téměř všechnu vynaloženou energii.¹ Dále píše, že se tento rozpor mezi přípravou ve škole a realitou praxe projevuje u absolventů vysoké školy, kteří nastupují do odpovědných společenských profesí, jež kladou vysoké nároky nejen na začínající, ale i na starší, zkušené pracovníky.

Jejich situace je navíc komplikována tím, že na většině vysokých škol má příprava převážně teoretický charakter, a tak jim chybí nezbytné pracovní dovednosti. Absolventi vysokých škol se po nástupu do praxe potýkají s řadou problémů objektivního i subjektivního charakteru, jejichž řešení je spojené s napětím, nejistotou a pochybnostmi a nezřídka též s omyly a chybami. Žádná vysoká škola nemůže připravit dokonalého a „hotového“ odborníka. I přes stále sílící tendence přiblížit vysokoškolské vzdělávání potřebám profese, dochází k „dotváření“ odborného (ale i lidského) profilu absolventa až v prvních letech praxe, která pak výrazně ovlivňuje i celý další profesní vývoj.

Mezi mladými inženýry, lékaři, právníky a ostatními absolventy vysokých škol, nastupujícími do života, zaujímají mladí učitelé poněkud zvláštní místo. Toto specifikum je dáno tím, že se od začínajícího učitele požaduje hned od prvního dne ve škole plnění všech povinností, které učiteli přísluší².

¹ŠIMONÍK O., Začínající učitel, Masarykova univerzita, Brno 1994, str. 35–36

²ŠIMONÍK O., Začínající učitel, Masarykova univerzita, Brno 1994, str. 8–9

2.2 Problémy začínajícího učitele

Problémy začínajícího učitele lze rozdělit do dvou skupin:

1. problémy, které učitel nemůže ovlivnit
2. problémy, které učitel může ovlivnit

Do první skupiny patří umístění školy (velké město, malé město), složení žáků ve třídě (chlapci, dívky, sociální rozdíly, národnost žáků, etnická příslušnost, handicapovaní žáci), kvalita řízení školy, složení pedagogického sboru (ženy, muži, věk, zkušenosti), osnovy předmětu, technický stav budovy školy apod.

Druhá skupina jsou problémy týkající se samotné pedagogické činnosti, tedy odborná způsobilost učitele, používané metody výuky, přístup k žákům se specifickými potřebami, vztahy v pedagogickém sboru, spolupráce s mentorem či uvádějícím učitelem, nedostatky ve vlastní práci, přístup učitele k řešení problémů, vybavení pomůckami a technikou.

2.2.1

Prakticky všechny střední školy jsou na území městských aglomerací, je ovšem rozdíl, zda se jedná o velké město (např. Praha nebo krajská města), nebo o město okresní či ještě menší.

Složení žáků ve třídách na střední škole není tak „pestré“ jako na školách základních, protože sem přicházejí žáci, kteří (nebo jejich rodiče) jsou motivováni ke studiu, nicméně v současné době sem přicházejí často žáci, kteří jsou jiných národností (i etnik), a často dosud chodili do škol v jiných zemích než v České republice (např. v Rusku) a ovládají český jazyk nedostatečně.

Libuše Podlahová o tom píše už v knize vydané v roce 2004, avšak v posledních letech je tento trend dále na vzestupu.

Integrace handicapovaných žáků do škol se intenzivně prosazuje teprve v posledních deseti letech, a proto je začínající učitel jako žák nezažíval často. V přípravě učitelů není zatím dostatečně frekventovaná, vzhled do speciální pedagogiky je minimální. Povšechné informace o práci s handicapovanými dětmi dostává student zpravidla jen ve školní didaktice. Pokud nestudoval speciální pedagogiku jako obor (nebo z pilnosti), ví o zdravotních postiženích velmi málo. Zato zkušenosti „děle sloužících“ učitelů jsou v současné době už poměrně

široké. S různými formami dysfunkcí (dyslexie, dysgrafie) se setkal každý učitel, takže „handicapovaný“ je vlastně začínající učitel. Pro všechny ostatní je tato situace běžná.

Existence jiného etnika nebude příliš překvapivá, pokud tím rozumíme pouze romské děti. Na základních školách však dnes už najdeme také žáky jiných etnik. Českou školu navštěvují i vietnamské, ukrajinské a ruské děti, nejvíce zatím ve velkých městech. Na novou realitu reagují školy pružněji než pedagogická teorie (zejména školy s převahou romských žáků) a zavádějí systemizovaná místa romských asistentů, nebo upravují programy s ohledem na multikulturní a multietnickou situaci ve škole.¹

Já jsem při své praxi měla v jedné třídě například žáka ruské národnosti, který rozuměl a mluvil česky jen velmi omezeně, protože v ČR žil teprve několik měsíců. Výkladu tedy většinou nerozuměl a musela jsem mu věnovat velkou pozornost, po zadání práce jsem mu musela vše vysvětlovat individuálně.

Mám rovněž zkušenost s několika žáky postiženými autismem. Někteří měli k dispozici osobního asistenta, jiní nikoli. S takovými žáky ve třídě je někdy složité udržet ve třídě kázeň a klid, protože tito žáci někdy neudrží dlouho pozornost, pohybují se po třídě a ostatní studenti je sledují, smějí se apod.

Způsob řízení školy je další z okolností, kterou pedagog nemůže ovlivnit. Zde je navíc velký rozdíl mezi školami státními a soukromými. Na soukromé škole, kde jsem učila, bylo celé vedení – ředitel a dva jeho zástupci – zároveň spolumajiteli školy. To znamená, že byli „neomezenými vládci“, což bylo zvláště nepříjemné, co se týče vybavení učebny (počítače byly nezbytnou výbavou). K perličkám patří, že na kvalitní židli měli nárok pouze učitelé s několikaletou praxí.

2.2.2

Osnovy školy jsou další věcí, kterou pedagog nemůže ovlivnit. Jsou dané akreditací oboru udělenou MŠMT, ale v oboru, který se díky moderním technologiím bouřlivě vyvíjí, neodpovídají často úrovni, která je případnými příštími zaměstnavateli absolventů vyžadována.

¹PODLAHOVÁ L., První kroky učitele, Triton, Praha 2004, str. 42–43

Technický stav budovy je do značné míry ovlivněn finančními možnostmi zřizovatele. Naše škola stála v polích na okraji Prahy, takže myši (polní) tu nebyly žádnou výjimkou. Jednalo se o přízemní budovu, ve které v zimě bylo velmi chladno, v létě zase horko.

2.3.1

Odbornou způsobilost může pedagog do značné míry ovlivnit. V případě výuky praktických předmětů jsou na tom paradoxně lépe začínající, mladí učitelé, protože se při studiu své odbornosti dostali k nejnovějším poznatkům z oboru. Naopak zkušenější učitelé si musí své znalosti stále doplňovat. K tomu slouží např. různé kurzy, o které však bohužel kantoři při značném zatížení povinnostmi ve škole nejeví často zájem.

2.3.2

Používané metody výuky souvisejí do značné míry s kreativitou učitele. Začínající učitel přichází často se zajímavými nápady, ovšem teprve v praxi zjišťuje, že je leckdy složité je ve výuce uplatnit. Tady velmi záleží na jeho „urputnosti“ a neutuchajícím elánu.

Začínající učitel pokládá za přirozené, že bude používat moderní vyučovací metody, se kterými se seznámil na vysoké škole, starší učitelé pokládají za přirozené, že nový učitel bude učit jako oni. Někdy jeho metody kritizují a často je ani neznají, takže může dojít ke konfliktu názorů na vhodnost užívaných metod i na celkové pojetí učitelovy práce.¹

Kromě tradiční metody výuky (zkoušení, opakování, výklad) zvláště mladí učitelé používají aktivizační metody výuky, jednak proto, že jim připadají zajímavé, jednak z důvodu, že se domnívají, že probudí zájem u studentů. Někdy se však stává, že žáci ve třídě tento přístup k výuce nepřivítají, připadá jim, že je pohodlnější „přečkat výklad“, neposlouchat učitele, být myšlenkami někde jinde než ve třídě.

Mezi aktivizační metody patří problémové vyučování, hry, diskusní metody, situační metody, inscenační metody a dále speciální metody – 1. simulace rozhodování v extrémních podmínkách (balík došlé pošty), 2. cvičení ve vnímavosti (práce v malých skupinách, individuální pohovory pedagoga se studenty, které mohou zamezit např. studentovu

¹PODLAHOVÁ L., První kroky učitele, Triton, Praha 2004, str. 31

sebepečňování), 3. projektová výuka (stanovení cíle projektu, vytvoření plánu řešení, realizace plánu, vyhodnocení projektu), 4. icebreakers (prolomení ledů).¹

Pedagogové nejčastěji využívají různé didaktické hry typu: vědomostní kvíz, křížovka, otázkové hry, projekce tematicky zaměřených filmových ukázek. Pravda je, že některé tyto metody jsou více vhodné k využití na základních školách, ovšem otázkové hry a filmové ukázky jsou oblíbené i u středoškoláků. Při výuce počítačové grafiky, což byl hlavní obsah mého předmětu, byly video ukázky nezbytnou součástí výuky. Nutno ale dodat, že tyto ukázky jsem si musela připravit vždy sama, protože ve škole k dispozici nebyly a starší učitelé je používali jen zřídka.

