

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Radka Borusíková

Případová studie učitele českého jazyka a literatury
na 2. stupni základní školy

Olomouc 2024

vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s využitím uvedených pramenů literatury a zdrojů.

V Olomouci 10.06.2024

.....

Bc. Radka Borusíková

Ráda bych poděkovala panu doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, ochotu a poskytování cenných rad a připomínek. Dále děkuji zkoumaným osobám, které svolily s účastí ve výzkumu, neboť bez jejich pomoci a obětavosti by tato práce nikdy nemohla vzniknout.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Začínající učitel	7
1.1 Problémy začínajícího učitele.....	8
1.2 Model podpory začínajícího učitele v ČR	9
1.3 Podpora začínajících učitelů v zahraničí	11
2 Vyučovací styl.....	15
2.1 Vyučovací styly dle B. B. Fischerové a L. Fischera	15
2.2 Vyučovací styly dle G. D. Fernstermachera a J. F. Soltise	16
2.3 Vyučovací styly dle A. F. Grashy	17
2.4 Vyučovací styly dle K. Mohannové	18
3 Syndrom vyhoření	19
3.1 Příčiny a důsledky syndromu vyhoření	20
3.2 Prevence syndromu vyhoření	20
4 Vztah učitele a žáka.....	22
5 Koncepce výuky českého jazyka.....	24
6 Případová studie	26
6.1 Uskutečněné případové studie.....	26
PRAKTICKÁ ČÁST	29
7 Metodologie výzkumu.....	29
7.1 Určení výzkumného tématu a definování výzkumných otázek.....	29
7.2 Výběr zkoumaného případu a definování etických kritérií	29
7.3 Sběr a uchování dat	30
8 Případová studie začínajícího učitele	31
8.1 Záznamy rozhovorů.....	31

8.2 Záznamy pozorování	41
8.3 Výzkumná zpráva	45
9 Případová studie zkušeného učitele	47
9.1 Záznamy rozhovorů	47
9.2 Záznamy pozorování	57
9.3 Výzkumná zpráva	60
10 Závěrečné srovnání	62
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
Tištěné zdroje	66
Elektronické zdroje	69
ANOTACE	72
PŘÍLOHY	73

ÚVOD

Zájmem zkoumání této diplomové práce jsou učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol. V minulosti bylo zpracováno několik případových studií učitelů jako profesní skupiny, ať už se jednalo pouze o učitele českého jazyka nebo učitele jiných předmětů. Učitelé jsou často považováni v oblastech výzkumu za jeden celek a k odborné aprobaci se během výzkumů nepřihlíží. My však zastáváme názor, že rozdílně aprobovaní učitelé se ve školství setkávají s jinými překážkami a jejich zkušenosti se odlišují. Naše práce nabídne ucelený pohled na začínajícího i zkušeného učitele českého jazyka a literatury. Cílem práce je analyzovat jejich situaci, názory i problémy, a tím poskytnout ucelené informace o profesi češtináře.

V teoretické části práce se zaměřujeme na problematiku začínajícího a uvádějícího učitele. Model podpory, který nabízí české školství, srovnáváme s vybranými podpůrnými modely v zahraničí. Nabízíme také přehled vyučovacích stylů, jež jsou provázány s učitelovou osobností a ovlivňují každodenní pojetí výuky. Věnujeme se příčinám a prevenci syndromu vyhoření, s kterým se učitelé během své profesní dráhy setkávají stále častěji, a vyzdvihujeme důležitost navázání vztahu učitele s žáky a jeho pozitivní vliv na proces učení. V neposlední řadě stručně představíme současné pojetí výuky předmětu český jazyk na 2. stupni základních škol.

Praktická část obsahuje dvě případové studie. Zaměřujeme se na učitele čerstvě po nástupu do praxe a na zkušenou učitelku s téměř dvacetiletou praxí. V rámci rozhovorů a pozorování se snažíme co nejdetailněji přiblížit jejich názory, problémy a každodenní realitu, s kterou se setkávají na základní škole. Oba učitele zná autorka práce osobně, kvalitativní výzkum tedy probíhá na základě důvěry mezi námi a zkoumanými osobami, zakládáme si na upřímnosti a otevřenosti. V závěru poskytujeme srovnání zkušeností začínajícího a zkušeného učitele.

Současný svět přeje rychlému vývoji v mnoha odvětvích, a ani školství není žádnou výjimkou. Doufáme, že díky naší práci přiblížíme odborníkům i široké veřejnosti, kterou tato problematika zajímá, dva konkrétní případy učitelů českého jazyka, které mohou sloužit jako inspirace k dalšímu bádání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Začínající učitel

V odborné literatuře najdeme hned několik různých definicí začínajícího učitele. *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 377) vymezuje začínajícího učitele jako „učitele, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“. Podlahová (2004, s. 14) označuje termínem začínající učitel absolventa pedagogické fakulty, který je „mladý nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy“. Vítěčková (2018) ale podotýká, že současná situace na základních školách této definici neodpovídá a učitelskou profesi vykonávají i osoby bez příslušného vysokoškolského vzdělání. Dále můžeme vytknout fakt, že Podlahová (2004) považuje za začínající učitele pouze mladé jedince.

Dle definice Chudého a Neumeistera (2014, s. 27) začínající učitel „disponuje základními pedagogickými znalostmi, učí se nové edukační postupy, objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti, modifikuje je na základě praktických zkušeností, rad kolegů a sebereflexe své činnosti“. Kladně hodnotíme také vymezení Vítěčkové (2018, s. 27), která začínajícího učitele výstižně charakterizuje jako „učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí“.

Zatímco Průcha, Walterová a Mareš (2013) považují za adaptační období prvních pět let profesní praxe, zákonem č. 563/2004 Sb. je stanoveno adaptační období začínajícího učitele jako „období od vzniku prvního pracovního poměru učitele do skončení 2 let trvání pracovního poměru učitele“.

Během adaptačního období vzniká pocit začátečnictví, protože nástup do učitelské profese je spojován jak s pocity nadějnými, tak i s nejasnostmi a strachem z neúspěchu (Podlahová, 2004). Činnost učitele je dynamická a velmi proměnlivá. Během adaptačního období začínající učitel prochází „procesem stávání se učitelem“ (Hanušová et al., 2018), který se vymezuje do tří fází, a to „(1) survival stage, (2) mastery stage, (3) routine stage“ (Fuller & Brown, 1975 in Hanušová et al., 2018, s. 22). V prvním stadiu je začínající učitel sám sobě problémem, který musí překonat, a jde mu o pouhé přežití ve třídě, zatímco v druhé fázi

se začínající učitel více zaměřuje na situaci ve třídě a současně vytváří a reflektuje didaktické situace. Cílem třetí fáze je vytvoření rutiny při organizaci výuky, což začínajícímu učiteli umožňuje individualizovat výuku a problémy jednotlivých žáků.

Zbavit se nepříjemných pocitů ze začátečnictví pomáhá vyšší míra profesního přesvědčení (Ševčíková et al., 2021). Pokud má začínající učitel vysoké sebevědomí a věří nejenom v sebe, ale i v profesi a její společenský statut, je pro něj jednodušší řešit problémové situace, lépe obstojí při setkání s počátečním neúspěchem a cítí se v praxi spokojenější.

1.1 Problémy začínajícího učitele

Výzkum Vítečkové (2018), který se zabýval začínajícími učiteli a úskalími, s kterými se po nástupu do profese setkávají, odhalil „problémy s kázní, vykřikováním, administrativou, autoritou, motivací žáků, zapomínáním, začleněním do kolektivu, se získáním důvěry, s obavami z třídních schůzek a s odhadem času, tedy časové náročnosti aktivit během vyučovací hodiny“ (Vítečková, 2018, s. 112). Můžeme konstatovat, že na začínající učitele jsou kladeny vysoké nároky ve všech oblastech profese, ať se jedná o třídní management, náročnou administrativu, soužití s kolektivem dalších učitelů nebo komunikaci s rodiči žáků. Stejně problémy, jako potíže s kázní, nedostatečná autorita, nadměrná administrativa a nevyhovující vztahy na pracovišti, zjistil i výzkum Cynthie Lundeen (2004) nebo Píšové a Hanušové (2016).

Neobvyklým jevem, který se u začínajících učitelů může projevit, je i syndrom vyhoření. Janík et al. (2017) uvádí, že mezi hlavní příčiny syndromu vyhoření krátce po nástupu do pracovního procesu patří také vysoká pracovní zátěž, nezvládnutí organizace času, stanovování nereálných cílů a s tím spojená nízká sebedůvěra, když se cíle nedaří plnit. Začínající učitelé musí odvádět profesionální výkon od prvního dne, a proto často zažívají krátce po nástupu „šok z reality“. Důležitou roli při vstupu začínajících učitelů do školství hraje nejen jejich didaktická příprava k výkonu profese, kterou učitelé získali během vysokoškolského studia, ale také systém podpory, který jim škola nabízí. To znamená, že začínající učitele může syndrom vyhoření postihnout stejně jako učitele zkušené, a následkem často bývá úplná změna profese.

Podle výzkumu (Hanušová et al., 2017), který se zabýval mírou drop-outu začínajících učitelů na českých školách, více než dvě třetiny začínajících učitelů po prvním roce uvažují o změně místa výkonu práce, dalších 10 % pak zvažuje, že zcela opustí práci ve školství a najde

si práci v odlišném oboru. Nejčastějším zjištěným důvodem pro odchod ze školství je nespokojenost s pracovním prostředím a nedostatek podpory od kolegů a vedení školy.

S ohledem na výše zmíněné můžeme problémy začínajících učitelů shrnout do čtyř kategorií, a to kázeňské problémy, rozsáhlá administrativa, nedostačující didaktická příprava a nevyhovující prostředí a vztahy na pracovišti. Začínající učitelé čelí těmto problémům v rámci pracovního procesu téměř každý den a je důležité jim poskytnou patřičný podpůrný systém, ať už se jedná o podporu na úrovni školského vedení nebo přidělení uvádějícího učitele. Podpora od kolegů a možnost konzultace se zkušenými učiteli umožňuje začínajícím učitelům rychleji se přizpůsobit novému prostředí a požadavkům, rozvíjí se jejich profesní kompetence, zlepšuje se schopnost sebereflexe a dochází k uvědomění si důležitosti učitelské profese. (Barkauskaitė & Meškauskienė, 2017)

1.2 Model podpory začínajícího učitele v ČR

Za základní pilíř znalostí potřebných k výkonu pedagogické profese (Švec, 2006) považujeme především odbornou připravenost, znalost a dodržování základních principů obecné i předmětové didaktiky a v neposlední řadě také schopnost správné a účelné komunikace s žáky. I tyto kategorie jsou obsaženy v *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (Beran et al., Bořkovec, 2023), který se zaměřuje na zprostředkování učiva žákům, plánování výuky a její vedení spolu s reflexí, důležitost bezpečného a podněcujícího prostředí, zpětnou vazbu a hodnocení, spolupráci s kolegy a oblasti profesního sebepojetí. Tyto kompetence představují základ dovedností a znalostí každého začínajícího učitele, které se dále rozvíjí získáváním zkušeností v průběhu adaptačního období.

