

## Úskalí v práci začínajícího učitele

Doplňkový text k předmětu Pedagogika I, NPED034, ve studiu učitelství na MFF UK  
Pavla Zieleniecová, prosinec 2012

### Obsah:

#### I. Sociální role a sebepojetí učitele

- a) Sociální role učitele
- b) Co žáci očekávají od učitele v jeho roli
- c) Učitelovo vlastní pojetí role
- d) Obavy začínajících učitelů související s jejich sebepojetím
- e) Nejčastější chyby začínajících učitelů související s jejich sebepojetím
- f) Několik rad

#### II. Didaktické činnosti učitele

- g) Didaktické činnosti učitele
- h) Obavy začínajících učitelů související s vyučováním
- i) Rozhodnutí o cílech výuky
- j) Plánování vyučovací hodiny a písemná příprava
- k) Vyučování
- l) Hodnocení

### Příloha

---

#### I. Sociální role a sebepojetí učitele

##### a) Sociální role učitele

Nejčastější obavy, které pociťují začínající učitelé, a také chyby, kterých se na počátku své pedagogické dráhy dopouštějí, bývají spojeny s plněním jejich sociální role. Sociální role je chování, které sociální skupina očekává od svého člena. Závisí na mnoha faktorech, především na normách a hodnotách dané skupiny a na postavení jedince ve skupině. To, jak daný jedinec svoji roli ztvární, závisí vedle těchto faktorů také více či méně, v závislosti na míře volnosti dané sociálním očekáváním, na tom, jak on sám svoji roli pojme.

Učitelství patří mezi povolání, v nichž je tato svoboda a prostor pro uplatnění vlastních představ a tvořivosti dosti velký. Konkrétní učitel utváří svoji roli jak pod vlivem jejího společenského pojetí (očekávání), tak na základě vlastního pojetí své role - tzv. sebepojetí.

Podstatnou a specifickou součástí společenského pojetí role učitele jsou očekávání žáků. V dalším textu si všimneme dvou vlivů na utváření role učitele, s nimiž také bývají v práci začátečníka spojena mnohá úskalí: očekávání žáků a sebepojetí učitele.

## **b) Co žáci očekávají od učitele v jeho roli**

Představa začínajícího učitele o tom, co od něho žáci očekávají, bývá často chybná, míjí se se skutečností. Učitel si obvykle představuje, že žáci by dali přednost učiteli, který ponechá naprostou volnost a neobtěžuje je vyžadováním pozornosti, učení, kázně ap. Výzkumy konané u žáků však ukazují, že tomu tak není a že žáci jsou naladěni vedení a působení učitele mnohem vstřícněji. Žáci především očekávají, že učitel:

- bude umět udržet pořádek ve třídě,
- bude mít jasné požadavky,
- naučí,
- bude umět vysvětlit látku,
- vyučování bude zajímavé.

Očekávají také, že je učitel povede sice rozvážně, ale pevně, a že přitom k nim bude mít pozitivní a individuální vztah. Žáci od učitele neočekávají příliš svobody, ale to, že učitel jasně vymezí rámec jejich chování a v něm jim poskytne prostor pro vlastní rozhodování.

## **c) Učitelovo vlastní pojetí role**

Učitelovo vlastní pojetí jeho role (sebepojetí) je dalším, jedinečným, u různých učitelů různým vlivem spolurozhodujícím o tom, jak učitel ztvární svoji roli. Sebepojetí učitele je ovlivněno jeho

- osobnostními vlastnostmi,
- učitelskou motivací,
- dosavadními zkušenostmi ze setkávání se žáky.

Velký význam pro utváření sebepojetí mají první setkání učitele se žáky - při nich se začínají utvářet vzorce chování jak učitele, tak jeho žáků. Počáteční období ve vztahu učitele a žáků je naplněno hledáním pozic obou stran, v nichž by byl vzájemný vztah v rovnováze. Obě strany při tom prosazují své představy. Toto prosazování může nabýt různě ostré podoby; může se jednat až o zkoušku sil, při níž učitel čelí aktivnímu jednání ze strany žáků majícímu za cíl vymezení pozic vůči učiteli (provokace).