V roce 2014 jsem absolvovala pedagogickou přednášku o aktivizačních metodách Romana Musila, který učí pedagogiku, dramatickou výchovu a sociální komunikaci na střední pedagogické škole v Berouně. Zapamatovala jsem si, že pedagog by si měl každou hodinu rozfázovat do jednoduchých bodů. Nejprve se studenty prolomit ledy, tedy popovídat si s nimi, co se jim v daný den ve škole nelíbilo, nebo co je naopak potěšilo. Díky této technice se pedagog vyhne šušání studentů mezi sebou, protože to rovnou sdělí pedagogovi, a samozřejmě tak stoupne oblíbenost pedagoga, protože dá najevo, že se o studenty zajímá. Vytvoří tak přátelskou atmosféru a odstraní psychické napětí. Další fází podle Romana Musila je tzv. vypuštění páry, což znamená jednoduchou hru, aby student zapomněl, co se dělo před hodinou, a byl zapálen pouze pro téma, které se zrovna probírá. Po vypuštění páry následuje teorie a čistý výklad látky. Poté je dobré si věci z probrané látky ukázat v praxi (zahrát si např. na rozhovor mezi historickými postavami) a v neposlední řadě je velice důležité si probranou látku zopakovat a dostat tak zpětnou vazbu od studentů. Zeptat se, co je v hodině zaujalo a proč. V nejlepší možné případě ukončit hodinu otázkou, nad kterou budou studenti přemýšlet i doma. Musilovy aktivizační metody jsou podle mého názoru jednoduše shrnuty do jednoduchých bodů, které pomohou začínajícímu učitelé na úplném začátku přípravy.

¹LACINA L., T. KOTRBA T., Aktivizační metody ve výuce. 3. vydání, Barrister & Principal, Brno 2015, str. 98, 155-158

Oblíbenost metod výuky¹

- skupinové vyučování
- využívání komunikačních a informačních technologií
- pedagogické hry, soutěže, křížovky kvízy
- praktická výuka v odborných učebnách
- práce v laboratořích, návštěvy knihoven, klinické hodiny, exkurze
- práce v dílnách, na pozemcích v přirozeném prostředí (odborná praxe)
- samostatná práce v hodině
- pozorování (spolužáků, pedagoga)
- čtení za účelem získání informací
- výklad

Aktivizační metody mají svá pro a proti. Pozitiva aktivizačních metod jsou například: zainteresování žáka do daného učiva, prostor pro samostatné myšlení studenta, vyjádření vlastních názorů (základ asertivity), možnost debaty s učitelem. Mezi úskalí patří náročná příprava pro pedagoga na danou hodinu, finanční rozpočet školy, například na exkurzích aj.

Asertivita je způsob komunikace, kdy má student právo na vlastní názor, má právo říct NE. Je to metoda komunikace, u níž základní heslo zní: **Před nikým se neponižuj a nad nikým se nepovyšuj.**

Komunikace ve třídě s žáky, rodiči či kolegy je asi nejvýznamnější cestou k úspěchu. Podle psychologických a rétorických knih se komunikace rozděluje na nejrůznější druhy. Mezi základní patří verbální komunikace, tj. komunikace pomocí našeho jazyka a tedy slov. Ta je doprovázena komunikací neverbální neboli nonverbální. Neverbální komunikace je pro pedagoga mnohem důležitější než komunikace verbální. Pokud se pedagog vyzná v neverbální komunikaci, dokáže beze slov poznat, co si myslí žák, rodič či kolega. Antropolog Albert Mehrabian dokonce odhalil, že pouze 7 % informací, které získáváme z rozhovoru, nám poskytují slova. Z tónu a barvy hlasu získáváme 38 % a z řeči lidského těla 55 %.

¹LACINA L., T. KOTRBA T., Aktivizační metody ve výuce, 3 vydání, Barrister & Principal, Brno 2015, str. 52

Nonverbální, neverbální nebo mimoslovní komunikace se rozděluje na: mimiku (pohyb obličejových svalů – mračení, úsměv), gestiku (pohyb rukama a hlavou, gesta), haptiku (tělesný kontakt, doteky), posturologii (držení těla v prostoru, např. ruce v bok, pevné držení těla anebo naopak laxní postoj) a proxemiku (vzdálenost mezi osobami – osobní bubliny).

Pokud se pedagog vyzná v nonverbální komunikaci, může lehce odhalit, zda je jeho výklad pro žáky zábavným či přínosným, nebo dokonce jestli mu rodič, kolega či student lže.

2.3.3

Speciální vzdělávací potřeby se vztahují k osobě, které má být poskytnuta opora, a k prostředí, které tuto podporu poskytuje. Změna úhlu pohledu od individuálního poškození ke speciálním vzdělávacím potřebám a k podpoře je od 90. let trvalým jevem, zvláště ve školství.¹

2.3.4

Vztahy v pedagogickém sboru jsou kapitolou samy o sobě. Začínající učitel přichází do kolektivu, který nějakým způsobem funguje, a tyto vztahy nezná. I když se na počátku většinou všichni tváří přátelsky, je pochopitelné, že někteří z nich jsou k novému kolegovi či kolegyni skeptičtí. V tomto směru jsem měla trochu výhodu, protože většina mých nynějších kolegů mě dříve učila a studenti sami většinou mají dobrý přehled o tom, kdo s kým se přátelí a jaké jsou mezi kantory vazby.

Co se ovšem může zdát jako výhoda, může se z jiného pohledu jevit jako minus. Také učitelé za čtyři roky studia znají dobře své žáky a utvoří si na ně názor, který často neradi a pomalu mění. To jsem sama pocítila u dvou kolegyň, které si mezi sebou občas vyměňovaly úšklebky k mé osobě. Zvláště nepříjemné to bylo při konferencích. Na druhou stranu jsem s nimi přicházela do styku jen minimálně, nemusely jsme společně řešit žádné problémy, a navíc jsem na to byla předem psychicky připravena, takže se mi s tím dařilo vyrovnat. Některým začínajícím učitelům ovšem může taková situace způsobit velké psychické problémy.

Dobré vztahy na pracovišti jsou pro začínajícího učitele velice důležité hned z několika důvodů. Aby studenti mohli být spokojeni, musí být nejdříve spokojen sám vyučující, což znamená, že musí být spokojený se svým platovým ohodnocením, musí vědět, že může

¹PRŮCHA J., Pedagogická encyklopedie, Portál, Praha 2009, str. 713

kolegy kdykoli požádat o radu, a samozřejmě celkové pozitivní prostředí začínajícímu učiteli také velice pomůže.

Pokud nejsou vztahy na pracovišti ideální, může i u začínajícího učitele nastat tzv. syndrom vyhoření. Syndrom vyhoření se projevuje zpočátku nenápadně. Zaměstnanec se přestane do práce těšit, neplní všechny úkoly, začne být unavený, ztratí elán, energii a idealismus. Konečná fáze syndromu vyhoření je neschopnost do zaměstnání vůbec dojít. Není náhodou, že se podle studií nejčastěji projevuje u stresujících povolání, jako jsou lékaři, sociální pracovníci, fyzioterapeuti a v neposlední řadě učitelé. Tedy zkrátka tam, kde je nutný mezilidský kontakt. Souvisejícím pojmem, který chci zmínit, je pracovní stres, v tomto případě tedy stres pedagogů. Při stresu se pedagog (díky zatěžování organismu) dostává do situace, nad kterou nemá kontrolu a její průběh nemůže ovlivnit. Nahromaděný stres může vést právě k syndromu vyhoření.¹

Pedagogický slovník definuje syndrom vyhoření, tzv. „bournout efekt“, jako vyčerpání psychických a fyzických sil, ztrátu zájmu o práci, erozi profesionálních postojů, které se projevují především u pracovníků tzv. pomáhajících profesí.²

2.3.5

Nástup do prvního zaměstnání je pro každého člověka velkým životním zlomem. Končí období, kdy se o člověka někdo stará – rodina, škola. Mladý člověk přebírá odpovědnost za svůj profesní život. V případě učitele je tato situace ještě komplikovanější, protože přebírá odpovědnost rovněž za žáky, kteří jsou mu ve škole svěřeni. A to nejen ve smyslu právním, ale i v tom, že přispívá k formování jejich osobnosti. Což se může negativně projevit na komunikaci s rodiči, která je ve školství nezbytně nutná. Mnoho mladých učitelů je připraveno mluvit s rodiči i o nepříjemných problémech, které se ve škole dějí, ale už nejsou připraveni někdy až na arogantní reakce rodičů a jejich nepochopení toho, co chtěl pedagog sdělit. Většina rodičů za každou cenu brání své děti a každá chyba, která nastane, je chybou učitele, což vede k dalším stresovým situacím. V tomto případě záleží na tom, jak silná je osobnost pedagoga, na toleranci a sebekontrolu. Vyhnout se stresovým situacím lze pomocí těchto kroků: pravidelné informování rodičů o studentovi a jeho hodnocení, společné třídní

¹JEKLOVÁ M., REITMAYEROVÁ E., Syndrom vyhoření, Vzdělávací institut pro ochranu dětí, Praha 2006, str. 8

²PRŮCHA J. a kol., Pedagogický slovník, Portál, Praha 2003, str. 26

schůzky, pravidelné konzultace s rodiči, individuální rozhovory s rodiči v přítomnosti a bez přítomnosti studenta, učitelova znalost situace v rodině.¹

Proto je velmi přínosné, když škola ustanoví učiteli-začátečníkovi uvádějícího učitele nebo mentora.