V České republice vznikl pod záštitou Národního pedagogického institutu projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů), který vytvořil příručku *Model systému podpory začínajících učitelů* (Adamec et al., 2023). Příručka není závazným dokumentem pro školy, nicméně nabízí model podpůrného systému během klíčového adaptačního období všem pedagogickým pracovníkům, ať už se jedná o začínající učitele, vedení školy nebo kolektiv učitelů.

Adamec et al. (2023) rozděluje adaptační období do tří fází, a to do fáze přípravné, realizační a závěrečné. Je potřeba zdůraznit, že časové rozvržení jednotlivých fází je pouze orientační a vždy záleží na konkrétním jedinci a školském prostředí. Klíčová je během tohoto

období podpora od ostatních učitelů na pracovišti. (1) Přípravná fáze má za cíl zajistit bezpečné prostředí za pomoci vedení školy a uvádějího učitele, kteří mají za úkol začínajícího učitele začlenit do stávajícího kolektivu a vytvořit co nejlepší zázemí pro přechod do praxe. (2) Realizační fáze začíná prvním školním dnem a trvá přibližně do dubna následujícího školního roku. V této fázi je cílem začlenění začínajícího učitele do chodu školy, osvojení povinností spojených s profesí učitele jako plánování výuky, vedení vyučovacího procesu a sebereflexe. V polovině druhé fáze, tedy na konci prvního školního roku, je za potřebí plán dalšího rozvoje a důkladná sebereflexe s pomocí učitelova portfolia, které si během praxe postupně vytvářel. (3) Během závěrečné fáze adaptačního období začínající učitel spolu s uvádějícím učitelem a vedením školy hodnotí svůj profesní pokrok i dosažení stanovených cílů a vytyčí si oblasti, na kterých je potřeba do budoucna dále pracovat a které by chtěl více rozvíjet.

Vedení školy by mělo podle novely zákona č. 563/2004 Sb. začínajícímu učiteli po dobu adaptačního období přidělit uvádějího učitele, který „metodicky vede začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací“. Zatímco v 90. letech 20. století měly uvádějího učitele přiřazeny jen dvě třetiny začínajících učitelů (Kalhous & Horák, 1996), v současnosti má svého uvádějího učitele více než 90 % učitelů v adaptačním období (Šalamounová, Sedláček & Mušuta, 2022). Tento výzkum ale dále ukázal, že více než polovina začínajících učitelů není s intenzitou vzájemné spolupráce s uvádějícím učitelem spokojená. Pozitivní zprávou však je, že více než 65 % začínajících učitelů má možnost poradit se i s jinými kolegy v otázkách realizace výuky a hodnocení žáků, nicméně musíme podotknout, že v tomto případě se nejedná o systematickou a dlouhodobou podporu, na kterou mají začínající učitelé v adaptačním období nárok. Podlahová (2004) dodává, že každé dobré vedení školy by mělo pamatovat na uvádějího učitele, jelikož pomáhají zlepšovat celkovou kvalitu výuky na škole.

Uvádějího učitel pomáhá začínajícímu učiteli od počátku nastoupení do praxe. Podpora uvádějících učitelů je důležitá pro zefektivnění plánování hodin, řízení tříd, školní administrativu, rozvoj pedagogických dovedností, sdílení zkušeností (Vítečková, 2018). Mezi důležité aspekty spolupráce uvádějího a začínajícího učitele patří také vzájemné hospitace s rozbory hodin, konzultace náhlých i dlouhodobějších problémů, společná organizace akcí pro žáky, ale i neformální setkávání s dalšími kolegy a začlenění do kolektivu

na pracovišti (Podlahová, 2004). Během adaptačního období je potřeba vymezit si reálné cíle a využít podpůrné systémy, které škola začínajícím učitelům nabízí.

1.3 Podpora začínajících učitelů v zahraničí

Abychom si mohli udělat komplexnější představu o tom, jak funkční je systém podpory začínajících učitelů u nás, nabídne tato podkapitola přehled podpůrných systémů, které dlouhodobě fungují v zahraničí. Pro srovnání jsme vybrali systém podpory začínajících učitelů ze tří zemí, konkrétně z Finska, Polska a Spojených států amerických.

Ve Finsku Tynjälä a Heikkinen (2011) zdůrazňují, že přechod do učitelské praxe je složitější než přechod do praxe v jiných profesích, a proto je potřeba mít správně vyvinutý podpůrný systém, který funguje a pomáhá začínajícím učitelům zvládat začlenění do pracovního procesu. Finsko je jednou ze zemí s nejmenší mírou drop-outu mezi začínajícími učiteli, s výjimkou hlavního města, což autoři zdůvodňují lepšími ekonomickými možnostmi. Nízká procenta začínajících učitelů, kteří odchází z finských škol, zajišťují i mentoři, kteří od roku 2009 pomáhají začínajícím učitelům s přechodem do praxe. Musíme zmínit, že finští mentoři podstupují oficiální výcvik, který je učí se začínajícím učitelem pracovat. Do roku 2019 prošlo mentorským výcvikem více než 900 učitelů základních škol (Tynjälä et al., 2021).

Na rozdíl od podpůrného systému v České republice, kde je zvykem přidělit k jednomu začínajícímu učiteli jednoho učitele uvádějícího, ve Finsku mentoři fungují v rámci „peer mentoring groups“ (Tynjälä & Heikkinen, 2011, s. 24). Tyto mentorské skupiny se skládají ze čtyř až deseti začínajících učitelů, kteří se pod vedením zkušeného učitele jako mentora scházejí během školního roku 6–8krát, kdy každé setkání trvá v rozmezí od jedné do tří hodin. Všechna setkání jsou velmi neformální a podporu neposkytuje pouze mentor, ale začínající učitelé mají možnost sdílet své zkušenosti, obavy i otázky s dalšími učiteli ve stejné pozici. Vzájemně si tak poskytují podporu a utužují sociální vazby v kolektivu. V současné době mentorské skupiny využívají začínající i zkušení učitelé a stále populárnějším se stává e-mentoring, tj. setkávání se s mentorem v online prostoru (Tynjälä et al., 2021).

Jak uvádí Braybrook (2019) a Fransson s Gustafssonem (2008), mentoring má pozitivní dopady na finské učitele. Mentorské skupiny zvyšují profesní sebevědomí, rozvíjí kompetence učitelů, pomáhají překonávat prvotní pocity izolovanosti v novém pracovním prostředí

a přispívají k udržení učitelů ve školství. Mentoring je tedy klíčovým nástrojem pro uvádění učitelů do praxe.

Kromě mentorských skupin je potřeba pokračovat v dalším vzdělávání i po nástupu do praxe. Vzdělávání by nemělo být pouze formální, ale jeho značná část se přesouvá do neformální roviny, kdy se začínající učitel nejvíce učí neplánovanou kooperací s kolegy a zapojováním se do společných aktivit pro učitele organizovaných školou. Otevřená komunikace a spolupráce se všemi kolegy je klíčová. (Tynjälä & Heikkinen, 2011)

V Polsku, které je nám svými socio-ekonomickými podmínkami blízké, došlo v posledních letech k několika reformám v oblasti školství. Jednou z těchto reforem je také zavedení podpory pro začínající učitele v podobě mentoringu (Enăchescu, 2022). Zkušenější učitel nabízí polským začínajícím učitelům vedení a pomoc se začleněním do kolektivu, přizpůsobením se své nové roli, dává začínajícím učitelům zpětnou vazbu a udílí rady, co by měli zlepšit nebo změnit v oblasti použitých metod a řízení třídy. Enăchescu (2022) tvrdí, že mentoring je pro dlouhodobý úspěch polských učitelů zásadní.

Polští začínající učitelé dle tvrzení Onyefulu, Madalinska-Michalak a Bavli (2023), často zažívají po nástupu do první práce střet s realitou, která je velmi odlišná od jejich představ. Začínající učitelé mají zkreslenou představu toho, co náplň učitelské profese obnáší, a jaké mají učitelé v Polsku pracovní podmínky. I to jsou důvody, proč je mentoring začínajících učitelů tak potřebný (Enăchescu, 2022).

Piróg (2022) ale namítá, že současný podpůrný model není dostačující. Dle jeho výzkumu stále dochází k úniku mladých učitelů z profese, konkrétně jeden z deseti začínajících učitelů odchází již během prvního školního roku, dalších 20 % začínajících učitelů pak končí v prvních pěti letech své praxe. Ve svém výzkumu se zabýval i příčiny drop-outu začínajících učitelů. Těmi nejčastějšími důvody k odchodu z profese během prvních pěti let praxe jsou nadměrná administrativa, nízká profesní prestiž a náročnost profese, na kterou začínající učitelé nejsou adekvátně připraveni. Piróg (2022) navrhuje, aby začínající učitele vedli zkušení učitelé v roli mentora jako doposud, ale prosazuje další vzdělávání těchto učitelů a jejich proškolení tak, aby dokázali efektivně a smysluplně pracovat se začínajícími učiteli. Začínající učitelé by neměli mít k dispozici jen svého mentora, ale důležitá jsou i pravidelná setkávání s psychologem, ať už individuální nebo skupinová sezení s ostatními začínajícími učiteli, kteří zažívají stejná úskalí.

Třetí podpůrný model pro začínající učitele, který představíme, je model podpory ve Spojených státech amerických. Musíme zdůraznit, že každý stát si vytváří vlastní legislativu a pokyny, a proto si představíme ty nejfrekventovanější systémy podpory. V současné době nabízí uváděcí program pro začínající učitele 42 států. Nabídnutí pomoci začínajícím učitelům ve Spojených státech amerických je klíčové, protože téměř polovina z nich změni profesi během prvních pěti let v praxi (Bullough, 2012; Ingersoll, 2003; Podolsky et al., 2016). Začínající učitelé ve Spojených státech amerických uvedli, že nejprospěšnější je pro ně podpora v rámci mentoringu, podpora od vedení školy, spolupráce s kolegy, další pedagogické vzdělávání a sebereflexe (Zembytska, 2016).

V novém tisíciletí se v USA rozšířilo mentorství začínajících učitelů téměř na všechny školy. Bullough (2012) ale upozorňuje, že mentorství mělo spíše formální povahu a nebylo efektivní. Problémem také je, že za úspěšného amerického učitele se považuje ten, jehož žáci mají skvělé výsledky ve srovnávacích celostátních testech, a skutečné kompetence a dovednosti žáků a učitelů se neberou v potaz. Například ve státě New York existuje seznam prověřených a vyškolených mentorů, které školy můžou využívat, což má zaručit vyšší kvalitu a odbornost zvolených mentorů.