Vzorce chování učitele a žáků, navzájem vymezované a vytvářené v počátečním období jejich vztahu, bývají dosti pevné a uplatňují se dlouhodobě. Jsou zpravidla značně odolné proti změnám a učitele stojí velké úsilí, snaží-li se je později "napravit", přizpůsobit své představě pozměněné zkušeností. Takový důležitý počátek setkávání učitele se žáky může být v daném konkrétním případě různě dlouhý, někdy je o mnohém v dalším vztahu učitele a žáků rozhodnuto už v první vyučovací hodině, jindy to trvá delší dobu.

Učitel by neměl od počátku řídit své chování vůči žákům jen snahou o získání jejich obliby. Obliba učitele nemůže vzniknout naráz, ale vytváří se postupně a dlouhodobě, na základě hlubších zkušeností, které žáci s učitelem získají. Proto je v prvních hodinách lépe začít formálněji, využívat formální autority učitele a teprve postupně budovat se žáky osobnější vztah, autoritu založenou na respektu žáků. "Nikdy nedostanete do rukou druhou šanci učinit první dojem. V první řadě musíte jednat. Kráčejte po místnosti pevným krokem, jako byste si byli naprosto jisti svou schopností skupinu ovládat. Snažte se působit sebevědomě a klidně, snažte se vzbudit dojem, že jste pánem situace - zejména pokud to není pravda! ... Postavení učitele pro vás znamená jisté povinnosti, z nichž ovšem plynou i určitá práva - chopte se jich oběma rukama! ... Proč byste se měli stydět za to, že užíváte učitelské formální autority? ... Jste ve třídě proto, abyste učili, a bez pořádku se učit nedá; užívejte své autority." (G. Petty, s. 76-77)

Učitelovo sebepojetí je samozřejmě utvářeno nejen v počátcích jeho setkávání se žáky, ale ovlivňuje ho celá učitelova profesní zkušenost. Přitom ale vždy první setkání i zkušeného učitele s novými žáky má velký význam pro utváření jejich dalšího vztahu.

Dlouhodobé pedagogické působení může učitelovo sebepojetí v některých případech utvářet i velmi negativně (v krajním případě dochází k tzv. syndromu vyhoření učitele).

O prvním setkání učitele se žáky by bylo možné uvažovat ještě v jiné důležité souvislosti, kterou stojí za to na tomto místě alespoň připomenout. Stejně tak jako očekávání žáků ovlivňuje chování učitele, ovlivňuje i očekávání učitele chování žáka. Platí tu sebesplňující předpověď: pokud učitel očekává, že žák bude dobrý, žák má větší šanci se zlepšovat; očekává-li učitel, že žák bude špatný, bude se žák s velkou pravděpodobností zhoršovat, učitelovo očekávání bude brzdit jeho rozvoj. Přitom právě tzv. první dojem, vytvořený při prvních setkáních učitele se žáky, bývá zpravidla velmi pevný a významně a dlouhodobě ovlivňuje to, jak učitel bude žáka přijímat, jaká bude mít vůči němu očekávání.

#### **d) Obavy začínajících učitelů související s jejich sebepojetím**

Z rozhovorů se studenty učitelství na MFF UK a z ankety, kterou jsem opakovaně po mnoho let zadávala, lze vytvořit obraz o očekávaných rizicích v jejich budoucí učitelské činnosti a s nimi souvisejících obavách. Obavy, které souvisejí se sebepojetím učitele a se vztahem k žákům jsou dále uvedeny v pořadí podle četnosti, tak jak se opakovaně vyjevovaly v anketě.

- Obava, zda budu mít u žáků autoritu, zda zvládnou třídu, zda udržím kázeň, zda mne žáci nebudou ignorovat, zda mne budou brát vážně,
- zda budu umět řešit konflikty, zda se budu umět vypořádat s nepředvídanými situacemi, žerty, výstřelky, narážkami, schválnostmi žáků, zda budu správně reagovat na chování žáků,
- zda mne žáci přijmou "jako člověka" - ne jen jako učitele, zda si ke mně utvoří dobrý vztah, zda na ně udělám dobrý dojem, zda si o mně neudělají chybnou představu.