Přístup uvádějícího učitele

Uvádějícím učitelem by měl být ustanoven člověk, který dokáže poskytnout začátečníkovi odbornou i psychickou oporu a omezí jeho profesní nejistotu na minimum. Činnost uvádějícího učitele může být někdy formální, někdy naopak ovlivní začátečníka na celý učitelský život. Mnohdy není uvádějící učitel přidělen vůbec, snad ve slepé důvěře ve schopnosti začínajícího učitele, nebo v neodůvodněné víře, že vysoká škola dokáže připravit hotového učitele-profesionála. Někdy se tak může stát i pouhým opomenutím. Uvádějícího učitele není dobré vnímat jako kontrolora či revizora a trást se před ním strachy. Většina uvádějících učitelů má zájem začínajícímu učiteli pomáhat, zejména pokud mladý kolega dá najevo zájem o tuto pomoc.²

Dále L. Podlahová vypočítává, s čím začínajícímu učiteli může pomoci uvádějící učitel:

- Seznámení s provozem školy: materiální zajištění výuky – kabinety, učebny, knihovny, vedení dokumentace a administrativy, sestavování rozvrhu, povinnosti dozoru.
- Pomoc při přípravě a realizaci výuky – sestavování tematických plánů, příprava na vyučovací hodinu a její realizace, seznámení s osnovami, učebním plánem podle koncepce školy, podle typu školy, podle odbornosti, podle zřizovatele, seznámení s učebnicemi a pomůckami, pomoc při metodických a kázeňských problémech.
- Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy.
- Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči.
- Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy.³

Libuše Podlahová rovněž uvádí, jaké jsou formy spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele:

- vzájemné hospitace

¹PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, Pedagogický slovník, Portál, Praha 2009

²PODLAHOVÁ L., První kroky učitele, Triton, Praha 2004, str. 30–31

³PODLAHOVÁ L., První kroky učitele, Triton, Praha 2004, str. 51–55

- pravidelné konzultace
- neformální kontakty ve sborovně nebo v kabinetu
- společná účast na metodických akcích školy
- společné organizování akcí pro žáky v rámci mimoškolní činnosti i v rámci eventuálního projektového vyučování
- společné organizování akcí pro rodiče nebo pro veřejnost

Při mém nástupu do školy mně uvádějící učitel ani mentor oficiálně přidělen nebyl. Je ale pravda, že jsem se s jednou kolegyní přátelila už od doby mého studia na této škole, a tato kolegyně se neoficiálně stala mým uvádějícím učitelem.

Vezmu-li seznam Libuše Podlahové, naplnily jsme spolu všechny položky. Vzájemné hospitace – naše učebny spolu sousedily, takže kolegyně Ludmila měla přehled, jak výuka v mé třídě probíhá. Já jsem její hodiny znala, protože mě učila. Pravidelné konzultace probíhaly zcela přirozeně o přestávkách v kabinetu, neformální kontakty jsme udržovaly nejen ve škole, ale často i mimo ni ve volném čase. Akce pro žáky jsme organizovali pravidelně, například vydávání školního časopisu, který vznikl jako projekt v rámci odborné přípravy a na kterém se podílelo i vedení školy zastoupené zástupcem ředitele. Akce pro rodiče a veřejnost se konaly několikrát do roka v rámci dne otevřených dveří ve škole a na výstavě Gaudeamus. Možná i proto jsem v tomto směru neměla žádné problémy jako začátečník.

Z možných metod¹ (instruktáž při výkonu práce, koučování, mentorská pomoc, konzultování, asistování, pověření úkolem, rotace práce, působení v roli lektora, stínování) kolegyně Ludmila využívala především koučování, konzultování, instruktáž a asistování.

¹PODLAHOVÁ L., První kroky učitele, Triton, Praha 2004, str. 55–58

2.3.6

Nedostatky ve vlastní práci

Oldřich Šimoník v publikaci *Začínající učitel* uvádí, že o nedostacích v práci mladých učitelů byla v posledním čtvrtstoletí publikována řada článků a studií. Většina autorů v nich popisuje své bezprostřední zkušenosti s nastupujícími mladými kolegy:

B. Klement (1969) – nízká úroveň jazykového vyjadřování, deformované písmo, metodická neobratnost, neznalost školní administrativy, nejistota při řešení výchovných problémů, při klasifikaci a při jednání s rodiči.

M. Kocanda (1969) – nesprávný vztah k povinnostem, nízká odpovědnost a nechuť podřídit své zájmy potřebám školy, chybí zásadovost, touha po prohlubování vzdělání, malá náročnost k sobě i jiným, důslednost, pořádkumilovnost a společenské vystupování. Neumějí jednat s rodiči, mají potíže se zadáváním úkolů, s opravami písemných prací a klasifikací.

Z. Kalhous (1986,1987) – metodické postupy mladých učitelů jsou založeny především na vlastních zkušenostech z doby studia, potíže zvládnout žáky po stránce kázeňské, získávání autority, uplatňování aktivizačních metod, vytipování specifických výukových cílů, využívání didaktické techniky.

V. Pařízek (1988) – zvládnutí třídy, udržení kázně a pozornosti žáků, aktivizace třídy, komunikativní dovednosti, spisovná mluva, správná formulace otázek a přesnost vyjadřování, kontakt se žáky a vhodný přístup k třídě, didaktické problémy spojené s výběrem a uspořádáním učiva, s volbou vhodné vyučovací metody.

E. Miklovič (1972, 1974) – nedoceňují význam písemné přípravy na vyučující hodinu, úzkostlivě se drží učebnice, probírají učivo, ale nemyslí na cíl, nedovedou odhadnout kvantum poznatků, které lze v hodině probrat. Jazykový projev postrádá logickou a termínovou správnost, návaznost a přiměřenost. Dominují u nich vyučovací metody, při nichž je aktivní učitel, a žáci jsou pasivní.¹

V rámci šetření, které proběhlo v letech 1990–1992, bylo mladým učitelům předloženo 24 vytipovaných pedagogických činností s tím, aby označili ty činnosti, které vykonávají s obtížemi a posoudili, zda byli na výkon těchto činností připravováni během studia.

¹ŠIMONÍK O., *Začínající učitel*, Masarykova univerzita, Brno 1994, str. 33–36

Dotazovaní se vyjadřovali k následujícím činnostem:

- stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu
- adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok
- časové rozvržení vyučovací hodiny
- nejen vyučovat, ale i vychovávat
- komunikace s žáky¹
- motivace žáků
- vysvětlení nové látky
- volba a použití učebních pomůcek
- udržení pozornosti žáků
- aktivizace žáků
- přizpůsobení vyučování věku žáků
- uplatnění individuálního přístupu k žákům
- správná formulace otázek
- organizace samostatné práce žáků
- adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování
- udržení kázně při vyučování
- práce s neprospívajícími žáky
- hodnocení a klasifikace žáků
- diagnostika osobnosti žáka
- řešení kázeňských přestupků
- individuální jednání s rodiči žáků
- vedení schůzek s rodiči
- spolupráce s ostatními pedagogy
- vedení pedagogické dokumentace¹

¹ŠIMONÍK O., Začínající učitel, Masarykova univerzita, Brno 1994, str. 33–36

3. Řešení problémů

Ve své krátké učitelské praxi jsem se pochopitelně s těmito problémy rovněž setkala, ale na druhou stranu jsem se většinou nedostala do situace, kterou bych nedokázala sama nebo s pomocí kolegů řešit.

K jednotlivým problémům, se kterými jsem se setkala a k jejich řešení:

3.1 Časové rozvržení vyučovací hodiny

Na začátku praxe je pro začínajícího učitele těžké odhadnout, kolik toho lze v hodině probrat.

Začínající učitel by měl velmi důkladně propracovat přípravu na vyučování, a to po všech stránkách, které vyžaduje kvalitní didaktická analýza učiva. Stejně tak je tento typ směrodatný pro studenty učitelství – praktikanty, kteří vykonávají pedagogickou praxi na středních školách. Takový typ přípravy na vyučování by měl obsahovat tyto náležitosti:

1. Předmět
2. Datum
3. Třída
4. Čas
5. Typ vyučovací jednotky (diagnostický, expoziční, fixační, aplikační atd.)
6. Tematický celek
7. Téma
8. Vzdělávací cíl vyučovací hodiny (je sdělen na začátku expozice)
9. Výchovný cíl vyučovací hodiny
10. Didaktická technika a učební pomůcky
11. Struktura a časový projekt vyučovací jednotky

12. Rozbor jednotlivých fází vyučovací jednotky:

- a) Vstupní motivace a opakování osvojeného učiva z předchozí výuky navazujícího na nové téma (podrobně si promyslet a nejlépe sepsat v podobě otázek, křížovek, her aj.)
- b) Expozice nového učiva (vypracovat v logické struktuře, rozdělit do menších částí a ověřovat porozumění učiva žáky, při přípravě je důležité promyslet rozvržení záznamu na tabuli)
- c) Upevňování nového učiva a shrnutí
- d) Zadání domácího úkolu a zhodnocení vyučovací jednotky¹

3.2 Komunikace s žáky

Začínající učitel by si měl být dobře vědom, jak důležitá je v komunikaci s žáky vhodnost otázek, které bude žákům pokládat. Otázka by měla splňovat určité požadavky. Jedním z požadavků je přiměřenost. Učitel sestavuje otázku na základě individuálních možností žáků. Bere na zřetel věk a úroveň vědomostí. Pokud by sestavil otázku pro žáka moc obtížnou, žák nebude schopen ji pochopit a dobře na ni reagovat. Podobně je tomu i naopak. Příliš lehká otázka může žákům připadat zbytečná, jasná, nebudou ji chápat tak, že je hodná jejich odpovědi a s velkou pravděpodobností se budou nudit a začnou být nepozorní. S touto zásadou souvisí i srozumitelnost a stručnost. Klade na učitele ten požadavek, aby se vyjadřoval bez užití příliš složitých a dlouhých souvětí, během kterých žáci ztratí souvislosti otázky a pozornost. Srozumitelnost projevu může být ohrožena i nedbalou výslovností učitele. Srozumitelnost otázky ovlivňuje také výběr slov, který by neměl vybočovat ze slovní zásoby přiměřené věku žáků. Dalším z požadavků je jednoznačnost otázky. Měla by být buď položena vždy jen jedna otázka, která je postavena tak, že připouští jediný způsob odpovědi, nebo pokud existuje více správných odpovědí, musí je učitel respektovat, i kdyby nekorespondovala s tou odpovědí, kterou měl na mysli. Následující požadavek vychází z odbornosti učitele, který by měl věcnou správnost a přesnost dodržovat. Nesprávné nebo