V Kalifornii, která je často v oblasti školství vzorem pro ostatní státy, vznikl tzv. Individualized Induction Plan. To znamená, že neexistuje jeden univerzální způsob uvádění začínajících učitelů, ale každému novému učiteli je sestaven plán na míru, který se věnuje jeho potřebám, cílům a strategiím, jak těchto cílů dosáhnout. Tento plán by měl co nejvíce ulehčit nástup do praxe. Pod záštitou programu od New Teacher Center vybírají školy mentory na základě jejich kvality, zkušenosti a profesionality a upouští se od nahlížení na mentory jako nutnou povinnost, kterou mohl dostat kdokoliv z pedagogického sboru. (Bullough, 2012)

Zembytska (2016) tvrdí, že pouze mentoring nezajistí dostačující podporu, ale začínající učitelé by měli být začleněni do uváděcího programu, v rámci kterého absolvují rozvíjející workshopy a semináře během školního roku, a v létě se stanou součástí letní školy, která začínajícím učitelům nabízí přednášky, debaty a formální i neformální setkávání s odborníky a kolegy, kteří jim poradí, jak mají překonávat problémy, a pomůžou jim cítit se v profesi sebejistěji.

Carney et al. (2013) nabízí další možnost podpory, a to školitele uvnitř třídy, který by měl možnost přímo nahlédnout do průběhu výuky, posoudit výkon a nabídnout konkrétnější

rady a doporučení. Tento školitel by se mohl podílet i na přípravě hodin tak, aby každá výuka obsahovala všechny náležitosti a zároveň byla funkční a splňovala vytyčené cíle. Během výzkumu byli vybraným začínajícím učitelům v prvním roce praxe přiřazeni školitelé a všichni v dotazníku odpověděli, že školitel uvnitř třídy měl pozitivní dopad na jejich výkon a cítili se sebejistější. Nabízí se ale otázka, kdo by takovou práci vykonával a zafinancoval, jelikož funkce školitele není časově slučitelná s rolí mentora.

Pokud srovnáme tyto modely s podpůrným systémem pro začínající učitele v České republice, můžeme vidět, že všechny země nabízí začínajícím učitelům období podpory od zkušenějších kolegů v rámci mentoringu (uvádějícího učitele). Musíme ale zmínit, že jednotlivé formy mentoringu se v těchto zemích liší. Na základě výše uvedeného předpokládáme, že ideálním nástrojem podpory začínajících učitelů by byly mentorské skupiny, kde učitelé získávají podporu nejenom od mentora, ale i od kolegů ve stejné pozici, v kombinaci s pravidelnými sezeními s psychologem a možnostmi dalšího vzdělávání v oblastech, které si začínající učitel zvolí dle svých aktuálních potřeb.

2 Vyučovací styl

Vyučovací styl můžeme definovat jako „svěbytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 356). Vyučovací styl se projevuje v každodenní pedagogické činnosti. Více než na prostředí a tématu výuky je závislý na učitelově osobnosti. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 357) připomínají, že vyučovací styl je „relativně stabilní, obtížně se mění“.

Kohoutek (2006) dodává, že vyučovací styl je jedním z nástrojů, který může zásadně ovlivnit žákův výkon. Učitel by si měl uvědomovat, že vyučovací styl je v rámci edukačního procesu důležitým faktorem. V následujících podkapitolách si představíme jednotlivé typologie vyučovacích stylů. Typologie jsou řazeny abecedně dle svých autorů.

2.1 Vyučovací styly dle B. B. Fischerové a L. Fischera

Podle Fischerové a Fischera (1979, s. 251) slouží vyučovací styly k lepšímu pochopení edukačního procesu a můžou přispívat ke zlepšení výkonu žáků. Navrhují 6 různých typů, které nestojí odděleně, ale můžou se vzájemně překrývat. Tyto typy vyučovacích stylů můžeme volně přeložit jako zaměřený na úkoly (*task oriented*), vstřícně plánující (*cooperative planner*), zaměřený na žáka (*child centered*), zaměřený na předmět (*subject centered*), zaměřený na učení (*learning centered*) a využívající emoční škálu (*emotionally exciting and its counterpart*).

Učitel zaměřený na úkoly poskytuje žákům výukové materiály a očekává od nich požadované výstupy, které hodnotí. Důraz je kladen na individuální přístup k žákům a vedení poznámek o výkonech žáků.

Vstřícně plánující učitel plánuje výuku a její cíle po dohodě s žáky. Učitel vede dohodnuté aktivity, nabízí žákům podporu a pomoc v průběhu učení. Důraz se klade na respektování žáků a jejich názorů a na aktivní zapojení do výuky.

Učitel zaměřený na žáka nabízí žákům strukturu výuky, v rámci které můžou rozvíjet ty oblasti vzdělávání, o které mají zájem. Učitel se snaží uspokojit zvědavost žáků a jejich touhu po poznání, což může mít za následek upozadění učitelovy přípravy na hodinu. S tímto vyučovacím stylem se setkáváme velmi výjimečně a v dnešním školství je takřka nemožné ho realizovat.

Učitel zaměřený na předmět striktně dodržuje naplánovanou strukturu výuky tak, aby se látka probrala podle plánu. Tento vyučovací styl není orientovaný směrem k žákovi a upozadňuje jeho potřeby. Cíl výuky je naplněn, pokud je daná látka probrána bez ohledu na skutečné pochopení.

Vyučovací styl zaměřený na učení se věnuje stejnou mírou potřebám žáků a obsahu vyučování na základě kurikula. Učitel pomáhá bez rozdílů všem žákům vytyčit si cíle a rozvíjí jejich samostatnost při učení.

Vyučovací styl, který využívá emoční škálu, má dva učitelské protipóly. První učitel vstupuje do třídy jako nadšenec pro učení, své emoce využívá při výuce a entuziasmus přenáší na žáky. Protipólem je druhý učitel, který přichází do třídy s chladnými emocemi a dává přednost racionálním procesům. U obou protipólů je však proces učení stejně významný a smysluplný.

2.2 Vyučovací styly dle G. D. Fernstermachera a J. F. Soltise

Tři vyučovací styly, a to exekutivní, facilitační a liberální, rozlišují Fenstermacher a Soltis (2008). Exekutivní vyučovací styl můžeme popsat jako styl manažerský. Učitel je zodpovědný za dosažení nejlepších výsledků u všech žáků, což zajistí důkladnou přípravou, propracovanými materiály, používáním vhodně zvolených výukových metod a efektivními strategiemi řízení třídy. Velkou roli zde hraje časové rozvržení jednotlivých částí výuky tak, aby byl žák nucen k aktivnímu učení.

Facilitační vyučovací styl je stylem podporujícím. Učitel je empatický, pomáhá zvolenými metodami rozvíjet jejich osobnost a klade důraz na sebeporozumění a sebereflexi. Učitel jako facilitátor uznává, že žáci do školy přichází s velkým množstvím zkušeností a vědomostí, které se však nemusí shodovat se vzdělávacím programem. Jedním z důležitých úkolů facilitačního vyučovacího stylu je propojení těchto zkušeností a vědomostí, které jsou pro žáka reálné, se znalostmi, které žák získává ve škole. Důležité je také vnímání individuálních potřeb a zájmů žáka, kterého vnímáme jako jedinečnou osobnost.

Liberální vyučovací styl ukazuje učitele jako osobnost, která má za cíl osvobodit mysl žáků od každodennosti, tradic a prostředí. Zaměřuje se na všestrannost žákovy osobnosti tak, aby byl žák erudovaný, emočně vyvážený a aby ctil morální hodnoty společnosti. Liberální

učitel vychovává ušlechtilou a kompletní osobnost, kterou povzbuzuje k hlubšímu poznávání a získávání nových vědomostí.

I když Fenstermacher a Soltis (2008) připouští možnost oscilace mezi jednotlivými vyučovacími styly, dle jejich názorů by se měl učitel rozhodnout pro jeden preferovaný vyučovací styl, ten dodržovat a dotvořit prvky z ostatních vyučovacích stylů.

2.3 Vyučovací styly dle A. F. Grashy

Grasha (1996) rozlišuje vyučovacích stylů pět a tvrdí, že utváření vyučovacího stylu je proces a závisí na učitelově přesvědčení, chování a potřebách, které přirozeně vyplývají z pedagogické situace. Vyučovací styl je součástí učitelovy osobnosti a přímo závisí na jeho vlastnostech. Mezi další faktory, které můžou proces utváření stylu ovlivnit, patří pedagogická zkušenost, vlastní zkušenost během školní docházky a sociokulturní zázemí učitele. Učitele Grasha (1996, s. 153) rozlišuje dle stylu na experta (*expert*), formální autoritu (*formal authority*), osobní vzor (*personal model*), facilitátora (*facilitator*) a delegátora (*delegator*).

Učitel s vyučujícím stylem experta se před žáky prezentuje jako odborník ve svém oboru, prokazuje své znalosti a zvolenými výukovými metodami předává studentům nové poznatky a zvyšuje jejich kompetence. Učitel jako formální autorita poskytuje pozitivní i negativní zpětnou vazbu, stanovuje jasné cíle, poskytuje žákům jasnou strukturu vyučování a očekává dodržování nastavených pravidel chování. Nevýhodou tohoto stylu je, že učitel může snadno sklouznout ke stereotypu a nepřizpůsobovat se aktuální situaci ve třídě. Učitel, který se přiklání k vyučovacímu stylu v podobě osobního vzoru, jde sám svým žákům příkladem. Klade důraz na nápodobu přístupu ke vzdělávání a získávání znalostí a stává se vzorem dobrého chování. Facilitátor zdůrazňuje osobní rovinu mezi žákem a učitelem. Žáky usměrňuje, pokládá jim otázky, povzbuzuje, navrhuje alternativy, individualizuje. Cílem učitele v roli facilitátora je rozvoj odpovědnosti žáků a podpora jejich vlastní iniciativy. Vyučovací styl, kdy učitel působí jako delegát, rozvíjí u žáků samostatnost. Častá je práce na projektech a zážitková výuka, kdy učitel působí pouze jako poradce na základě žádosti žáků.

Grasha (1996) přímo doporučuje měnit vyučovací styly na základě potřeb učitele. Učitel by dle něj neměl vyučovat stejným stylem různé věkové kategorie, stejně tak by měl svůj styl přizpůsobit cíli vyučovací hodiny. Musíme zmínit i pojem „blend“, který Grasha (1996, s. 153)

užívá. Jedná se o sjednocení více vyučovacích stylů do jednoho, díky čemuž se učitel může lépe přizpůsobovat výukovým situacím.

2.4 Vyučovací styly dle K. Mohannové

V novém tisíciletí přišla Kay Mohannová (2008) s novou typologií vyučovacích stylů, kdy používá dělení na učitele stylu formálního a neformálního.

Formální vyučující styl je charakteristický pevně danou strukturou vyučování. Plán hodiny je jasně vymezený a detailní, výukové cíle jsou učitelem předem stanoveny. Učitel klade důraz zejména na dosažení výukových cílů, výslednou práci žáků a snaží se žáky vést k úspěšnému absolvování závěrečných zkoušek.