Tyto tři skupiny odpovědí jsou v anketě vždy významně nejčtenější.

Další odpovědi:

- Obava, že se neubráním pádu do stereotypu,
- obava z novosti situace - nic o žácích nevím,
- obava, zda budu umět žáky přijímat správným způsobem - ne jako kamarády a ne povýšeně, zda se před nimi nebudu chtít předvádět (snažit se jim to ztížit), či zda nebudu příliš měkký,
- obava z trapnosti, která se může při mém učitelském vystupování objevit,
- obava z pocitu, že jsem sám před 30 žáky, že mluvím před více lidmi, nervozita, tréma.

### **e) Nejčastější chyby začínajících učitelů související s jejich sebepojetím**

Chyby, jichž se ve vztahu k žákům a v představě o své učitelské roli dopouštějí začínající učitelé, se do velké míry překrývají s uvedenými obavami. M. Langová uvádí, že nejpodstatnější nedostatky v práci začínajících učitelů souvisejí s vymezováním a dodržováním rámce vzájemného vztahu se žáky:

- učitel se vyhýbá jasné formulaci školní situace, zřetelnému vymezení rámce chování žáků, nebo tato formulace není jasná a srozumitelná,
- kontrola dodržování tohoto rámce, jinak jasně vymezeného, je nedůsledná,
- učiteli chybí dovednosti a taktika potřebné k získání žáků pro plnění tohoto rámce,
- učitel má trému, úzkost, strach, obavy z kontaktu se třídou,
- učitel uplatňuje nepřiměřeně svoji mocenskou pozici.

### **f) Několik rad**

Vytvoření vztahu učitele k žákům založeného na osobní (přirozené, neformální) autoritě vyžaduje delší čas, v němž obě strany získají potřebné hlubší zkušenosti ze vzájemného setkávání. G. Petty (s. 79) k tomu uvádí několik rad:

"Je zřejmé, že respekt žáků si získáte jednoduše tím, že budete dobrým učitelem, pomohou vám k tomu nicméně i tyto zásady:

- Projevujte opravdový zájem o práci každého žáka a často chvalte. Oceňujte hlavně žákovy osobní příspěvky a jeho pokusy něčemu se naučit - bez ohledu na dosavadní výkony či vrozené schopnosti.
- Stanovte jasná pravidla, která budou uplatňována spravedlivě a důsledně, aniž byste byli vůči některé třídě zaujatější či naopak benevolentnější než vůči ostatním.
- Oslovujte žáky jménem.

- Projevujte žákům běžnou zdvořilou úctu tím, že jim říkáte "prosím" a "děkuji".
- Nikdy nikoho nezesměšňujte ani se nebavte na ničí účet.
- Mějte k učení a jeho organizaci profesionální přístup, např. chodte dobře upraven(a), pečlivě si plánujte vyučovací hodiny, nepřetahujte je a začínejte včas.
- Buďte trpěliví.

A později též:

- Projevujte o žáky zájem jako o jednotlivce - usmívejte se na ně, hledte jim do očí a mluvíte s nimi individuálně. Poznejte vlastnosti každého žáka, jeho povahu, zájmy, styl oblékání atd.
- Zvolte vyučovací metody, jež žákům dovolí, aby se do hodin aktivně zapojovali, a pokud to lze, oceňujte je za to.
- Projevujte zájem o názory, pocity a potřeby žáků. (...)
- Osvojte si klidný a sebejistý styl, který není příliš formální; nebojte se zasmát (a to i na svůj účet).

(...)