¹KRPÁLEK, P., KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. Metodický materiál k realizaci řízené pedagogické praxe na fakultních školách Vysoké školy ekonomické v Praze. Výstup z projektu FRVŠ č. 1310/2012 Inovace předmětu „Řízená pedagogická praxe“ v bakalářském studijním programu učitelství na Katedře didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE v Praze. Praha: ExtraSYSTEM, 2012, s. 19 – 20, 22.

nepřesné pojmenování skutečností, jak upozorňuje Nelešovská, vede žáky k tomu, že to považují za nedůležité. V neposlední řadě je jazyková správnost, která svědčí o jazykové úrovni a kultuře učitele, který by měl dbát na čistotu a správnou skladbu svého jazykového projevu.¹

3.3 Motivace žáků

Správně motivovat žáky a nadchnout je pro učení je důležitou dovedností a velkou výzvou pro každého pedagoga. Pokud to umí, zlepšuje významně výsledky učení. Sitná (2009) uvádí, že motivace je proces zvnitřněného zdůvodnění potřeby učícího se jedince. Podle intenzity a délky trvání rozlišujeme motivaci krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobá motivace je silnější, ale vydrží kratší dobu. Je specifická u mladších lidí (děti a žáci na ZŠ). Naproti tomu dlouhodobá motivace se vyskytuje u zralejších, starších jedinců a vyžaduje velkou míru sebezapření a cílevědomosti (studenti na SŠ, VŠ a celoživotní učení).

Druhy motivací:

1. Užitečnost získaných znalostí, jejich praktické využití
2. Potřeba získat kvalifikaci, dosáhnout plánovaného vzdělání
3. Posilování sebevědomí
4. Potřeba ocenění, pochvaly
5. Obava z neúspěchu, trestu
6. Zájem o problematiku, radost z učení²

3.4 Vysvětlení nové látky

Při výkladu, kdy začínající učitel má žákům vysvětlit novou látku, je nutné dbát nejen na odbornou způsobilost, ale i na okolnosti provázející výuku. Tedy také na počet žáků ve třídě, složení třídy, jak jsem už výše uvedla. Dalším faktorem, který ovlivní efektivnost vysvětlení nové látky, je i to, jak učitel mluví – nahlas nebo potichu, pomalu nebo rychle, dynamicky či monotónně. V neposlední řadě je důležitá rovněž úroveň jeho vyjadřovacích schopností, zda nemá řečovou či výslovnostní vadu. V praktických předmětech (samozřejmě nejen v nich) je

¹HÁJKOVÁ A., Začínající učitel, diplomová práce, PedF UK, 2016, str. 34-35

²LACINA L., KOTRBA T., Aktivizační metody ve výuce, Barrister & Principal, Brno 2015, str. 74

vhodné slovní výklad doplnit názornými ukázkami, tedy konkrétními předměty, počítačovou prezentací, promítáním ukázek apod.

3.5 Volba a použití učebních pomůcek

Podle pedagogického slovníku termín učební pomůcky označuje předměty, které zprostředkovávají nebo napodobují realitu, a tím napomáhají větší názornosti. Učební pomůcky lze klasifikovat dle různých hledisek. Mohou to být originální předměty a reálné skutečnosti, zobrazení předmětů a skutečností, textové pomůcky, programy a pořady prezentované prostřednictvím didaktické techniky a speciální pomůcky. Dále to mohou být původní předměty a reálné skutečnosti, modely, vizuální pomůcky, auditivní pomůcky, audio-vizuální pomůcky, literární pomůcky, počítačové programy a Internet, a speciální pomůcky. Učební pomůcky je nutné vybírat uvědoměle.

3.6 Udržení pozornosti žáků

Při organizaci vyučovací hodiny je pro začínajícího učitele jedním z problematických bodů udržet při výkladu pozornost žáků. K tomu dobře slouží kontrolní otázky. Podle Bloomovy taxonomie to jsou:

- otázky vyžadující doslovnou odpověď
- otázky překladové – převodové
- otázky na porozumění – interpretační
- otázky aplikační
- otázky analytické (posuzovací)
- otázky syntetické
- otázky evaluační (usuzovací)¹

¹ Lacina L., Kotrba T., Aktivizační metody ve výuce, Barrister & Principal, Brno 2015, str. 32-34

3.7 Aktivizace žáků

Aktivizační metody zlepšují proces výuky z metodického hlediska. Hlavním cílem aktivizačních metod je změnit statické monologické metody v **dynamickou formu**, která vtáhne studenty nenásilným způsobem do problematiky a **zvýší jejich zájem** o probíranou tematiku. Dalším přínosem je změna **vztahu mezi pedagogem a studenty**. Pedagog se ve výuce vedené pomocí aktivizačních metod nevzdává své dominantní role ve třídě, pouze dává větší prostor studentům k jejich seberealizaci a rozvoji.¹

3.8 Uplatnění individuálního přístupu k žákům

Pedagog samozřejmě nemůže ovlivnit složení třídy, ovšem s tím se potýkají především učitelé na základních školách. Na střední školy přicházejí žáci, kteří přece jen na ZŠ měli určité výsledky, a předpokládá se, že na střední škole budou úspěšní, třeba vzhledem k tomu, že si vybrali obor, který je zajímá. I když je pravda, že se v posledních letech úroveň jejich znalostí při příchodu na střední odborné školy snižuje. To není dáno horší kvalitou základních škol, nýbrž tím, že žáků je málo, a školy proto přijímají každého žáka, u kterého je naděje, že výuku zvládne. Na počet žáků školy dostávají dotace a úbytek každého jednotlivce znamená snížení dotací.

Dalším důvodem je integrace handicapovaných žáků. Jejich handicapy jsou různé – dlouhodobá těžká nemoc, kdy žák v průběhu školního roku tráví opakovaně několik týdnů v nemocnici, ale také psychická postižení, nejčastěji různé formy autismu. Na to začínající učitel, pokud nestuduje speciální pedagogiku nebo se o tento obor sám nezajímá, nemůže být připraven.

Další skupinou jsou žáci, kteří přicházejí z jiného jazykového nebo kulturního prostředí, tedy cizinci. Někteří z nich jsou v ČR jen velmi krátce a česky rozumí jen velmi málo. Se spolužáky se domluví, ale chápat učivo je pro ně často velmi složité. V případě školy, kde jsem učila, se jednalo o žáky ruské národnosti.

¹LACINA L, KOTRBA T., Aktivizační metody ve výuce, Barrister & Principal, Brno 2015, str. 48

3.9 Organizace samostatné práce žáků

Josef Maňák v publikaci *Výukové metody* uvádí, že samostatná práce představuje komplexní výukovou metodu (koncepti, program, postup), jejímž určujícím znakem je postupné přebírání odpovědnosti za výsledky učebního procesu žákem. Podobně jako u aktivity, také v projevech samostatné práce je důležité vidět její kvantitativně i kvalitativně rozrůzněné stupně samostatnosti: 1. samostatnost napovídající, 2. reprodukcující, 3. produkující, 4. přetvářející, které učitelé umožňují podporovat a usměrňovat celkové vyžívání a osamostatňování osobnosti žáka. Samostatnou práci žáků je možno zařadit, jako účinnou metodu do všech fází vyučovacího procesu.¹

3.10 Udržení kázně při vyučování

Začínající učitelé mívají problémy s kázní žáků při vyučování. Je to dáno často jejich nejistotou, nevěří si, že před třídou obstojí. A taky tím, jak vzpomínají na to, jak se chovali jejich učitelé, když oni sami ještě nedávno chodili do školy. Ti přísní, kteří křičeli a rozčilovali se, dávali tresty, psali poznámky a zvali si rodiče do školy, nikdy nebyli moc oblíbení. Tady vzniká předsevzetí: Takhle se nikdy nebudu chovat. Vždyť jsou žáci jen o pár let mladší než já. Budeme si rozumět.

Realita ale bývá jiná. I když se ve velkém problémy s kázní projevují hlavně na základních školách, v menší míře se objevují i na školách středních.

3.11 Práce s neprospívajícími žáky

V každé škole a každé třídě se vyskytují jedinci, kteří prospívají hůř než většina třídy. To se projevuje hlavně v teoretických předmětech. V odborné praxi naopak často bývají šikovnější ti, kterým dělají potíže předměty jako matematika, angličtina, čeština apod.

¹MAŇÁK J., ŠVEC J., *Výukové metody*, Paido, Brno 2003, str. 154

Jsou však i žáci, kteří ani při praxi neprospívají. Je to ovšem většinou dáno jejich nezájmem o obor, případně o cokoli ve škole, a také třeba častou absencí. Pokud se neprospěch týká odborné praxe, je nejdůležitější probudit u žáka zájem o obor a motivaci ke studiu.

3.12 Hodnocení a klasifikace žáků

Hodnocení a klasifikace žáků na středních školách se provádí formou známek, jen v případě závěrečných praktických prací je doplněno hodnocením slovním (je součástí odborné části maturitní zkoušky).

Pokud žák na odbornou praxi pravidelně dochází a průběžně plní zadané úkoly, neměl by mít s klasifikací sebemenší problém. Pochopitelně úkoly některých žáků jsou zdařilejší a obsahují dobré nápady a zajímavá řešení, ale ve škole jde především o to, aby student obsáhl všechny činnosti, které jsou předepsány osnovami.