Neformální vyučující styl se zakládá na individuální práci žáků. Učitel motivuje žáky k samostatnosti, vlastnímu bádání a poznávání. Učitel přenáší na žáky své emoce a snaží se vyvolat zájem o probíranou látku. Důležitou roli při výuce hrají pozitivní emoce. Žáky učitel podněcuje ke spontánnosti, sebeobjevování, samostatnému prozkoumávání nových témat a praktickému objevování jevů, o kterých se učí.

3 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je rizikový jev, se kterým se setkávají lidé v tzv. pomáhajících profesích, v nichž dochází k dlouhodobému stresu a emočnímu napětí. Můžeme ho definovat jako „druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled (nebo souhrn) určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky“ (Rush, 2003). Farber (1982) však upozorňuje, že k syndromu vyhoření nemusí nutně dojít u každého učitele, který prožívá dlouhodobý stres. Čapek et al. (2021, s. 10) syndrom vyhoření přirovnávají ke „ztrátě vnitřního ohně“, kdy oheň představuje naši vnitřní energii a její vyhasnutí je způsobeno vnitřní nerovnováhou mezi napětím a uvolněním. Dochází tak k překročení fyzického i psychického potenciálu jedince. Rush (2003) dodává, že syndrom vyhoření zpravidla postihuje ty nejproduktivnější osoby. Se syndromem vyhoření se čím dál častěji setkáváme i v učitelské profesi (Čapek et al., 2021; Kyriacou, 2012; Rush, 2003; Smetáčková et al., 2020).

Po počátečním nadšení z práce přichází prozření, kdy si učitel začíná uvědomovat nesplnitelnost svých ideálů podle daného plánu. Důsledkem této fáze je období první frustrace, kdy učitel prožívá zklamání a začíná žáky vnímat negativně. Další období se vyznačuje apatií, kdy učitel zažívá negativní pocity nejen směrem k žákům, ale i k ostatním kolegům a lidem v blízkém okolí. Konečná fáze syndromu spočívá v celkovém vyčerpání, jedinec je cynický, vyhořelý, uzavírá se před okolním světem, zpřetrhává své sociální vazby a prožívá proces odosobnění. (Čapek et al., 2021)

Farber (1990) na základě svého výzkumu rozdělil učitele, kteří prožívají syndrom vyhoření, do tří kategorií. První kategorie učitelů v reakci na frustraci ještě zvyšuje své pracovní nasazení, což vede k dalšímu zvýšení frustrace a vyčerpání při snaze dosáhnout pracovního uspokojení. Další kategorie učitelů se v reakci na frustraci úplně poddá negativním pocitům, vzdávají své pracovní úsilí a považujeme je za „opotřebované“. Třetí kategorie učitelů je relativně imunní vůči frustraci, ale vyhoření zde přichází z důvodu ztraceného zájmu o práci, která pro tento typ učitelů nepředstavuje dostatečnou výzvu a nepřináší jim do pracovního života potřebnou stimulaci ke zlepšení výkonů.

3.1 Příčiny a důsledky syndromu vyhoření

Nejběžnější příčiny syndromu vyhoření Rush (2003, s. 18) popisuje jako „pocit nutkání namísto povolání, neschopnost přibrzdit, snaha udělat vše sám, přehnaná pozornost cizím problémům, soustředěnost na detaily, nereálné očekávání, příliš velká rutina, nesprávný pohled na priority v našem životě, špatný tělesný stav, neustálé odmítání ze strany druhých“. V rámci učitelské profese však za nejběžnější příčinu syndromu vyhoření považujeme učitelské stresory, které můžeme rozdělit do tří typů: „(1) stresory týkající se vztahů s dětmi, rodiči a kolegy, (2) stresory týkající se zvládání výuky v žákovsky heterogenních třídách, (3) stresory týkající se postavení učitelské profese ve společnosti“ (Smetáčková et al., 2020).

Jako příklady konkrétních příčin můžeme uvést pracovní přetíženost, problémové žáky a rodiče, frustraci z neuspokojených potřeb, neodpovídající pracovní podmínky, početné a heterogenní třídy, malý respekt žáků a nekázeň, mediální kritiku školství, nesystematická opatření, nárůst počtu žáků s poruchami chování, učení a dalšími postiženími, vysoká míra odpovědnosti, mísení rolí učitele, nedostatek relaxace a senzorická a mentální zátěž jako následek vysoké pracovní zátěže. (Čapek et al., 2021; Smetáčková et al., 2020)

Projevů a důsledků syndromu vyhoření u učitelů pozorujeme několik a na první pohled se může zdát, že spolu nesouvisí. U vyhořelých učitelů se můžeme setkat například s vyčerpáním a špatnou náladou, ale také s tělesnými potížemi a bolestmi, jako například bolest hlavy, zad a kloubů, nespavost, zažívací obtíže či nechut'. Tyto symptomy jsou často zaměňovány se zdravotními obtížemi. Vyhořelí učitelé obvykle necítí z práce žádné uspokojení, nedokáží adekvátně reagovat na nečekané situace, jsou podráždění a nedokáží vést s kolegy a žáky efektivní komunikaci. Pracovní problémy přehlíží a nemají energii k řešení zhoršeného pracovního výkonu. (Smetáčková et al., 2020; Švamberk Šauerová, 2018)

3.2 Prevence syndromu vyhoření

Smetáčková et al. (2020) provedli dosud nejrozsáhlejší výzkum, který zkoumal učitelské vyhoření v českém prostředí. Celkem se zúčastnilo více než dva tisíce učitelů základních škol. Z výzkumu vyplynulo, že učitelů, kteří nevykazují žádné projevy vyhoření, je pouze 16 %, riziko vzniku syndromu vyhoření a stres existuje u více než 65 % a s již rozvinutým syndromem vyhoření se potýká necelá pětina učitelů, z toho 5 % má velmi závažné projevy vyhoření. Můžeme tedy zobecnit, že čeští učitelé se jeví jako odolní vůči učitelským stresorům,

jelikož více než 80 % učitelů dokáže v rámci svých schopností odolávat stresu a ubránit se plnému rozvinutí syndromu vyhoření.

Musíme poukázat na to, že výzkum Smetáčkové et al. (2020) neprokázal žádný vztah mezi mírou rizika syndromu vyhoření a věkem nebo délkou učitelské praxe. Syndrom vyhoření tedy může potkat jak učitele zkušené, tak i učitele začínající. Je proto důležité, aby všichni učitelé měli povědomí o prevenci a uměli se vyrovnávat se stresem.

Abychom se dokázali vyrovnat se stresem, který je jedním z hlavních spouštěčů syndromu vyhoření, musíme jako první odhalit příčiny našeho stresu a rozhodnout se, jaká opatření udělat, aby byla příčina odstraněna (Kyriacou, 2012). S odhalením příčin nám může pomoci i kouč, jehož návodné otázky nás nutí přemýšlet, hledat potřebná řešení a stanovovat si optimální cíle (Čapek et al., 2021).

Existují ale příčiny stresu, které jako jedinci nikdy nedokážeme zcela odstranit. V tomto případě je vhodné osvojit si pozitivní copingové strategie spolu s relaxačními technikami a cvičeními, které pomáhají zachovat klid ve stresových situacích a snižují dlouhodobý stres. Velmi důležité jsou také pevně nastavené hranice pracovní doby, aktivní pohyb a důsledný odpočinek. (Kyriacou, 2012; Smetáčková et al., 2020)

Vhodnou prevencí je také dodržování základů duševní hygieny učitelů, která zahrnuje „především pravidelný pohyb, relaxační cvičení a dodržování denního režimu“ (Švamberk Šauerová, 2018, s. 57). Pokud si učitelé osvojí zásady a techniky duševní hygieny a věnují se svému psychickému zdraví, snadněji rozeznají své vlastní potřeby i problémy. Učitelství je psychicky náročná profese a je důležité pečovat o svou psychiku. Díky duševní hygieně jsou učitelé vyrovnanější a dokáží se efektivněji vyrovnat se stresovými a zátěžovými situacemi, což potvrdilo několik kazuistik provedených Švamberk Šauerovou (2018), která popisuje pozitivní účinky technik duševní hygieny na psychické zdraví učitelů.

4 Vztah učitele a žáka

Vztah učitele k žákovi můžeme vymezit jako „hodnotící a citový postoj učitele k žákovi, který vyplynul z učitelova zhodnocení žákovy osobnosti“ (Ďurič & Štefanovič, 1977, s. 302). Učitel a žák jsou během edukačního procesu v neustálé sociální interakci a vytváří se mezi nimi vzájemný vztah. Tento vztah ovlivňuje žáka a jeho schopnost plnit učitelovy požadavky, jelikož vzájemný vztah žák–učitel je jedním z prostředků k dosažení vytyčených cílů (Ďurič & Štefanovič, 1977; Schneiderová, 1994). Mezi učitelem a žákem se jedná o asymetrický vztah, což si obě strany musí uvědomovat. Učitel by si měl držet určitý odstup od žáka a nastavit vhodné podmínky pro partnerské chování, zajištění důvěry a vzájemné úcty. (Svobodová, 2005)

Fontana (2014, s. 288) popisuje vztah učitele s žáky jako „řadu společenských setkání mezi učitelem a třídou“. Podle Fontany (2014) je vztah zahájen pozdravem při vstupu do třídy, následuje ustanovení vztahu, kdy během hodiny učitel a žák interagují, a vztah končí předáním zpětné vazby v rámci reflexe na konci hodiny.

Ďurič a Štefanovič (1977) poukazují na to, že vztah učitele a žáka je významným činitelem výchovně vzdělávacího procesu. Kvalita tohoto vztahu přímo ovlivňuje učitelovo výchovné a osobní působení na žáka. Pokud je vztah pozitivní, žák vidí učitele jako svůj vzor, přijímá jeho názory, postoje, vlastnosti a způsoby chování. Kvalita vztahu přímo ovlivňuje také proces učení, zejména vztah žáka k vyučovanému předmětu a přípravu na výuku a zkoušení. Pokud je vztah mezi učitelem a žákem narušený, dochází ke zhoršení učebních výsledků, žák ztrácí aktivní přístup, dochází k nedisciplinovanosti a ve výjimečných případech může dojít až k záškoláctví. Nesmíme zapomenout na to, že učitel si nebuduje vztah jenom s žákem jako s jednotlivcem, ale vytváří si vztah i k třídě jako celku. Oba vztahy se vzájemně prolínají, doplňují a ovlivňují učitelův vliv na žáka.