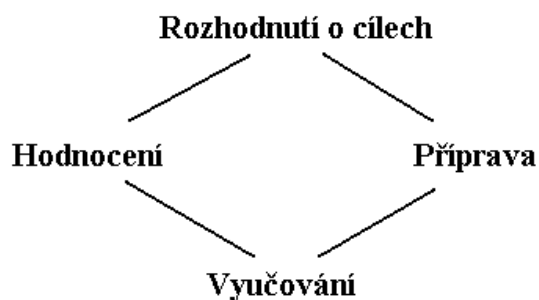
Jestliže se vám podaří vytvořit vzájemný dobrý osobní vztah, bude vše daleko snadnější a také zábavnější. Vztahy s žáky jsou hlavní odměnou učitelského povolání."

---

## II. Didaktické činnosti učitele

### g) Didaktické činnosti učitele

Činnosti učitele, které mají přímou souvislost s výukou (dále didaktické činnosti), neznamenají jen tu jejich část, kterou učitel koná přímo se žáky (vyučování); měly by zahrnovat i plánování a přípravu na jedné straně a na druhé straně učitelské vlastní hodnocení toho, co se událo při výuce, jehož výsledky se pak promítnou do plánování a uskutečnění dalšího vyučování. Didaktické činnosti by měly představovat cyklus (obr.):



## **h) Obavy začínajících učitelů související s vyučováním**

Obavy související s vyučovací činností, tak jak se v pořadí podle četnosti objevily ve výše zmíněných anketách u studentů učitelství na MFF UK:

- obava, zda můj výklad nebude pro žáky nudný, zda je zaujmu, udržím jejich pozornost, zda se mnou budou ochotni spolupracovat,
- zda budu umět učivo vysvětlit, podat jasně, "lidsky" srozumitelně; zda to, co je pro mne jednoduché, nebude pro žáky složité,
- obava ze zkoušení a klasifikace; zda dokážu být objektivní, zda nastavím přiměřeně "laťku".

Tyto tři výpovědi se v anketách objevují nejčastěji. Další v pořadí s menším výskytem:

- nevím, co žáci umí, o co se mohu opřít; obava, že na počátku tak mohu mnoho pokazit,
- obava, zda při výuce stihnu všechno sledovat, uhlídat, zda si dokážu udržet přehled o tom, co se ve výuce děje,
- pocit, že nejsem dostatečně odborně připraven, že mám věcné nejasnosti ve středoškolském učivu; obava, že udělám odbornou chybu ve výkladu, v řešení úlohy,
- obava z metodických chyb,
- obava, že nebudu umět zodpovědět otázky žáků, že budu muset přiznat neznalost nebo omyl, že se dostanu do slepé uličky,
- že si nebudu umět dobře připravit učební látku, že nebudu vědět, co vybrat a jak to naplánovat (zvláště v situaci, kdy nebude k dispozici učebnice, v níž by vše bylo rozvrženo),
- obava, zda látka, kterou si připravím, bude stačit, zda nebudu na konci vyučovací hodiny "nemít co dělat", nebo obráceně, zda vše připravené stihnu, zda mi nezazvoní doprostřed výkladu,
- obava z celkového selhání, z toho, že vyučování nezvládnou.

Stojí za to uvést, co napsal jeden ze studentů ve volném vyjádření: obává se, zda se mu povede „správně rozdělit čas na Gaussovu křivku: aby měli co dělat ti nejlepší, aby průměrní šli rychle dopředu a aby se podprůměrní nevzdali". Připomínám, že ohled na individuální zvláštnosti žáků je jedním z nejobtížnějších úkolů učitele.

Obavy vyjadřované v anketách se velkou většinou vztahují k jedné části cyklu didaktické práce učitele, k vyučování; málo jich má souvislost s přípravou na vyučování a jediná se dá vztáhnout k rozhodování o cílech. K hodnotící fázi se nevztahuje žádná z nich. Koresponduje to se skutečností, že začínající učitelé si málo uvědomují potřebu hodnocení své práce, potřebu reflexe a sebereflexe.