3.13 Individuální jednání s rodiči žáků

Na střední škole přichází učitel do kontaktu s rodiči jen velmi zřídka. Jedná se především o třídní schůzky ve čtvrtletí, v pololetí, ve 3. čtvrtletí a před koncem školního roku. A to v případě, že rodiče na třídní schůzku přijdou.

Další příležitostí k setkání s rodiči jsou akce pro veřejnost, např. dny otevřených dveří, které jsou dobrou příležitostí k neformálním rozhovorům. Podobných neformálních setkání by školy měly pořádat víc, protože to přispívá k zlepšení atmosféry ve škole i ve vztahu k rodičům a veřejnosti.

3.14 Spolupráce s ostatními pedagogy

Spolupráce a dobré vztahy mezi členy pedagogického sboru jsou určitě předpokladem dobrého fungování školy jako celku. Začínající učitel přichází do kolektivu, kde jsou většinou

již ustálené vazby mezi jeho jednotlivými členy, a ze začátku se mezi takovým množstvím lidí složitě orientuje. Tady může velmi pomoci mentor nebo uvádějící učitel.

3.15 Vybavení pomůckami a technikou

K výuce odborných předmětů jsou zapotřebí různé pomůcky technické vybavení školy podle jejího zaměření. Tady velmi záleží na tom, jaké má škola finanční možnosti. Vybavení školy je součástí udělení akreditace MŠMT k vyučování konkrétního studijního oboru.

4. Praktická část

4.1 Využití praxe

K jednotlivým problémům, které jsem uvedla v předcházející části, uvádím poznatky, které jsem shromáždila během své roční praxe na střední odborné škole.

4.1.1 Časové rozvržení vyučovací hodiny

Ze začátku bylo složité odhadnout, kolik se toho stihne v hodině probrat. Naštěstí hodiny praxe jsou organizovány v blocích, takže se nejedná o běžné 45minutové hodiny s přestávkou, nýbrž o blok tří hodin dopoledne nebo odpoledne. Znamená to, že pokud se kontrola úkolů nebo výklad protáhnou, lze vše dohnat při praktických úkolech, kdy žáci pracují individuálně na svých počítačích. V samotné praxi jsem ale zjistila, že největším problémem není časové manko, nýbrž pozornost žáků. Když je výklad příliš dlouhý, začnou se nudit, baví se a hrají si s mobily. K razantnímu kroku – odebrat mobily – jsem ale nikdy nepřistoupila. Řekla jsem si, že je to hlavně moje chyba – že je nedokážu zaujmout tak, aby se věnovali jen výuce.

Rozdělila jsem výklad do více kratších částí, pokud to bylo možné. Postupovali jsme tedy v hodinách po menších krocích, ale efektivněji. Na hodiny jsem si vždy vypracovala přípravu, kterou jsem se snažila dodržet a použila výukové metody, o nichž se zmiňuji výše. To se mi osvědčilo a žáci, až na některé výjimky, pracovali po celý výukový blok.

4.1.2 Komunikace s žáky

Na začátku školního roku jsem měla velké obavy, že mě žáci nebudou respektovat jako pedagoga. Ostatně s některými jsem se setkala ještě při studiu, když jsem maturovala, byli v prvním ročníku. Nebyla jsem si tedy jistá, zda mě nebudou brát jako starší spolužačku. Proto jsem se od počátku snažila působit suverénně, abych něco takového nepřipustila. Uvědomovala jsem si, že s nimi sice musím jednat přátelsky, ale že nesmím trpět různé „kamarádké“ narážky a chování. Nejvíce mě vyvedlo z míry, když mi začali posílat žádosti o přátelství na Facebooku a Instagramu.

Byla jsem velmi opatrná a chránila si své soukromí. Na radu své zkušené kolegyně jsem si v případě, že jsem s žáky potřebovala něco řešit mimo kolektiv celé třídy, přizvala právě starší kolegyni. Jedním z důvodů bylo, abych u toho měla „svědka“, i když do toho kolegyně nezasahovala. A druhým, aby mi kolegyně pomohla, kdybych si nevěděla rady.

4.1.3 Motivace žáků

Počítačová grafika je obor, který se v posledních 30 letech bouřlivě vyvíjí díky novým, moderním technologiím. Na druhou stranu uplatnění absolventů takovéto střední odborné školy na trhu práce je značně omezené. Pokud nemá student v oboru nějakého příbuzného, který má vlastní grafické studio a absolventa zaměstná, má minimální šanci sehnat uplatnění v oboru. Grafická studia, tiskárny a mediální domy raději zaměstnají zkušeného grafika, který třeba ani neovládá nejnovější postupy, než aby přijaly nezkušeného mladého člověka, který má sice spoustu dobrých a zajímavých nápadů, ale žádné praktické zkušenosti. O tom jsem se přesvědčila už jako studentka této školy. Ve druhém ročníku jsme měli povinnou praxi v profesionální firmě. Tuto firmu jsme si sami museli najít. Protože můj tatínek pracoval v redakci časopisu, podařilo se mu zajistit mi praxi v redakci, takže jsem se seznámila s prací redakčního grafika. Ale většina mých spolužáků takové štěstí neměla, a proto absolvovala tuto praxi přímo ve škole, což jim ovšem pro budoucí povolání příliš užitku nepřineslo. Po maturitě z naší třídy pracuje v oboru asi 5 lidí.

Myslím si, že si to uvědomují i současní studenti, i když jsou zatím plni ideálů. Dokud se nepodaří zajistit v České republice spolupráci mezi podniky a studenty středních odborných škol, podobně jako je tomu v jiných evropských státech, např. v Německu, situace na trhu práce se pro absolventy SOŠ nezlepší.

Při plnění probíraných témat jsem se vždy snažila žákům nastínit, jak získané vědomosti a odborné znalosti mohou v budoucím povolání využít, a snažila jsem se je motivovat k tomu, aby se už v průběhu studia pokusili navázat spolupráci s profesionály, aby pro ně byl přechod do praxe co nejjednodušší.

4.1.4 Vysvětlení nové látky

Počítačová grafika není teoretický předmět, nýbrž praktická výuka, kde žák samostatně nebo ve skupině zpracovává s využitím poznatků z jiných předmětů (technologie, odborné kreslení, ale také estetika nebo český jazyk) konkrétní úkol – tvorba obalů, logo, grafické zpracování tiskové stránky, maketa časopisu apod. K tomu, aby žák mohl samostatně na úkolu pracovat, je třeba, aby výklad pedagoga byl srozumitelný, jasný, konkrétní. Výklad tedy musí v každé hodině směřovat ke konkrétnímu cíli.

Vždycky jsem se řídila heslem, že pokud žáci nevědí, jak úkol splnit, je to moje chyba, že můj výklad byl nedostatečný nebo že jsem je naopak zahltila nadměrným množstvím informací,

kteřé nedokázali zpracovat. Proto jsem si pečlivě dělala přípravy, které jsem si pečlivě procházela, aby jednotlivé kroky na sebe logicky navazovaly. Na začátku jsem tyto své přípravy procházela před výukou se svou zkušenou kolegyní, abych měla jistotu, že jsem nic neopomněla. Přesto se někdy stalo, že některý žák nebyl schopen hned na úkolu pracovat, třeba v případech jeho předcházejících absencí. To jsem pak řešila tak, že jsem se mu v hodině individuálně věnovala, zatímco ostatní pracovali samostatně.

4.1.5 Volba a použití učebních pomůcek

Při vyučování předmětu grafika na počítači jsou zapotřebí různé pomůcky, a to nejen u žáků, ale i u pedagoga. Především žáci pracují na PC, kterými je vybavena učebna pro praxi. K tomu, aby vyučující mohl podat kvalitní výklad, potřebuje rovněž PC, a to s možností promítat prezentaci na plátno pro celou třídu. Toto základní vybavení jsem měla k dispozici. Ovšem další učební pomůcky jsem si musela zajistit sama. Ve škole byla pouze knihovna, která však nebyla příliš doplňovaná, takže i literaturu jsem si sama sháněla. Stejně to dělali i ostatní učitelé praxe, takže takovéto učební pomůcky považovali za vlastní majetek a nebyla možnost si je vypůjčit.

Potřebovala jsem různé ukázky stylů, ukázky grafických návrhů, ale i zajímavosti z tvorby malířů a umělců. Ty jsem získala na internetu, nebo z různých publikací. Byla to součást mé přípravy na výuku. Tyto prezentace jsem pak využívala v průběhu celého školního roku v různých ročnících maturitních i nematuritních.

4.1.6 Udržení pozornosti žáků

Za své krátké jednoroční praxe jsem zjistila, že nejproblematictější při výuce je udržet pozornost žáků. Kantor může být tisíckrát perfektně na hodinu připraven, ale pokud je jeho výklad nezáživný a nudný, žáci po chvíli začnou zívát, dívat se z okna, hrát si s mobilem, povídat si se sousedem v lavici. Využijí každou příležitost, jak výuku přerušit.

Nejvíce se mi osvědčily kontrolní otázky. Při výkladu jsem vysvětlila konkrétní krok, a hned jsem pokládala otázku, jak žáci látce porozuměli, případně při prezentaci již vytvořených děl, jak se jim dílo líbí, co je zaujalo a proč.

Při samostatné práci jsem prakticky nikdy neseděla u učitelského stolu, stále jsem procházela třídou od jednoho žáka k druhému – jednak kvůli kontrole, ale i proto, abych se mohla ptát, co právě žák dělá a proč, případně jak bude pokračovat. Z přednášky Romana Musila vím, že

porucha pozornosti u žáků se dá řešit. I když Musil přednášel spíše o žácích základních škol, systém je stejný. Pomáhají vizuální podněty (fotografie z daného období, obrázky v knihách), sluchové podněty (audionahrávky) anebo, jak už jsem psala výše, kontrolní otázky. Student se lépe soustředí, pokud je hodina prokládána „neobvyklými“ věcmi.