Učitel by měl žáka vnímat jako subjekt výchovy a vzdělávání, a proto musí pozitivní vztah s žákem využít k rozvoji žákovy osobnosti. K tomu musí učitel dodržet několik zásad, kterými jsou „kvalitní diagnostika žáka, zájem o žáka, pozitivní postoj k žákovi, racionální posouzení žákových schopností a potřeb, respektování žáka a jeho vývojových zvláštností, dodržování etiky, využívání studijních stylů učení žáka, vytváření neohrožujícího prostředí, vhodná pedagogická komunikace a interakce“ (Šafránková, 2019, s. 197–198). Podstatou partnerského vztahu je pozitivní přístup k výchově, humor, individualizace, vlídná náročnost,

podporování sociálních dovedností, variabilita, svoboda, kooperace, hravost a smysluplnost (Svobodová, 2005).

Rozsáhlý výzkum Smetáčkové et al. (2020) se zabýval i vztahem mezi českými učiteli a jejich žáky. Učitelé, kteří byli se vztahem s žáky nespokojeni, jako příčiny uváděli výchovné problémy, nepřátelství ze strany žáků, nezájem o výuku a výukové problémy. Učitelé se shodli, že mají jak třídy, ve kterých učí rádi, tak třídy, do kterých chodí neradi. Učitelé spokojení se vztahy s žáky nejvíce zmiňovali jako důvody ke spokojenosti pozitivní klima a příjemné prožitky z výuky, zapálené žáky, pozitivní zpětnou vazbu od žáků a vzájemný respekt.

Učitelé by se měli snažit o pozitivní a respektující vztah s žáky, jelikož nedávný výzkum (Longobardi et al., 2021) znovu potvrdil, že vztah mezi učitelem a žákem souvisí s chováním, školním klimatem a postoji žáků ke škole a vyučování. Můžeme tedy konstatovat, že pozitivní vztahy kladně ovlivňují výkon žáka a napomáhají lepšímu chování. Cílem každého učitele by mělo být budování pevného a respektujícího vztahu s žáky.

5 Koncepce výuky českého jazyka

Český jazyk je jedním z hlavních předmětů, se kterým se žáci během školní docházky setkají. Předmět zajišťuje „komplexní a institucionální péči o rozvoj mateřštiny dětí“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 5). Jeho výsostní postavení dokládá také fakt, že od první třídy až po poslední ročník střední školy stojí český jazyk na prvním místě na všech vysvědčeních. Český jazyk má centrální postavení mezi ostatními vyučovanými předměty, jelikož ovládnutí českého jazyka přímo souvisí se schopností osvojovat si poznatky z dalších předmětů. (Polák, 2002)

Tradičně je předmět český jazyk na 2. stupni základních škol rozdělen na jednotlivé složky, a to složku jazykovou se slohem a složku literární. Obvyklá současná praxe na základních školách přitom je, že dochází ke strukturalizaci předmětu a učitelé dělí výuku na složky tři – mluvnici, sloh a literaturu (Polák, 2002). Strukturalizaci předmětu nalezneme i v aktuálním *Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, který předmět pro přehlednost rozděluje na komunikačně-slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu (Faltýn, 2021). Štěpáník et al. (2020, s. 5–6) však upozorňují, že učitelé by stále měli chápat jazykovou a komunikačně-slohovou výchovu „jako jeden nerozlučný celek“, výuka by měla být komplexní a učitelé by měli vyučovat předmět uceleně a komunikačně.

Polák (2002) navrhuje propojení nejenom jazykové a komunikačně-slohové výchovy, ale mluví také o integraci se složkou literární výchovy. Argumentuje tím, že všechny složky jsou založeny na práci s jazykovým materiálem a literární výchova v sobě implicitně nese funkční stylové oblasti a použití vyjadřovacích prostředků v různých komunikačních situacích. Tímto Polák (2002) navazuje na Čechovou a Styblíka (1998), kteří opodstatňují integraci skutečností, že jednotlivé složky jsou založeny na práci s jazykovým materiálem, a literární složka dokonce používá rozmanitější jazykové prostředky než jazyková výchova, která se soustavně zabývá spisovným jazykem. Čechová a Styblík (1998, s. 18) říkají, že „literatura je umění slovesné, a poznávání jazykové výstavby díla je tedy nedílnou složkou poznávání literatury“.

Čechová a Styblík (1998) i Polák (2002) si však uvědomují i nevýhody úplné integrace literární složky předmětu. Upozorňují na to, že literární složka má blízko k estetickovýchovným předmětům, což se odráží například využitím různých metod a postupů, nebo v důrazu na emocionální složku žákovy osobnosti. Do jisté míry tedy literární výchova působí

dezintegračně, což se v minulosti projevilo i diskuzí o rozdělení českého jazyka na dva samostatné předměty.

Předmět český jazyk můžeme označit za „mnohostranný“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 17). Český jazyk má široký potenciál k využití mezipředmětových vztahů a průřezových témat. Míru mnohostrannosti ovlivňuje učitel výběrem rozmanitých témat a textů, s kterými dále pracuje. I v ostatních předmětech by učitelé měli dbát na užívání kultivovaného projevu a dodržování komunikačních zásad. Specifický je pak vztah českého jazyka s výukou cizích jazyků, kdy osvojení cizího jazyka je do jisté míry závislé na úrovni ovládnutí mateřského jazyka, znalosti mluvnických pojmů či znalosti metod práce s jazykovými materiály.

V současné době se chystá revize *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, což ovlivní podobu a očekávané výstupy předmětu český jazyk. Prozatím neoficiální verze říká, že předmět již „není mechanicky rozdělený na jazykovou, slohovou a komunikační a literárněvýchovnou složku, jak tomu bylo doposud. Výuka je založená na komunikačním principu, který je výrazně zastoupený ve všech oblastech učiva a je naplňován v oborových výstupech“ (NPI, 2024). Dochází tedy k integraci cílů všech složek a je předpoklad, že po změnách na úrovni školských vzdělávacích programů bude vyučování komplexnější než doposud. Zachována zůstává mnohostrannost předmětu, kdy je stále věnována pozornost vytváření vazeb s ostatními vzdělávacími oblastmi nebo průřezovými tématy (Mlčoch et al., 2023). Změněny jsou však i formulace jednotlivých očekávaných výstupů, které v některých případech nutně potřebují další úpravy.

6 Případová studie

Případová studie patří v rámci pedagogických šetření k základním výzkumným nástrojům, jelikož umožňuje detailní studium zkoumaného případu a pomáhá nám porozumět sociálním jevům (Sedláček, 2014). V otázce vymezení případové studie nepadají mezi odborníky shoda. V souvislosti s naší prací převezmeme definici Sedláčka (2014, s. 97), který tvrdí, že „smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů“.

Objekt zkoumání by měl být analyzován komplexně a v přirozeném prostředí. Klíčový je sběr dat, ke kterému se využívají především kvalitativní techniky, nicméně vhodnost konkrétní metody se vždy musí posuzovat individuálně vzhledem k charakteru výzkumu. Pro co nejlepší porozumění je potřeba dostatek času ke zkoumání a analyzování. (Sedláček, 2014) Předpokládá se, že díky detailnímu studiu jednoho případu dokážeme v budoucnu snadněji porozumět obdobným případům (Hendl, 2023).

Rozdílná je i kategorizace jednotlivých typů případových studií. Na základě vlastností zkoumaného případu můžeme dle Hendla (2023, s. 105–106) rozlišovat pět typů případových studií, a to osobní případová studie, studie komunity, studium sociálních skupin, studium organizací a institucí, zkoumání programů, událostí a vztahů. Sedláček (2014, s. 104–105) pak mluví o extrémních případech, které jsou unikátní a vykazují výjimečné charakteristiky, typických případech, které jsou reprezentativní a zachycují „průměrné“ osoby, a kritických případech, které potvrzují nebo vyvracejí původní hypotézy.

V praktické části naší práce provedeme dvě osobní případové studie, které se budou zabývat vždy jedním reprezentativním jedincem. Jedná se tedy o případovou studii typického případu.

6.1 Uskutečněné případové studie

Případových studií učitelů různého zaměření bylo publikováno několik. My krátce představíme ty, které se stejně jako my zajímají o učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol. Vybrané případové studie řadíme dle data publikace od nejstarší po nejnovější.

Fernstermacher a Soltis (2008) ve své publikaci v kapitole *Vaše třída při češtině – případová studie* představují učitelku českého jazyka a literatury, která učí jak žáky nadané,

tak i žáky nemotivované s nevyhovujícím sociálním zázemím. Učitelka nahlíží na mateřský jazyk jako na něco, „co vychází přímo z jejich nitra“, a žákům při vyučovacím procesu nabízí podporu, povzbuzuje je a chválí. Celá publikace i případová studie se zaměřují na vyučovací styl učitele, v tomto případě konkrétně styl facilitační. Autentická výpověď z učitelčina deníku přibližuje její osobitý styl výuky, názory a cíle, kterých chce dosáhnout.

Vala et al. (2015) se ve své publikaci stejně jako my zaměřují na začínajícího a zkušeného učitele. V závěru poznatky z obou případových studií srovnávají a postihují tak celou učitelskou praxi od začátků až po roli učitele experta. První případová studie se věnuje zkušenému učiteli, panu B., který má třicetiletou praxi na základní škole. Případová studie postihuje nejenom vývoj pana B. jako učitele, ale i vývoj celého školství po roce 1989. Pan B. uplatňuje liberální výchovný styl a od žáků očekává určitý stupeň samostatnosti, ale setkává se spíše s nesoustředěností a roztěkaností žáků, nepodporujícím rodinným zázemím a stále větším ovlivňováním žáků multimédií, což má za následek omezení kreativity, úbytek motivace nebo pokles dětského čtenářství. Pan B. si také stěžuje na nedůvěru ze strany rodičů i tlak ředitelů na učitele. Tvrdí, že češtináři mají možnost svou roli na školách pozitivně zviditelnit, jelikož mateřský jazyk je mezi školními předměty nezastupitelný. Z rozhovorů s panem B. vyplývá, že se nerad staví do pozice oběti, avšak uznává pokles motivace, příznaky syndromu vyhoření a mírný pesimismus ve vztahu k všeobecné situaci ve školství.

Druhá případová studie se věnuje začínající učitelce, paní T., která je absolventkou Pedagogické fakulty v Olomouci. Práce učitelky byla vždy jejím snem a práci vidí jako smysluplnou, výuka českého jazyka dle ní nesmí být odpočinkovým předmětem. Zklamaná je však z reality, která nastala po příchodu do praxe. Paní T. si více než jako učitelka připadá mnohdy jako sekretářka, jelikož množství administrativy jí zabírá čas, který by mohla věnovat přípravám. K dispozici má paní T. uvádějící učitelku, nicméně někdy jí připadá hloupé ji zdržovat, a tak často ke konzultacím využívá své kolegyně v kabinetu. Co se týče vedení hodin, paní T. upřednostňuje přísnost a dril v hodinách jazykové výchovy, ale volnější tempo a aktivizační metody pro hodiny literární výchovy a slohu. Stejně jako pan B., i paní T. si stěžuje na nedůvěru ze strany rodičů v její pedagogické schopnosti. Oceňuje však podporu kolegů a dobré vztahy na pracovišti. Jako velký problém vidí paní T. integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, práce s nimi jí připadá složitá a organizačně náročná.