## i) Rozhodnutí o cílech výuky

Počátkem plánování výuky by vždy měla být úvaha a z ní vyplývající rozhodnutí o cílech, jichž chce učitel u žáků dosáhnout. Dobře promyšlené cíle tvoří hierarchickou strukturu, kterou si můžeme obrazně představit jako pyramidu: v ní na vrcholu je několik málo obecných cílů, vyjadřujících učitelovu obecnou a dlouhodobou představu o tom, k čemu chce své žáky vést. Střední patro pyramidy tvoří dílčí cíle, které vyplývají z obecných cílů, jsou jejich rozpracováním. Mají střednědobou platnost; mohou se měnit od tématu k tématu, podle druhu činnosti, kterou se žáky děláme apod. Vyústěním jsou konkrétní cíle, které mají podobu požadavků na učení žáka. Jsou krátkodobé, určené pro jednu nebo několik málo vyučovacích hodin. Vymezuje jednotlivé kroky žákova učení. Jejich formulace by měla být taková, aby umožňovala kontrolu, zda jich žák dosáhl.

Příklad: mezi obecné cíle, které si pro svou práci a před žáky staví učitel, může patřit cíl: *pochopit a naučit se používat základy metod vědeckého zkoumání*. Dílčí cíle, které z tohoto obecného vyplývají: *měřit pomocí základních měřidel a přístrojů; sestavit jednoduché měrné zařízení; zaznamenat naměřená data do tabulky; odhadnout chybu měření; pochopit pravděpodobnostní charakter získaných poznatků; napsat jasnou a podloženou zprávu o experimentu apod.* Konkrétní cíle, které by vyplývaly z těchto dílčích cílů např. pro dané konkrétní laboratorní cvičení, mohou být: *změřit objem několika různých válečků pomocí odměrného válce a odhadnout chybu měření; navrhnout jiný způsob měření objemu válečků; porovnat přesnost obou metod měření objemu; diskutovat použitelnost obou metod atd.* Každý konkrétní cíl (učební požadavek) by měl být zakotven v dílčím cíli a ten v obecném.

Všimněte si, že v příkladu jsou všechny z těchto cílů vyjádřeny pomocí slovesa a znamenají tedy určitou žákovu činnost - zapamatovat si, porozumět, vysvětlit, vypočítat, určit apod. Substantivní vyjádření cíle je mnohem neurčitější a nedává návod k tomu, jak ověřovat, zda jej bylo dosaženo. Např.: Učební požadavek "Goniometrické rovnice" je neurčitý, není zřejmé, jaké činnosti má žák umět, jaké úlohy má dokázat řešit, jakými prostředky lze zjišťovat, jak ho bylo dosaženo.

Základní chybou, kterou může začínající učitel v této fázi celého didaktického cyklu udělat, je to, že se promyšlením cílů vůbec nezabývá a vyučovací hodiny připravuje a pak uskutečňuje bez koncepčního zázemí. Spoléhá se na postup daný učebnicí, na vlastní více či méně jasnou představu o postupu učiva, na nápodobu toho, co si pamatuje ze svého studia na střední škole. Vyučovat bez jasného koncepčního zázemí, bez promyšlených cílů, se může v jednotlivých vyučovacích hodinách projevit jejich menší ujasněností, a dlouhodobě neuspořádaností, malou logickou sevřeností, menší efektivností výuky. Vždy na začátku pedagogické práce - počátkem školního roku, pololetí, tématu, vyučovacích hodin - stojí za to položit si otázku "proč?": proč jsme do této vyučovacích hodiny zařadili právě tuto učební látku a jak se tato látka má k celkovému plánu vyučovacích předmětů, proč jsme zvolili zrovna tento postup a způsob výuky; proč zařazujeme dané téma a na právě toto místo v celkovém plánu předmětů. A nakonec, stojí za to si položit otázku, proč vyučujeme danému předmětu. Proč vyučujeme na gymnáziu matematice? fyzice? informatice? deskriptivní geometrii? Odpovíte-li si na tyto otázky sami za sebe, vyjádříte tím svoji představu o obecných cílech výuky daných předmětů.