4.1.7 Aktivizace žáků

Aktivizace žáků souvisí s předchozím bodem. Ve třídách, kde jsem vyučovala, byl (což mě poměrně dost překvapilo) velmi oblíbený výklad s ukázkami. K tomu, aby žáci dokázali samostatně něco vytvořit, je ale zapotřebí nejen látku pochopit a zapamatovat si ji, ale také ji aplikovat v praxi.

Kromě toho, co jsem již popsala výše, jsem používala při výuce různé aktivizační metody. K tomu jsem využila Příručku moderního pedagoga: Aktivizační metody ve výuce od L. Laciny a T. Kotrby. Zvláště se mi osvědčila diskuse a projektová výuka.

Jedním úkolem bylo například vytvořit maketu školního časopisu. Na začátku byl výklad, kdy se studenti dozvěděli, proč má vycházet školní časopis (časopis Gutenberg vycházel, ale vždy se o něj starala konkrétní třída maturitního studia, takže s odchodem maturantů štafetu převzala další třída, která si jej upravila podle svých představ), jaký má být obsah, periodicita, grafické ztvárnění. Žáky ve třídě jsem rozdělila do čtyř skupinek – aby mohli o problému spolu hovořit. Po zhruba 10 minutách zástupci těchto skupin přednesli své nápady a návrhy a o nich pak všichni diskutovali. Poté jsme vyřadili návrhy, které se jevily jako nerealizovatelné, a pokračovala práce ve skupinách, atd. Žáky tento projektový způsob bavil, i když se pochopitelně v každé třídě najdou jedinci, kteří využijí možnosti a tzv. se vezou. Přesto výsledky takovýchto projektů byly nápadité a z různých návrhů jsme nakonec vybrali ten, který byl nejzdařilejší, a ten jsme nakonec předložili vedení školy. Návrhy vznikaly i ve třídách jiných učitelů, proto považuji za svůj úspěch, že k realizaci byl vybrán návrh, který vznikl v mých hodinách.

4.1.8 Uplatnění individuálního přístupu k žákům

S žáky, kteří se dlouhodobě léčili a do školy přicházeli, jen pokud jim to zdravotní stav dovolil, jsem žádný zvláštní problém nemusela řešit (vyjma klasifikace, která se někdy musela odkládat). Většinou jsme se scházeli na individuálních konzultacích a při hodinách jsem jim věnovala zvýšenou pozornost. Takových žáků je ve škole málo, já jsem se setkala jen se dvěma.

Problémem pro mě byli žáci s postižením autistického spektra. Naštěstí někteří měli osobního asistenta, ale i tak jsem se s jejich projevy během výuky vyrovnávala velmi těžce. Musela jsem se naučit nevnímat jejich procházky po třídě při výkladu, nebýt z toho nervózní a nezapomenout, o čem právě mluvím. Nechat na osobním asistentovi, aby žáka uklidnil a přivedl zpátky do lavice a k učení. Horší bylo, že se v takovém případě okamžitě zhoršila pozornost všech ostatních žáků ve třídě a trvalo vždy několik minut, než jsme se mohli vrátit k práci. Při individuálních úkolech jsem vždy musela nejprve vysvětlit úkol asistentovi, aby pak mohl svému klientovi pomáhat. Na druhou stranu je pravda, že jeden z těchto žáků byl výtvarně velmi nadaný – kreslil velmi povedené komiksy. Velkým povzbuzením bylo, když je začal otiskovat náš školní časopis.

Co s žákem, který vám řekne: „Paní učitelko, já vám nerozumím, já mluvím rusky a česky neumím.“ Pomáhala jsem si angličtinou, ale šlo jen o jednotlivé výrazy za pomoci slovníku, protože moje angličtina je na úrovni maturitní zkoušky. Naštěstí ruština jako slovanský jazyk je češtině v mnohých výrazech podobná a práce na PC je technický obor, kdy lze jednotlivé kroky názorně ukázat. A také čeština těchto žáků se v průběhu školního roku neustále zlepšovala.

4.1.9 Organizace samostatné práce žáků

Organizace samostatné práce souvisí velmi úzce s plánováním celé vyučovací hodiny. Jsem přesvědčena o tom, že pokud má pedagog pečlivou přípravu na výuku, zahrnuje to i individuální plnění úkolů. Možná v jiných oborech, které jsou více praktické, např. v dílnách, to může působit komplikace, ale já jsem tento problém řešit nemusela. Řešením je pečlivá příprava hodiny.

4.1.10 Udržení kázně při vyučování

Když jsem nastupovala jako začínající učitel, byla jsem si vědoma, že ve škole musí být ještě studenti, kteří mě zažili, když jsem maturovala. A bylo mi jasné, že od prvního okamžiku musím nastolit pozici „já jsem kantor, ty jsi žák“. Jinak bych si totiž respekt nevybudovala.

Nikdy jsem na žáky nemusela křičet, jen jsem občas zvedla hlas. Jednala jsem se žáky vždy férově, a nakonec se mi to vrátilo. Když jsem po roce ze školy odcházela, někteří žáci (hlavně dívky) dokonce plakali, a dodnes mi píší, když si s něčím nevědí rady.

Jsem tedy toho názoru, že kantor má být razantní, upřímný a férový. Pak většinou nemá ani problémy s kázní při vyučování.

4.1.11 Práce s neprospívajícími žáky

Ve dvou případech jsem musela řešit tento problém. Pokusila jsem se s pomocí zkušené kolegyně, která žáka znala z předchozího školního roku (a nebyla tedy pro něj zcela cizím člověkem), zjistit v rozhovoru mimo třídu, jaká je úroveň jeho znalostí. Požádala jsem o návštěvu rodiče a společně jsme se snažili najít pro žáka motivaci, aby zameškané učivo dohnal. V jednom případě se to podařilo, v druhém žák opustil školu s tím, že ho tento obor nebaví a že chce studovat na jiné škole.

V současné době pracuji ve firmě, která provozuje síť kavárenských zařízení v celé republice. Zaučuji nováčky – zaměstnance i brigádníky, připravuji je na zkoušky, průběžně je zkouším z předpisů a i praktických dovedností, přijíždím na pobočky, kde mě neznají, a já je kontroluji. Využívám tak do značné míry zkušeností, které jsem nasbírala za svého ročního působení na střední odborné škole. Ano, je zde určitý rozdíl. Když pracovník není schopen plnit dané standardy, firma se s ním rozloučí. Avšak na druhou stranu se mi ještě nestalo, že by „můj“ nováček neuspěl a zkoušky neudělal.

4.1.12 Hodnocení a klasifikace žáků

Hodnocení a klasifikace na středních školách se provádí formou známek, jen u závěrečné práce v rozsahu cca 25 stran je doplněno hodnocením slovním (je součástí odborné části maturitní zkoušky).

Pokud žák na odbornou praxi pravidelně dochází a průběžně plní zadané úkoly, neměl by mít s klasifikací sebemenší problém. Pochopitelně úkoly některých žáků jsou zdařilejší a obsahují dobré nápady a zajímavá řešení, ale ve škole jde především o to, aby student obsáhl všechny činnosti, které jsou předepsány osnovami.

Několikrát jsem se potýkala s otázkou, jak žáka v prvním čtvrtletí, pololetí, v 3. čtvrtletí a na konci školního roku klasifikovat. Vlastně ani nešlo o konkrétní známku, jako spíš o to, zda ho vůbec klasifikovat. Studenti totiž musí do určitého konkrétního termínu odevzdat splněné úkoly. A je zcela běžné, že tuto povinnost odkládají, a pak úkol nestihnou vypracovat. Bohužel razantní rozhodnutí, že žák nebude klasifikován, jsem před vedením školy

neobhájila. Důvodem byly finance. Nakonec bylo žáku formálně ukončeno studium a vzápětí byl znovu přijat, aby škola nepřišla o dotace.

4.1.13 Individuální jednání s rodiči žáků

Třídní schůzky byly na naší škole organizovány tak, že se rodiče sejdou s třídním učitelem/učitelkou ve třídě, kde se dozvědí informace, které se týkají celé třídy. To trvá 5 až 10 minut. Pak mohou rodiče vyhledat v kabinetu konkrétního učitele, se kterým chtějí mluvit, případně ke kterému je třídní učitel nasměroval. Pokud žák nemá žádné problémy, rodič odchází, aniž by s kýmkoli hovořil. Proto není divu, že rodiče na třídní schůzky příliš nechodí.

V případě, že rodič s konkrétním učitelem potřebuje něco řešit, vyhledá ho. Před některými kabinety se pak po chodbě vine dlouhá fronta, která odrazuje učitele i rodiče od dlouhých rozhovorů.

Další příležitostí k setkání s rodiči jsou dny otevřených dveří. Naše škola je pořádala většinou třikrát během školního roku a byly vždy mezi žáky i jejich rodiči velmi oblíbené. Jednak zde byl prostor k neformálnímu setkání s rodiči, jednak se zde prezentovaly zdařilé práce studentů. Já jsem například v době svého studia byla s několika spolužačkami na stáži v Bratislavě, kde jsme společně vytvořili deskovou hru. Tu jsme pak představily na dnu otevřených dveří. Vyprávěly jsme o pobytu ve slovenské škole, o tom, jak jsme sbíraly informace potřebné pro hru, jak jsme fotografovaly památky a lidi, a jak jsme pak následně už doma ve škole hru vyráběly.