Na učitelku s dvanáctiletou praxí se ve své případové studii zaměřuje Ostrá (2016). Cílem této práce je popsat změny, kterými tato učitelka prošla po dobu svého působení

ve školství. Paní učitelka připouští, že během svého pedagogického působení slevila ze svých nároků na žáky. Nižší požadavky má z toho důvodu, že dle ní dnešní žáci nezvládají těžší požadavky plnit. S autoritou u žáků nikdy problém neměla, nicméně změnu vidí v přístupu rodičů, kteří ji nyní respektují více než v době, kdy nastoupila do prvního zaměstnání. Práce učitelky ji stále baví, s příznaky syndromu vyhoření se nesetkala a ve své práci vidí smysl, což je pro ni nejdůležitější. Má motivaci nadále se zlepšovat, vzdělávat se v oblasti nejnovějších metod a zkoušet nové formy výuky.

Naopak cílem práce Wojnarové (2016) bylo postihnout začátek profesní dráhy učitele. Její tři případové studie se zabývají začínajícími učitelkami, které v praxi nejsou déle než pět let. Autorka zjišťuje, že zúčastněné začínající učitelky se v praxi setkávají s obdobnými problémy. Zajímavé však je zjištění, že ani jedna z respondentek neprojevila známky sebereflexe a výsledky své práce si idealizovaly. Všechny tři se shodly na potřebě mít vyšší časové dotace pro konání praxí a důležitost absolvování předmětů, které se zaměřují na administrativu a práva a povinnosti učitelů ve školství. Shodně také poukazují na diskriminaci mladých začínajících učitelek během pracovních pohovorů, kdy ředitelé škol předpokládají u mladých uchazeček odchod kvůli mateřství.

Učiteli českého jazyka a jejich vztahem ke klíčovým kompetencím se ve své mnohonásobné případové studii zabývá Kumžáková (2018). Výzkumný případ představují tři učitelky českého jazyka, z nichž dvě působí na víceletém gymnáziu a jedna na gymnáziu čtyřletém. Autorka upozorňuje, že účastnice výzkumu oddělují teorii klíčových kompetencí od praxe a problémy vidí také v nejasném vymezení terminologie. Prokázalo se, že začínající učitelka má rozsáhlejší teoretické znalosti klíčových kompetencí než její zkušenější kolegyně. Výzkum Kumžákové (2018) potvrdil tvrzení, že učitelé vnímají klíčové dovednosti jako formální součást vzdělávacích programů, svou výuku neplánují s cílem tyto kompetence rozvíjet a přednost dávají plánování výuky s důrazem na obsah učiva. I přes to, že respondentky s klíčovými kompetencemi většinově nepracují, panovala shoda, že koncepce klíčových kompetencí může být pro žáky přínosná.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Metodologie výzkumu

Praktická část naší práce se skládá z případových studií zkušeného a začínajícího učitele českého jazyka na 2. stupni základní školy. Zaměřili jsme se na dva případy, které jsme detailně zkoumali a analyzovali. Náš výzkum dělíme dle Sedláčka (2014) do pěti fází, a to (1) určení výzkumného tématu a definování otázek, (2) výběr zkoumaného případu a definování etických kritérií, (3) sběr a uchování dat, (4) analýza a interpretace dat, (5) vytvoření výzkumné zprávy. Jednotlivé fáze se mohou vzájemně prolínat.

7.1 Určení výzkumného tématu a definování výzkumných otázek

Výzkumným tématem naší práce jsou začínající a zkušený učitel českého jazyka a literatury. Funkce naší práce je deskriptivní (Mareš, 2015) a chtěli bychom se dotknout co nejvíce oblastí bádání. Během zkoumání klademe důraz na náplň práce a možné problémy, profesní vývoj, vztah učitele s žáky nebo pojetí výuky českého jazyka a literatury. Detailní popis situace začínajícího a zkušeného učitele nám umožňuje dva různorodé vhledy do českého školství, které v závěrečné zprávě srovnáme, a upozorníme na shodné i odlišné aspekty, s kterými se ve své profesi setkávají.

Naše práce má tedy dva hlavní cíle, a to (1) detailně analyzovat situaci začínajícího a zkušeného učitele ČJL na 2. stupni základní školy a (2) srovnat názory, přístupy a problémy začínajícího a zkušeného učitele ČJL. Stanovujeme si také výzkumné otázky, které nám pomůžou zajistit dosažení výsledků v souvislosti s výzkumnými cíli naší práce. Klademe si tyto výzkumné otázky:

- Co je náplní práce učitele českého jazyka a literatury?
- S jakými problémy se učitel českého jazyka a literatury setkává?
- Jak hodnotí učitel českého jazyka a literatury aktuální situaci ve školství?

7.2 Výběr zkoumaného případu a definování etických kritérií

Jako případ zkoumání jsme zvolili dva učitele českého jazyka a literatury, kteří působí na 2. stupni základní školy. Prvním zkoumaným případem je začínající učitel pan T.,

který působí od roku 2023 na nejmenované základní škole v Olomouckém kraji. Druhým zkoumaným případem je zkušená učitelka paní P. s téměř dvacetiletou praxí na dvou školách ve Zlínském kraji. Etická kritéria výzkumu byla stanovena před zahájením výzkumu. Zkoumané případy byly s etickými kritérii obeznámeny a máme k dispozici písemný souhlas s použitím získaných dat za účelem našeho výzkumu. V rámci zachování anonymity zkoumaných případů neuvádíme jejich jména. Dále neuvádíme konkrétní názvy škol, jména dalších osob ani jiné identifikační údaje, které by mohly vést k porušení anonymity. Oba zkoumané případy známe osobně, výzkum je tak založen na vzájemné důvěře a upřímnosti.

7.3 Sběr a uchování dat

Jako hlavní metodu zkoumání jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který je doplněn pozorováním výukových hodin. Triangulace metod zajistí větší míru validity. Sběr dat proběhl na veřejných místech a pracovištích zkoumaných osob. K záznamu rozhovorů jsme použili diktafon spolu s písemnými poznámkami. Data jsou dále pečlivě uschována na našem osobním cloudovém úložišti. Pozorování proběhlo na pracovišti zkoumaných osob. Vzhledem k přítomnosti nezletilých žáků ve třídě nebyl zvolen žádný typ digitálního záznamu a záznamy z pozorování jsou zaznamenány pouze písemně.

Výsledky jednotlivých rozhovorů a pozorování uvádíme v následujících kapitolách spolu se závěrečnou výzkumnou zprávou.

8 Případová studie začínajícího učitele

Pan T. je začínající učitel, který začal svou profesní kariéru v roce 2023. V současné době působí na základní škole ve větším městě Olomouckého kraje.

8.1 Záznamy rozhovorů

8.1.1 První rozhovor

Datum: 2. 5. 2024

Místo: kavárna

Délka setkání: 50 minut

Výsledky:

Pan T. se narodil v Rychnově nad Kněžnou. Pochází z dobrých poměrů, oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří pana T. od raného věku podporovali ve vzdělávání a v několika zájmových aktivitách. Na základní škole měl pan T. několik oblíbených předmětů, mezi které patřil i český jazyk. K definitivnímu rozhodnutí stát se učitelem dospěl během střední školy. Být učitelem byla „v podstatě jediná a první volba“ a pro své studium si vybral Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci. Během svého studia i praxe občas vzpomíná na učitele, které během svých studijních let potkal. „Dá se říct, že někteří mí učitelé mě inspirovali k tomu, abych se sám stál učitelem, ale není to tak, že bych se je snažil napodobovat a učit jako oni. Spíš stáli na začátku té mé cesty jako inspirace, ale teď jsem svou vlastní osobností. Hledám si vlastní cesty, jak učit dobře.“

Pan T. by sám sebe popsal jako osobnost, jejíž silnou stránkou je především schopnost dobře komunikovat. Říká o sobě, že je přemýšlivý, dokáže se hluboce zamyslet nad jakýmkoliv problémem. Jako své slabé stránky uvádí především netrpělivost. „Nejslabší článek je u mě určitě netrpělivost. Zjišťuju, že všechno nejde hned, každý máme jiné pracovní tempo, někdo má věci víc na háku než já, ale teď na tom pracuju. Chápu totiž, že netrpělivý učitel daleko nedojde.“ Ve volném čase pan T. rád sportuje, baví ho především fotbal a badminton. Snaží se také co nejvíc cestovat, „ale teď během školního roku je to docela náročné. Člověk si nemůže vzít jen tak delší volno, takže se těším na letní prázdniny, až někam vyjedu.“

Práci si pan T. začal hledat během posledního ročníku studia, kdy rozeslal několik životopisů na různé základní školy. Životopis poslal také na školu, kde vykonával povinnou pedagogickou praxi v rámci studia. „Hledání práce pro mě naštěstí obtížné nebylo, protože jsem

měl štěstí, že si mě vybrali na školu, kde jsem dělal praxi. Takže pro mě to bylo úplně skvělé.“ Sám ale říká, že si je vědomý štěstí, které ho potkalo. „Co jsem slyšel od spolužáků, tak někteří rozeslali klidně i třicet životopisů, ale odepsaly jim třeba jen dvě nebo tři školy. A tady ve městě je ta situace dost těžká, přece jen každý rok fakulta vyprodukuje několik desítek nových učitelů. Ta poptávka tady prostě není tak velká.“ Během pohovoru mu pomohlo, že školu a některé zaměstnance znal, ztotožňoval se s koncepcí školy a během praxe se mu dařilo.

Když pan T. vzpomíná na první měsíce po nástupu do učitelské praxe, vybavuje si několik problémů, na které ho vysoká škola nepřipravila. Měl však štěstí na kolegy, kteří mu s nečekanými problémy dokázali pomoci. „Vzpomínám si, že začátek byl opravdu těžký, protože zrovna s tímhle jsme se moc nesetkali na vysoký. Problémy mi dělalo rozmyslet si, jak pracovat se sešity, jak předávat některé materiály. Nakonec mi hodně pomohli kolegové v tomhle, protože už měli nějaký utříděný systém. A rozhodnout tady tyhle věci, jako který pracovní sešit a od jakého nakladatelství vybrat, to byl také oříšek. Jako začínající učitel moc nevíš, co je dobrý, které materiály jsou kvalitní. Vytanulo mi to tak na mysl, že tenhle pocit tam byl. Člověk si ze začátku nevěděl moc rady s těmhle věcmi, nebyl na to moc připravený.“ V rámci samotné výuky pak za největší problém považuje interakci s žáky. Teoretické znalosti, jak s žáky komunikovat a jak se k nim chovat, měl, ale ve skutečnosti je to jedna z nejtěžších věcí, která ho v praxi potkává. „Tam určitě byl faktor toho reálného kontaktu s tím žákem, odhadovat ty jejich reakce. Člověk přichází s jinou představou toho, co budou ti žáci umět a čemu budou rozumět, tak bych to nazval. Bylo hodně náročné zjišťovat tu reálnou úroveň nějakých znalostí, chápání věcí a tak.“ Pan T. však dodává, že s postupem času, kdy poznával své žáky, dokázal lépe předvídat jejich reakce a naučil se předpokládat jejich chování v určitých situacích. Ne vždy mu vše vychází podle plánů, ale ve srovnání se začátkem školního roku těchto situací ubývá.