Dvě nejčastější chyby vztahující se k promýšlení cílů:

- učitel o cílech vůbec nepřemýšlí, řídí se učebnicí nebo postupně vybírá látku od hodiny k hodině, podle toho, jak mu to připadá logické z hlediska výkladu a na základě svých dřívějších zkušeností s postupem v dané látce (zkušenosti ze střední a případně i vysoké školy), nebo
- učitel si cíle promýšlí, ale jsou nejasné (těžko je pak lze promítnout do přípravy a do samotné vyučovací hodiny a těžko lze kontrolovat, zda jich žáci dosáhli).

## **j) Plánování vyučovací hodiny a písemná příprava**

Další část didaktického cyklu, příprava na vyučovací hodinu, je rovněž nepominutelnou součástí efektivní práce učitele. Měla by být písemná a měla by být postavena na výchozím rozhodnutí o cílech.

Možná struktura přípravy, například na vyučovací hodinu, při níž se prezentuje nové učivo (v závorce je uveden možný obsah daného bodu, který by měl být v přípravě rozpracován):

---

Předmět:      Třída:      Datum:

**Téma:** (název)

**Cíle :** (konkrétní učební cíle, požadavky na žáky)

**Průběh vyučovací hodiny:**

*Úvod* (oznámení tématu žákům, stanovení cílů, vysvětlení významu tématu s ohledem na zkušenosti žáků z běžného života, motivující úloha či experiment,...)

*Opakování* (metodou otázek a odpovědí; připravit si hlavní otázky předem do přípravy!)

*Prezentace nového učiva* (např. heuristická metoda; seznam potřebných pomůcek, včetně jejich parametrů - usnadní nám to přípravu příště; popsat celý postup, jímž žáky povedeme, včetně otázek, jimiž tento postup budeme řídit; k čemu chceme se žáky dojít; jak bude vypadat zápis na tabuli; co si žáci budou zapisovat do sešitu)

*Diskuse* (připravit si otázky, které budeme klást žákům, abychom zjistili, do jaké míry porozuměli novým poznatkům; současně ale při vlastním průběhu hodiny aktivizujeme žáky, aby se sami ptali a vedeme je k tomu, aby tyto otázky byly konkrétní; toto se ovšem v přípravě nedá zachytit)

*Cvičení* (úlohy - odkaz na učebnice či sbírku úloh nebo vlastní zadání, alespoň stručné řešení)

*Shrnutí* : (připravit si shrnutí podstatných poznatků, které žákům zhuštěně poskytneme obraz o tom, k čemu hodina dospěla a které si mají osvojit; zdůrazní také logickou strukturu



nového učiva; žákům by rovněž mělo být ze shrnutí zřejmé, že hodina byla úspěšná, že bylo společně dosaženo stanovených cílů)

*Opakování* (např. metodou otázek a odpovědí; hlavní otázky si učitel připraví; toto opakování by mělo projít novou učební látku a dát ji do širších souvislostí)

*Zadání domácí úlohy* (odkaz na učebnici nebo sbírku úloh, případně vlastní zadání)

*Dodatečný materiál* (např. úlohy; doplnit zápis do sešitu nákresem experimentu apod... - slouží pro případ, že nám vybyde čas, s nímž jsme při přípravě nepočítali)

**Hodnocení průběhu hodiny** (sem si zapíšeme po skončení vyučovací hodiny všechny poznatky, které vyplynuly z jejího průběhu; tato příprava s hodnocením je nedocenitelným podkladem pro přípravu hodiny na stejné téma v budoucnosti)

---

Nejčastější chyby, které dělají začínající učitelé při přípravě na výuku:

- žádná písemná příprava, nebo jen zběžná ("ostatní si domyslím při hodině")
- v elementarizaci učební látky (začínající učitel má obtíže při transformování učiva z úrovně, na které látku sám ovládá, na úroveň, na níž ji mají a mohou ovládnout žáci; často bývá úroveň, na kterou učitel látku postaví, příliš vysoká, nebo je elementarizované učivo vědecky nesprávné),
  - k) ve výběru metod a organizačních forem výuky; začínající učitel se často snaží napodobovat vysokoškolský způsob výuky a volí výhradně nebo v převažující míře monologické formy výuky - výklad, přednášku. I když je prospěšné na gymnáziu, zvláště ve vyšších ročnících, metodu přednášky použít, nesmí se stát výhradním ani převažujícím způsobem práce se žáky. Práce učitele a žáků má být rozmanitá a žáci se jí mají účastnit vlastní aktivní činností.