Na dny otevřených dveří přicházejí často i absolventi školy, aby se setkali se svými bývalými pedagogy a pochlubili se, čeho už v životě dosáhli.

Dny otevřených dveří se konají vždy v sobotu od 9 do 17 hodin, a kdo má z pedagogů službu a povinnosti, za celý den se v podstatě nezastaví.

Při třídních schůzkách byli pravidelně všichni učitelé ve škole rodičům k dispozici. Pravda ale je, že mnoho rodičů za učiteli praxe nepřicházelo. Jednalo se spíše o rodiče, kteří sami pracují v oboru, a zajímaly je informace o výuce. Dále přicházeli rodiče žáků z maturitních ročníků, které pochopitelně zajímalo, jak bude probíhat odborná část maturitní zkoušky a jak jsou na tom jejich děti.

Jak už jsem výše zmínila, někteří rodiče přicházeli do školy za učiteli v případě, že potřebovali něco důležitého vyřešit – absence, dlouhodobé onemocnění, problémy

s prospěchem. Musím se přiznat, že za mnou žáci často posílali své rodiče, aby se na mě prostě šli podívat, protože jsem byla nejmladší z učitelského sboru a někteří rodiče až do chvíle, kdy mě navštívili v kabinetu, nevěřili, že nejsem studentka. To bylo úsměvné a byla to většinou přátelská setkání.

Na dny otevřených dveří jsem se těšila, i když po celém pracovním týdnu ve škole to byl šestý pracovní den, a ještě zadarmo. Tedy vedení školy nám vždy zajistilo obložené bagety, ale někdy ani nebyl čas je sníst. Vše mi vynahradilo setkání s lidmi. Uchazeči o studium byli většinou nesmělí, zajímalo je spíš technické vybavení školy a prezentované práce studentů. Bylo tedy na nás, na učitelích a studentech, kteří se zajištěním akce pomáhali, aby je zatáhli do hovoru a zaujali.

Jak jsem už zmínila, přicházeli také absolventi, a často přivedli s sebou budoucího studenta. Pak byl samozřejmě hovor zajímavější a ke skupince se připojili i další návštěvníci.

Domnívám se, že podobných neformálních setkání by školy měly pořádat víc, protože to přispívá k zlepšení atmosféry. Pravda ale je, že při dnech otevřených dveří byli poněkud stranou učitelé teoretických předmětů, kteří to pak patřičně učitelům praxe dávali najevo.

4.1.14 Spolupráce s ostatními pedagogy

V tomto směru jsem měla určitou výhodu, přinejmenším jsem znala jména učitelů a věděla jsem, jaké předměty učí. Ředitel i zástupkyně mi tykali, protože mě považovali tak trochu za studentku, i když v nové pozici. Slíbili mi na začátku veškerou podporu, což mě velmi povzbudilo. Ta podpora pak nebyla ohromující, ale s vedením jsem po celý školní rok vycházela přinejmenším standardně. Mrzí mě ale, že mi nepřidělilo mentora nebo zavádějícího učitele. V tom jsem si musela poradit sama, naštěstí mi pomohla zkušenější kolegyně.

Problémem v našem pedagogickém sboru byly vztahy mezi učiteli předmětů teoretických a praxe. To neustále zvyšovalo napětí, které se projevovalo zvláště při pedagogických poradách a konferencích. V tomto případě je těžké hledat řešení, a to by zřejmě nemělo být jen z iniciativy začínajícího učitele, ale také ze strany vedení školy.

4.1.15 Vybavení pomůckami a technikou

K výuce počítačové grafiky jsou zapotřebí především počítače vybavené příslušnými grafickými programy. Ale také možnost promítat z počítače na stěnu různé ukázky,

a v neposlední řadě právě tyto ukázky. Dále zdroje, tedy časopisy a literatura, z nichž je možné čerpat a doplňovat si znalosti.

Na naší škole jsme měli učebny vybavené stolními PC s příslušnými programy, takže žáci mohli pracovat každý sám na počítači. Jak jsem se už ale zmínila, doplňování znalostí a informací bylo na každém pedagogovi individuálně, knihovna nebyla doplňována a aktualizována. A ukázky, které jsem používala při výkladu, jsem si připravovala sama.

4.2 Výsledky dotazníkového šetření

Pro sběr dat jsem v měsíci lednu 2018 použila internetový dotazník (v příloze), který zodpovědělo 183 respondentů. Z tohoto počtu bylo 82,5% mužů a 35,5% žen.

4.3 Odpovědi respondentů

Respondenti k jednotlivým otázkám odpověděli takto:

1. Žena x Muž

Ze 183 respondentů bylo 82,5% mužů a 35,5% žen.

2. Jak dlouhá je vaše učitelská praxe?

48,6% dotazovaných odpovědělo, že je jejich praxe kratší pěti let a 14,6% se vešlo do rozmezí praxe 5 až 10 let.

3. Na jakém typu školy učíte?

97 respondentů, tj. 53 %, bylo ze základních škol, 75 respondentů, tj. 41 %, učí na středních školách a 11 respondentů, tj. 6%, na školách jiných.

4. S jakými problémy jste se jako začínající učitel potýkal/a?

V textové odpovědi se objevilo velké množství různých problémů, které jsem zpracovala do grafu.

Ze zajímavých odpovědí jsem vybrala následující:

Hned první rok jsem dostala třídnictví – nadbytek administrativy, se kterou jsem se nikdy nesetkala. Jsem aprobovaná na druhý stupeň, bohužel učím i na prvním – problémy s přiměřeností a přístupem k žákům, prý jsem moc náročná a chci toho hodně. U některých jedinců problém s autoritou (nic si ze mě nedělají, protože jsem mladá).

Nezájem žáků o učivo, nevstřícné chování některých kolegů a rodičů, málo materiálů ze školy, které bych mohla prakticky využít.

Největší problém je získat informace, když člověk neví, že se je má snažit získat, a ostatní kolegy nenapadne, že něco takového vám někdo neřekl.

Příliš velké investování se do žáků, příliš přátelské vztahy. Těživý pocit zodpovědnosti. Možná i dlouhodobější plánování (naplánování jedné hodiny je v pohodě, horší je to v dlouhodobém horizontu, abych např. za říjen probrala, co mám).

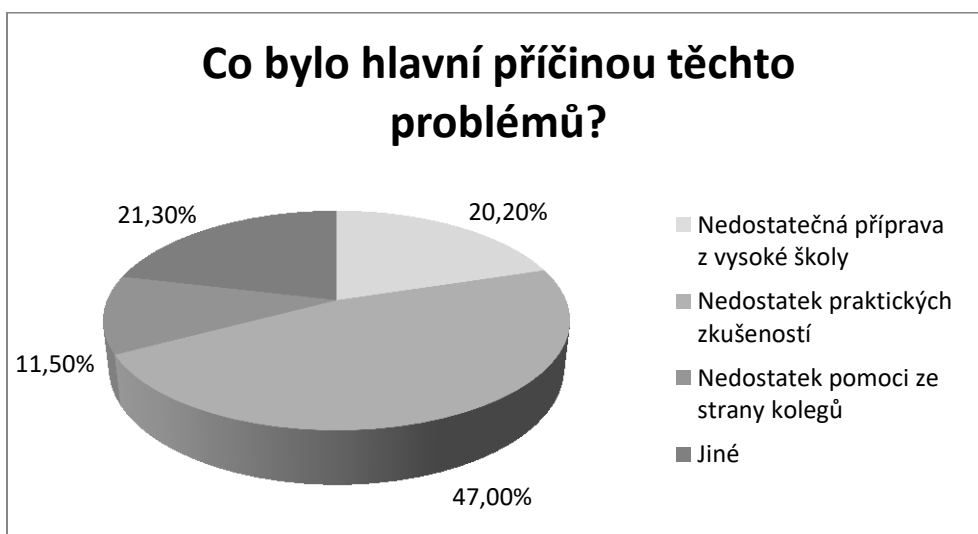
Učebnice z dob starověku.

Lidi mě neměli rádi, protože jsem byl arogantní. Ted' už si zvykli.



Z grafu č. 1 je názorně vidět, že většina dotazovaných respondentů měla na začátku své učitelské kariéry problémy s nízkou autoritou u žáků.

5. Co bylo hlavní příčinou těchto problémů?



Z grafu č. 2 je vidět, že zdaleka největší příčinou byl nedostatek praktických zkušeností (takřka polovina dotazovaných).

6. Kde jste hledal/a při řešení problémů pomoc?

Nejčastěji hledali začínající učitelé pomoc u svých kolegů, zhruba čtvrtina respondentů v odborné literatuře.

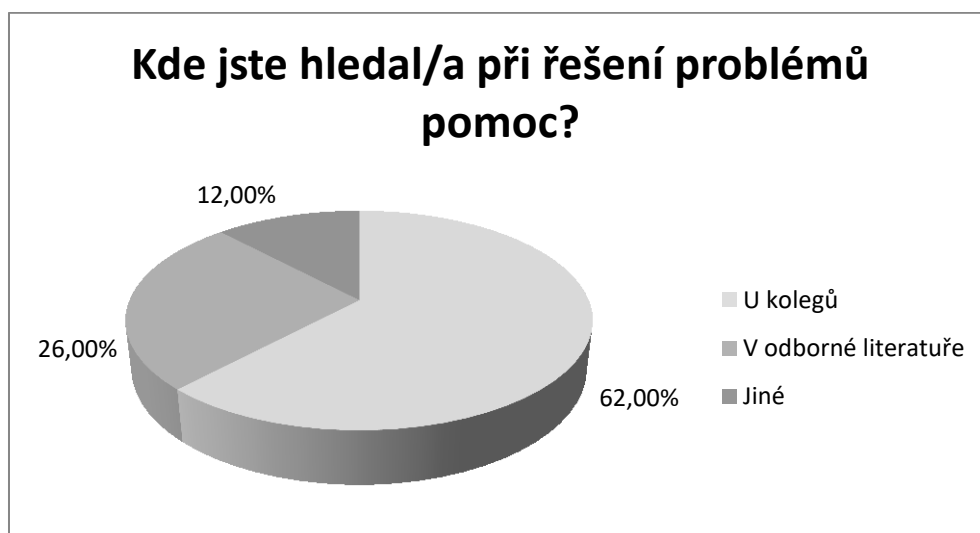
Ze zajímavých odpovědí jsem vybrala následující:

Problém byla i nedostatečná příprava VŠ, která bazíruje na přílišné teorii a vědě. Praktické informace jsou na VŠ spíše vzácností – příčiny problémů jsem hledala u bývalé paní učitelky, u kolegů, radili mi i žáci, co dělali s bývalou paní učitelkou.