S problémy panu T. pomáhal také uvádějící učitel, kterého si po konzultaci s vedením mohl sám vybrat. „Spolupráce s uvádějícím učitelem probíhá velmi dobře. My jsme se stali i kamarády. Já jsem ho vlastně potkal už během svých praxí, začali jsme tak nějak komunikovat o učení a češtině, rozuměli jsme si v některých pohledech na výuku. Ředitel chtěl, aby mi uvádějícího učitele dělal někdo, komu budu věřit, s kým si budu rozumět, takže pro mě byla ideální volba tady ten kolega, s kterým jsme si sedli.“ Přátelský vztah se svým uvádějícím učitelem vidí pan T. jako velkou výhodu. Pokud má nějaký problém, nebojí se ho řešit. Během roku spolu řeší jak problémy týkající se výuky, tak i administrativní záležitosti, s kterými se pan

T. během studia nesetkal. Velkou výhodou vidí v blízkosti jejich výukových stylů a v podobných představách o podobě výuky českého jazyka.

Podporu ve svých začátcích cítí pan T. i ze strany svých kolegů. Ředitel na škole, kde pan T. působí, velmi dbá na funkční kolektiv, který drží při sobě. S kolegy měl možnost se seznámit již před začátkem školního roku. „Před začátkem školního roku je vícedenní společné školení, kde se klade důraz na poznávání se. Celkově je u nás důraz na to, aby ten kontakt mezi učiteli byl.“ Zpětnou vazbu tak pan T. dostává nejenom od svého uvádějícího učitele, ale i od dalších kolegů. I pan T. může dát podněty zkušenějším kolegům. „Máme v rámci školy i povinné následky, musíme si vzájemně chodit do hodin, nějak se hodnotit. Reflektujeme společně výuku.“ Okrajově pan T. zmiňuje i pozitivní přínos předmětových komisí. „Dost u nás fungují předmětové komise. Češtináři se schází, jazykáři se schází, přírodovědné předměty se schází a nějak spolu řeší nahodilý problémy, plánují spolu dál výuku nebo řeší nějaký projektový dny, takže u nás tady ten kontakt mezi kolegy je dost častý.“

Ze strany vedení školy cítí pan T. důvěru v jeho schopnosti. Ředitel školy ho podporuje v jeho stylu výuky, v ničem ho neomezuje a vždy je ochotný pomoci. „Cítím tam tu důvěru ředitele v to, jak budu ve své výuce postupovat. Nikdo mi neříká, co bych měl dělat, co bych neměl dělat. Já si můžu sám zvolit cíle a obsah. Jsem nějak omezený školním vzdělávacím programem, ale prostě pak už je to na mně, jaký metody, rozložení učiva a postupy využiju. A to mě moc těší a беру to jako podporu.“

Když se pan T. s nově nabytými zkušenostmi ohlédne zpět ke studiu na vysoké škole, upozorňuje na nedostatek pedagogické praxe. Zatímco teoreticky zaměřených předmětů je hodně, ze své pozice tvrdí, že k dobrému přechodu ze studia vysoké školy do školství jsou potřeba zejména praktické zkušenosti, z kterých by začínající učitel mohl čerpat. „Praxí je těžký nedostatek. Hrubý, šílený, hrozný nedostatek. Za mě to je až tristní, že je té praxe tak málo. Přidal bych asi tak stokrát. Já mám osobní pocit, že ten počet praxí je smutný. Do určitý míry i to uchopení praxí není dobrý. Co všechno za úkoly tam máš v tom portfoliu, děláš různorodé věci a já to chápu, že tím má člověk poznat, jak věci fungují, taky aby fakulta měla kontrolu na tom papíře, že tam nějak fungujeme. Asi jsou ty problémy větší i tím, jak je to krátký. Člověk má takových nových impulsů a věcí, s kterými se musí vyrovnávat jako praktikant. Ty nemůžeš reálně všemu věnovat dostatečnou pozornost, řešit tam detailně dokumenty školy, nějaký předpisy, sepisovat požadavky do portfolia, protože na začátku máš starosti s tou samotnou

výukou. To je pro studenty to zásadní, ta výuka. Výuka a to, jak moc je člověk na ni nepřipravený.“

8.1.2 Druhý rozhovor

Datum: 6. 5. 2024

Místo: školní kabinet pana T.

Délka setkání: 60 minut

Výsledky:

Své dosavadní působení na škole hodnotí pan T. kladně. Velmi si pochvaluje míru spolupráce s kolegy. Škola, na které pan T. působí, vyčleňuje hodiny tzv. tandemů. Spolupráci v tandemu pan T. oceňuje. „My máme u nás na škole hodiny tzv. tandemů, kdy jsou teda dva učitelé v jedné hodině, takže ta spolupráce tam probíhá velmi úzce. Já mám šesté ročníky a můj kolega má sedmé ročníky, zároveň do šestých ročníků za mnou přichází na jednu hodinu týdně, kde učíme společně. To představuje úzkou spolupráci v tom, co se tam bude dít, co zrovna děláme, jak nejlépe usnadnit žákům pochopení, jak dosáhnout toho očekávaného výstupu nebo cíle.“ Během tandemů nedostává zpětnou vazbu pouze pan T., ale sám sděluje své postřehy svému kolegovi, diskutují o výukových situacích a vždy se snaží vyvodit, co by šlo udělat jinak a lépe.

Kladně hodnotí pan T. i činnost předmětových komisí, které jsou na škole velmi aktivní. Předmětové komise řeší problémy, které u učitelů vznikají, ale zaměřují se i na organizaci akcí podporující žáky nebo na projektové dny. „Máme u nás dost činné předmětové komise, kde se řeší nějaké aktuální problémy, s čím se potýkáme ve výuce nebo jak řešit nějaká témata, která třeba jsou pro žáky složitá, komplikovaná a těžká. Do toho chystáme i nějaké akce projektového charakteru nebo nějaké akce nadpředmětové. U nás je to třeba prezentiáda, což je soutěž v prezentování nějakého obsahu, což vlastně hodně souvisí s komunikační výchovou a s češtinou jako takovou. Takže tyto a další akce se třeba plánují a jejich organizace se řeší během těch předmětových komisí. Ted' je u nás i projektový den s knihou, to znamená pro předmětovou komisi další plánování.“

Pan T. není třídním učitelem a dle jeho slov je za to rád. Třídnictví v současné době vidí jako další, zejména administrativní zátěž. Jako učitel bez třídnictví pan T. nepřichází do velkého kontaktu s rodiči. S rodiči se seznámil na začátku školního roku a dále s nimi komunikuje dle

svých i jejich potřeb, případně se setkávají v rámci konzultačních hodin v dobách třídních schůzek. Pan T. s rodiči nemá žádné problémy, na všem se dokáže dohodnout a v případě jakýchkoliv problémů je ochotný se s rodiči setkat a najít společné řešení. „Já jsem rodiče informoval na třídních schůzkách na začátku školního roku o mojí představě výuky češtiny, jaké od toho mám očekávání, co budu vyžadovat, aby oni s mými plány počítali. Samozřejmě s tím, že cokoliv potřebují, tak mě mohou kontaktovat. Párkrát už tak učinili. Většinou se řešilo, když se něco nepovedlo nějakému žákovi, nebo byl pocit, že něčemu nerozumí, co může udělat, aby se to zlepšilo. Asi ve třech případech mě rodiči kontaktovali, sešli jsme se, pobavili jsme se, našli jsme nějaké postupy a cesty, jak by se to mohlo zlepšit. Skoro vždycky ke zlepšení došlo.“ Vzhledem k tomu, že pan T. není třídním učitelem, nemusel zatím řešit výchovné problémy vážnějšího charakteru, ale musíme zmínit, že menší kázeňské prohřešky řeší téměř v každé hodině. Nejedná se však o nic závažného, pan T. žáky usměrní a výuka pokračuje dál.

Po položení otázky týkající se nepřímé pedagogické činnosti, se pan T. otevřeně směje. „Jelikož mám tříčtvrteční úvazek, tak toho nemám tolik co kolegové, ale je toho hodně.“ Pan T. se kromě přímé výuky každý měsíc účastní velké porady, schází se s kolegy v rámci předmětových komisí, pravidelně se setkává se školním psychologem, ve školních skupinách řeší aktuální problémy a každou středu má povinně delší pracovní dobu. „A do toho všeho máme v podstatě každý týden povinnou pracovní dobu ve středu do půl třetí, abychom se mohli sejít jako učitelé, když potřebujeme něco řešit. Aby se nestávalo, že už jsou někteří doma a nemůžeš se s nimi potkat a domluvit.“ Pan T. dále zmiňuje i čas, který musí věnovat přípravám hodin, opravování testů, dozory, přípravy projektových dnů nebo třídní schůzky, kdy odchází z práce až večer. „Tohle jsou ale věci, které nějak souvisí s výukou. To každý ví a chápe. Hlavně jsem chtěl upozornit na věci, co nejsou tak vidět, třeba porady, schůzky s kolegy, setkávání předmětových komisí a další administrativa.“ Pan T. se smíchem tvrdí, že zcela jistě pracuje víc hodin, než za které dostává zapláceno. „To můžu říct úplně bezpečně. Necelých třicet hodin týdně jsem zaplácenej, ale rozhodně mi to stojí úplně těch čtyřicet, což je vlastně ten plnej úvazek. Někdy asi i víc, je to těžký odhad. Ale určitě to podle mě za týden je deset hodin a víc, kdy jsem neplácenej.“

Někdy se kvůli práci cítí pan T. ve stresu, avšak bere to jako součást svojí práce. Nepoužívá žádné ověřené strategie, jak se stresu zbavit. Sám říká, že pro něj je boj proti stresu doděláním úkolu, kvůli kterému se do stresových stavů dostává. „Já se většinou neházím do pohody, dokud to nemám hotové, Prostě se snažím si tu práci dodělat. Jako úplně to nemám

tak, že když nemám nachystané přípravy, co budu dělat ve škole, tak bych si řekl, že jdu na pivo. Jsem ve stresu, dokud to nenachystám.“ Syndrom vyhoření pan T. nepovažuje za něco, co by mu v současnosti hrozilo, a optimisticky se dívá i do budoucnosti. Jak sám říká, i když ho práce někdy stresuje, zároveň je to i činnost, která ho naplňuje. „A doufám, že to tak zůstane i do budoucna.“