## I) Vyučování

Průběh vyučovací hodiny samozřejmě nikdy není kopií přípravy, byť by byla sebelépe zpracovaná. Reálná výuka vždy přináší nepředvídatelné situace, v nichž učitel musí využívat své intuice a schopnosti improvizovat. Příprava však je osou, která učitele vrací ze slepých uliček zpět k cílům, které si vytkl.

Největším úskalím práce začínajícího učitele v této fázi didaktické činnosti je právě přenesení koncepce vyučovací hodiny, kterou si připravil, do reality; znamená to dovedení hodiny důsledně k vytčeným cílům, nechotu nechat se zavést na vedlejší cesty pod náhodným vlivem situace vzniklé ve výuce nebo dokonce pod tlakem záměrného jednání žáků, schopnost převést plán do reálného jednání.

Neznamená to, že je tím popřeno nebo sníženo význam intuice a improvizace. Jsou to nutné součásti učitelovy práce ve výuce; dokonce jsou situace, v nichž učitel vědomě, cíleně upustí od připraveného průběhu hodiny a využije jedinečných a přirozeně vzniklých příležitostí, které mu tyto situace nabízejí - např. pro prohloubení již dříve probraného učiva, k nasvětlení jiných než dříve uvažovaných jeho aspektů (např. i hodnotových), uvedení učiva do souvislostí života žáků a jejich aktuálních zájmů, k motivování tématu, které má být probíráno v budoucnosti, aj. Vždy však učitel musí průběh výuky mít pod kontrolou a být si vědom pedagogických důvodů, proč se danou cestou se žáky pustil.

### **m) Hodnocení**

Jednou z největších chyb začínajících učitelů je neochota zamýšlet se nad vyučovacími hodinami, hodnotit jejich průběh a vlastní práci v nich. Toto hodnocení je nutnou podmínkou profesionálního růstu učitele. Snad se tato chyba v zárodku objevuje už při pedagogické praxi, kdy se někteří z vás jen neochotně účastní hodnocení vlastních výstupů s fakulním učitelem a vedoucím učitelem praxe a negativně reagují na kritické připomínky. Příliš sebejistí a sebevědomí učitelé nepokládají za potřebné se zdokonalovat; ovšem na druhé straně příliš sebekritičtí učitelé jsou nejistí, mají malou sebedůvěru a nejsou ochotni ve své práci přicházet s novými nápady, experimentovat. Ač to zní jako klišé, učitel by měl mít zdravé sebevědomí - být jistý ve svém jednání i ochotný hledat a přiznat vlastní chybu.

Při hodnocení je třeba nejen najít a zaznamenat nedostatky vlastní práce, ale i úspěchy. Hodnocení se má opírat o jasná hlediska. Základní z nich jsou odvozena z cílů, jichž chceme dosáhnout - na jejich základě hodnotíme obsah, jeho uspořádání, způsob výkladu, použité metody, atd. Velmi prakticky je tato otázka zpracována v knize G. Pettyho (s. 362 an.). Odtud už jen jeden názor:

"Dobrym učitelem se člověk nerodí - dobrým učitelem se člověk může postupně stávat. Dobře učit může každý. Výzkumy ukazují, že neexistuje žádný typ osobnosti, který by zaručoval předpoklady stát se dobrým učitelem. Ať již jste plachý introvert či nadšený extrovert, můžete efektivně vyučovat - ovšem pouze pokud se umíte učit ze svých chyb a úspěchů."