Speciální pedagožka školy + vlastní pojetí a uchopení „nařízení“ z PPP.

V zahraniční odborné literatuře, mezi americkými youtubery-učiteli a na různých blozích.

Chtěla jsem hledat pomoc u kolegů, ale byla jsem navíc hodně nespělá v novém prostředí, takže jsem byla vhozena napospas do řeky a „plav, jak umíš“.



7. Byl vám na začátku učiteléské kariéry přidělen mentor?

Odpovědi respondentů ukazují, že praxe přidělování mentora nebo zavádějíciho učitele na našich školách dosud není zcela běžná.



8. V jaké oblasti vám hlavně poskytoval pomoc?

Graf ukazuje, že nejvíce pomáhal mentor učitelům při zpracování administrativy.

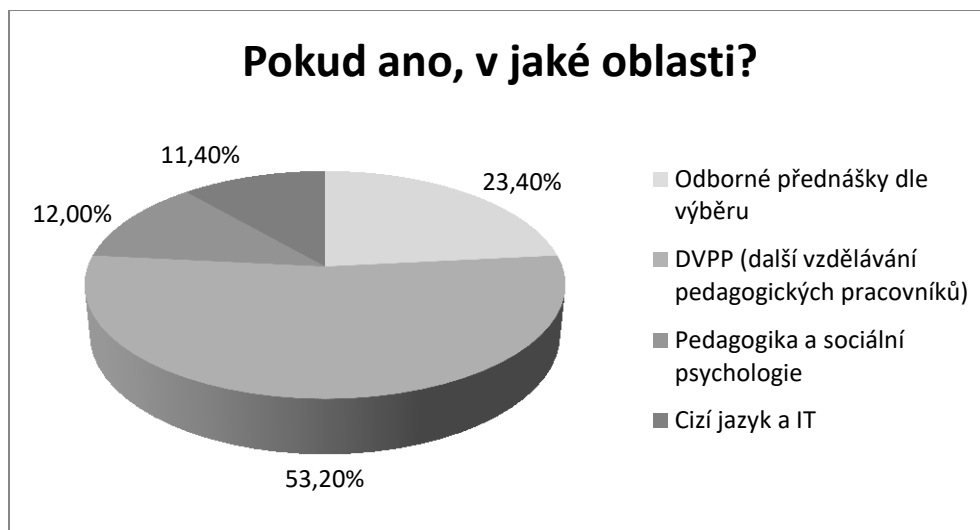


9. Umožnila vám škola další vzdělávání (kurzy, přednášky, školení)?

Velmi mě potěšilo, že z odpovědí respondentů vyplývá, že školy umožňují začínajícím učitelům další vzdělávání.



10. Pokud ano, v jaké oblasti?



Textovou odpověď připojilo 160 ze 183 respondentů.

Ze zajímavých odpovědí jsem vybrala následující:

Pořád studuji VŠ, abych byla aprobovaná v oboru, škola mi zároveň přeposílá nabídky na různé kurzy.

V těch, které jsem si vybrala, zatím především na téma práce s žáky s SPU (obecně, s Aspergerem apod.), komunikace s rodiči a na vytváření myšlenkových map (jako vizuální opora pro děti s SPU).

Dle mého výběru. Ředitelce bylo jedno, co si volím. Byla potěšena, že se chci sama profesně rozvíjet.

Kurz první pomoci u žáků, práce s heterogenními skupinami (ve skutečnosti bohužel pouze otázka integrace cizinců a práce s češtinou jako cizím jazykem).

Metodika, v podstatě ale cokoliv, co bylo zdarma a mělo doložku MŠMT.

Práce s počítačem, kurz AJ, tvorba ŠVP. Většina kurzů je zbytečná ztráta času a peněz. Narazit na kurz/školení opravdu k něčemu, je skoro zázrak. Co mi na tom asi nejvíce vadí, že někteří školitelé pohlížejí na pedagoggy s despektem a jen slyšíme, co děláme špatně. Ukazují nám „objevy“, které většina učitelů běžně provádí, jen toto nenazývají nyní moderními, vznešenými jmény.

Škola mi umožnila čerpat dovolenou a NV během školního roku na studiu, které jsem si sama hradila, a rozšiřovalo moje odborné kompetence.

5. Závěr

Ve své bakalářské práci na téma „Problémy začínajícího učitele“ se zabývám problémy učitelů na začátku jejich profesní praxe. Cílem mé práce je identifikace problémů při působení na střední odborné škole, v souvislosti s mou praxí trvající 1 školní rok. Pro potřeby bakalářské práce jsem tyto problémy rozdělila do dvou skupin – na ty, jejichž řešení pedagog nemůže ovlivnit, a ty, které ovlivnit může. Má práce je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se zabývám pojmenováním a identifikací problémů začínajících učitelů, do druhé kapitoly jsem vybrala pro mě nejdůležitější problémy začínajícího učitele a jejich řešení. Třetí kapitola je věnována dotazníkovému šetření, které jsem provedla mezi učiteli – začínajícími i zkušenými s dlouholetou profesní praxí. Dotazníkové šetření bylo anonymní a zúčastnilo se ho 183 respondentů. Otázky byly uzavřené i otevřené a překvapilo mě, kolik času zúčastnění pedagogové věnovali textovým odpovědím. Analýza odpovědí na dotazník potvrdila mé praktické zkušenosti s nejčastěji se vyskytujícími problémy začínajících učitelů. Kromě administrativy jsou to především autorita a nedostatečné finanční prostředky, dále motivace žáků středních odborných škol, integrace žáků z jiných jazykových a kulturních prostředí a žáků s různými stupni mentálního postižení, případně se speciálně vzdělávacími potřebami

Použitá literatura a prameny

FIALOVÁ, D. *Za dveřmi mateřské školy*. 2016. 1. vydání, Praha: Agentura Krigl, 231 s. ISBN 978-80-88104-15-5

HÁJKOVÁ, A. *Začínající učitel, diplomová práce*. 2016. Praha: PedF UK, 156 s.

JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. 1989. 1. vydání, Praha: SPN, 147 s. ISBN 80-04-23209-4

JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E., *Syndrom vyhoření*. 2009. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. 34 s. ISBN 80-86991-74-1

KRPÁLEK, P., KRPÁLKOVÁ, KRELOVÁ K., *Metodický materiál k realizaci řízené pedagogické praxe na fakultních školách VŠE v Praze*. 2012. Praha: ExtraSYSTEM, 32 s. ISBN 978-80-87570-08-1

LACINA, L., KOTRBA, T., *Aktivizační metody ve výuce*. 2015. 3. vydání, Brno: Barrister & Principal, 185 s. ISBN 978-80-7485-043-1

MAŇÁK, J., ŠVEC, J. *Výukové metody*. 2003. Brno: Paido, 223. s. ISBN 80-7315-039-5

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. 2004. 1. vydání, Praha: Nakladatelství Triton, 223 s. ISBN 80-7254-474-8

PRŮCHA, J. (ed). *Pedagogická encyklopedie*. 2009. 1. vydání, Praha: Portál, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 2009. 6. vydání, Praha: Portál, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. 1994. 1. vydání, Brno: Masarykova univerzita v Brně, 94 s. ISBN 80-210-0944-6

Příloha 1

Dotazník

1. Žena x Muž
<input type="radio"/> žena
<input type="radio"/> muž
2. Jak je dlouhá vaše učitelská praxe?
<input type="radio"/> 0-5 let
<input type="radio"/> 5-10 let
<input type="radio"/> více jak 10 let
3. Na jakém typu školy učíte?
<input type="radio"/> základní škola
<input type="radio"/> střední škola
<input type="radio"/> jiná
4. S jakými problémy jste se jako začínající učitel potýkal/a?
<i>(slovní odpověď)</i>
5. Co bylo hlavní příčinou těchto problémů?
<input type="radio"/> nedostatečná příprava z vysoké školy
<input type="radio"/> nedostatek praktických zkušeností
<input type="radio"/> nedostatek pomoci ze strany kolegů a vedení školy
<input type="radio"/> jiné
6. Kde jste hledal/a při řešení problémů pomoc
<i>(slovní odpověď)</i>

7. Byl vám na začátku učitelství přidělen mentor?
<input type="radio"/> ano
<input type="radio"/> ne
8. V jaké oblasti vám hlavně poskytoval pomoc?
<i>(otázku lze přeskočit)</i>
<input type="radio"/> příprava na výuku
<input type="radio"/> organizační problémy
<input type="radio"/> školská administrativa
<input type="radio"/> kázeňské problémy
<input type="radio"/> jiné
9. Umožnila vám škola další vzdělávání (kurzy, přednášky, školení)?
<input type="radio"/> ano
<input type="radio"/> ne
10. Pokud ano, v jaké oblasti?
<i>(slovní odpověď – otázku lze přeskočit)</i>