Učitelu není možné dát vyčerpávající recepty na to, jak má pracovat. Lze mu nabídnout jen určité příklady, názory, teoretické poznatky a modely, které mu pomohou orientovat a rozhodovat se v situacích, do nichž se během svého pedagogického působení dostává. K tomu ale je ještě třeba, aby učitel byl ochoten a schopen přemýšlet o těchto situacích a o svém jednání, a hodnotit je; jinými slovy, aby byl schopen reflexe a sebereflexe, a aby dokázal na základě tohoto hodnocení obohacovat svoji pedagogickou zkušenost.

### **Použitá a doporučená literatura:**

Langová, M.: Učitel v pedagogických situacích. UK, Praha 1992. S. 61 an.

Petty, G.: Moderní vyučování. Portál, Praha 1996 (a další vydání).

Prucha, J.: Moderní pedagogika. Portál, Praha 2005 (3. Vyd.). S. 207 – 216.

## **Příloha:**

### **Výsledky ankety pro studenty učitelství na MFF UK, jejíž výsledky jsou využity v textu**

Studentům byla položena otázka: "Z čeho máte obavy před svým působením v roli učitele? Uveďte tři nejsilnější obavy související se sebepojetím a tři s vyučovací činností."

Anketa byla studentům zadávána každoročně v letech 1996 – 2006. Volné odpovědi studentů, s blízkým obsahem jsem sdružila pro přehlednost do následujících položek a ty jsem seřadila podle četnosti výskytu příslušných odpovědí.

#### **A. Obavy související se sebepojetím učitele**

1. obava, zda budu mít u žáků autoritu, zda zvládnou třídu, zda udržím kázeň, zda mne žáci nebudou ignorovat, zda mne žáci budou brát vážně
2. - nevím, zda budu umět řešit konflikty, zda se budu umět vypořádat s nepředvídanými situacemi, žerty, výstřelky, narážkami, schválnostmi žáků, zda budu správně reagovat na chování žáků
3. obava, zda mne žáci přijmou "jako člověka" - ne jen jako učitele, zkoušejícího, zda si ke mně utvoří dobrý vztah, zda na ně udělám dobrý dojem, zda si o mně neudělají chybnou představu
4. nervozita, tréma; obava z pocitu, že jsem sám před 30 žáky, že mluvím před více lidmi
5. obava z nové situace; nic o žácích nevím
6. obava, že se neubráním pádu do stereotypu "klasického učitele"
7. obava z trapnosti
8. obava, že se budu chtít před studenty předvádět (třeba jim to ztížit)

#### **B. Obavy související s vyučovací činností**

1. obava, zda budu umět učivo vysvětlit, podat jasně, "lidsky" srozumitelně; zda to, co je pro mne jednoduché, nebude pro žáky složité
2. obava, zda můj výklad nebude pro žáky nudný, zda je zaujmu, udržím jejich pozornost, zda se mnou budou ochotni spolupracovat
3. obava, že nebudu umět zodpovědět otázky žáků, že budu muset přiznat neznalost nebo omyl, že se dostanu do slepé uličky
4. pocit, že nejsem dostatečně odborně připraven, že mám věcné nejasnosti ve středoškolském učivu; obava, že udělám odbornou chybu ve výkladu, v řešení úlohy
5. obava, že si nebudu umět dobře připravit učební látku - že nebudu vědět, co vybrat a jak to naplánovat (zvláště v situaci, kdy nebude k dispozici učebnice, v níž by vše bylo rozvrženo)
6. obava, zda látka, kterou si připravím, bude stačit, obava ze situace "nemít co dělat" ke konci vyučovací hodiny, nebo obráceně, zda vše připravené stihnu, zda mi nezazvoní doprostřed výkladu
7. obava, zda při výuce stihnu všechno sledovat, uhlídat, zda si dokážu udržet přehled o tom, co se ve třídě děje
8. obava ze zkoušení a klasifikace - zda dokážu být objektivní, zda nastavím přiměřeně "laťku"

9. obava z metodických chyb

10. obava z celkového selhání, z toho, že výuku nezvládnou

11. nevím, co žáci umí, o co se mohu opřít; obava, že na počátku tak mohu mnoho pokazit

---