Na otázku, zda je pan T. mezi žáky oblíbený, odpovídá smíchem. Konstatuje, že učitel se nikdy nezavděčí všem a pokaždé se ve třídě najde minimálně jeden žák, který má k jeho stylu výuky nějaké výhrady. Snaží se však udržovat si s žáky pozitivní vztahy. „Nehraju si na nějakého jejich kamaráda, ale snažím se být vstřícný a přistupovat k žákům s respektem. Chci je podporovat v učení tak, aby každý z nich dosáhl výukového cíle.“ S žáky rád vtipkuje, je k nim upřímný a věří, že žáci jeho přístup oceňují. Pan T. se snaží žáky motivovat k co nejlepším výsledkům, ale ne vždy se to povede. „Daří se to střídavě. Ne u všech, ne vždycky. Snaha je.“

S používáním moderních technologií ve výuce to dle svých slov pan T. nepřehání. Žáci mají k dispozici využívání školních tabletů, a tak pan T. občas v hodinách využívá tablety k vyhledávání informací či k online cvičení v rámci procvičování. Pan T. považuje použití tabletů za zpestření hodin, nicméně jeho zkušenost prokázala, že jen použití moderních technologií k zaujetí žáků již nestačí, jelikož se to pomalu stává samozřejmostí a žáci si na tablety i jiné moderní pomůcky rychle zvykají. „Už to není zdaleka takové ozvláštnění, jak by si člověk myslel. Žádný wow a super, když děláme něco na tabletech. Řekl bych, že to nadšení z toho postupně ochabuje. A ten vliv už není takový. Ne vždycky je to wow, super, skvělý, všichni motivovaní. Přijde mi, že pro žáky se to stává běžnější a běžnější, i v jiných hodinách s tím pracuji. To znamená, že se to stává všední, ne ještě úplně, ale blíží se to k tomu.“

8.1.3 Třetí rozhovor

Datum: 7. 5. 2024

Místo: kavárna

Délka setkání: 80 minut

Výsledky:

Pan T. hodiny českého jazyka obvykle rozděluje na hodiny mluvnice, slohu a literatury. Dle svých slov si je vědom, že jazyková a komunikačně-slohová složka by se měly

vyučovat současně, nicméně ne vždy je to podle pana T. vhodné a pro žáky přínosné. Pan T. tvrdí, že některým žákům dělá spojení mluvnice a slohu problémy a složitější látky lépe porozumí, pokud se probírá samostatně. Určitý problém vidí také v časové dotaci předmětu vzhledem k množství obsahů, které musí stihnout žákům předat. „Určitě se to liší podle tématu, ale spíš to odděluju. Literaturu vnímám jako samostatný celek, ale mluvnici se slohem někdy propojím. Ale je to náročné. Musíš se v tom nějak zorientovat, a buď to velmi šikovně spojovat, což je za mě těžké a občas pro ty žáky hodně náročné, nebo to musíš nějak šikovně střídat. A trůfám si říct, že jenom mluvnice je samostatný předmět, kdy není těžké, aby ti sebral všechny hodiny.“

Pan T. si troufá odhadnout, že u žáků je nejoblíbenější složkou předmětu literární výchova, naopak jako nejméně oblíbenou vidí jazykovou výchovu. „Myslím, že nejradši mají žáci asi literaturu. Aspoň v to doufám. V těch hodinách je asi největší pohoda. Největší problémy mají žáci stoprocentně v mluvnici. To si myslím, že patří k neoblíbeným.“ Co se týče vlastních preferencí jednotlivých složek, ty pan T. podle svých slov nemá. Snaží se nedělat mezi jednotlivými složkami velké rozdíly a přistupuje ke všem se stejnou mírou potřeby a důležitosti, ať už se jedná o výchovu literární, jazykovou nebo komunikačně-slohovou. Motivace k učení je pro něj důležitá napříč všemi složkami.

Pan T. se ve svých hodinách rozhodl nepoužívat žádnou ucelenou řadu učebnic a vytváří si do hodin své vlastní materiály, které vyhovují stanoveným výukovým cílům a aktuálním potřebám žáků. Tvorba materiálů je časově velmi náročná, ale pomáhá mu sdílení materiálů s kolegy, kteří taktéž učebnice nevyužívají. „Učebnice jsou hodně nekvalitní. Nemyslím si, že se někdy objeví taková, která bude vyhovovat mým požadavkům. Učebnice mají v současnosti tak moc problémů, že je pro člověka jednodušší si vytvořit vlastní materiály. Podle mě je nepravděpodobné, že se někdy objeví učebnice, která bude úplně jiná a nebude mít žádné z těch problémů, s kterými se běžně potýkám prakticky ve všech materiálech, které jsou dostupné.“

Ve svých hodinách se pan učitel setkává i s žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Inkluzi považuje za velmi komplexní téma a zamýšlí se nad ním z různých úhlů pohledů. „Já myslím, že z nějakého sociálního hlediska a kontaktu žáků různých schopností to je určitě dobře. Problém nastává ve chvíli, kdy prostě ten žák je opravdu o mnoho, mnoho slabší. Až tak moc, že vlastně už není moc schopen pojmut to učivo a ten obsah, který většina bez problémů pojmut dokáže, takže to mi přijde už problematický. A samozřejmě nějakým

způsobem tam figurují asistenti pedagoga, ale i tak je to jako fakt složitý. Takže v podstatě inkluze, ano. Je to dobrý a nemám problém, ale v některých případech mám pocit, ti žáci už jsou tak handicapovaní tou svou speciální vzdělávací potřebou, že se můžou až trápit. I když člověk vlastně dělá různé ústupky, mají tu velkou podporu od toho asistenta a mnoho přizpůsobení okolo, tak i tak je to pro toho žáka už moc těžké.“ Stejně tak se pan T. zamýšlí i nad tím, jak taková situace může ovlivnit ostatní žáky ve třídě. „Někdy mně přijde, že už je problém jak pro žáka, tak hlavně i pro jeho spolužáky, kteří s ním nemůžou třeba spolupracovat na úkolech.“ Nahlíží však kriticky i na své vlastní schopnosti a připouští, že jako začínající učitel může situaci vidět jinak než učitelé, kteří mají dlouholeté zkušenosti. „I pro mě jako učitele je to mnohdy složitý, já už ani nejsem schopný je nějak víc zapojit. Ale třeba to je jenom moje neschopnost, že nedokážu zmodifikovat ten obsah natolik, aby to bylo pro toho žáka stravitelný.“

Co se týče hodnocení žáků, nejčastěji používá pan T. kritériální hodnocení. Má zkušenosti i s formativním hodnocením, které používá jen v ojedinělých případech. „Když děláme nějakou dlouhodobější práci, tak to zkouším, ale i tak je to pro mě velmi náročný. Spíš se snažím používat nějaké kritériální hodnocení. Prostě nějaké hodnocení podle mého pedagogického citu. Zní to možná bezobsažně, ale já v tom nějaký svůj smysl mám, mám nějakou svoji představu o tom, a tak se snažím věřit, že to dělám spravedlivě a podle svého nejlepšího vědomí a svědomí.“

Pan T. se vyjádřil také k postavení učitele v české společnosti. Vnímá rozpolcenost názorů napříč společností a je si vědom obou stran. „Samozřejmě jeden pól je takový klasický, že je jako spousta volna a je to hrozná pohoda být učitel. A zároveň i často slýchám takový ten obdiv, že oni by hlavně neměli nervy na ty žáky a podobně.“ Oba pohledy jsou dle pana T. vyrovnané a ve svém okolí se s nimi setkává ve stejné míře. „Ale asi myslím si, že co málo kdo vidí fakt tu reálnou práci. Spíš se obdivuje nějaká trpělivost nebo přizpůsobivost tomu žákovi, pedagogická komunikace, řešení různých situací, ale podle mě málo lidí si dokáže představit to velký kvantum práce, které ten učitel má. Pokud to chceš dělat dobře, tak máš kvantum práce, pokud to nechceš dělat dobře, tak nemáš, tak to neřešíš.“ Mezi učiteli pak pan T. jednoznačně vyzdvihuje postavení češtinářů, kteří dle jeho názoru mají jednu z nejtěžších rolí v pedagogickém sboru. „Jako češtinář máš podle mě nejvíc práce. Učím češtinu a výchovu ke zdraví a je to takový rozdíl. Nic proti výchově ke zdraví, to je super předmět, jenom co se týká náročnosti toho předmětu, tak čeština pro mě je nejnáročnější. Já si myslím, že není

náročnější předmět, než je čeština. Lidi to ale nevidí, ani běžně nemají asi šanci to vidět. Když se takhle seřadí všechny předměty, tak čeština je první v náročnosti, ale úplně o parník.“

Neznamená to ale, že by své volby pan T. litoval. Učitelství českého jazyka považuje za dobrou volbu a vybral by si stejnou aprobaci, i kdyby měl možnost znovu si vybrat svůj studijní obor. „Své volby nelituju, přijde mi to zajímavý, baví mě to. Ale asi bych se vrátil k té náročnosti, netušil jsem, že to bude stát tolik času a cílí. Zvláště asi teď na tom začátku, když se v tom člověk musí zorientovat ve všem. Je toho hodně. A hlavně další věc je, že ta čeština má tak strašně moc obsahů, kdy učíš tři věci dohromady a musíš se v tom nějak zorientovat.“ Ve své práci vidí pan T. smysl, i když vyžaduje velké úsilí. Největší radost má, když u žáků vidí pochopení. „Někdy si říkám, že to snad není možný, jak to do nich mám nalejt, jak mám zařídit, aby si z toho něco odnesli. A pak člověk samozřejmě má radost, když vidíš nějaký záblesky, že to pochopili, rozumí tomu a někdy v tom vidí i smysl třeba. To už je potom úplně wow, úplně nejlepší pocit.“

Škola pana T. nabízí pedagogům mnoho možností k dalšímu vzdělávání, avšak v současnosti to pan T. nevidí jako aktuální. Je pro něho důležitější najít v učení sám sebe, než se vzdělávat v dalších odvětvích. V budoucnu však hodlá možnosti dalšího vzdělávání pedagogů využít. „My jsme podporováni v různých školeních, máme na to i vyčleněné prostředky, aby to člověk nemusel hradit ze svého. Chodí nám neustále nabídky, vedení nás v tom podporuje. Jsme v tom podporováni, ale já teďka se necítím úplně připravený na to, abych se mohl dovzdělávat v něčem dalším, protože mám pocit, že toho teďka na mě je vlastně strašně moc. Sám se v tom předmětu potřebuju najít, teprve potom můžu přemýšlet o tom, jak to můžu dělat ještě líp. Ty školení jsou většinou dost specifické, to je zaměřené už jenom na nějaký určitý problém a nějaký jedno téma, a teď já těch témat mám milion. Potřebuju to pojmout nějak jako celek, až potom můžu ty dovednosti ještě nějak vylepšovat.“

Na své práci má pan T. nejradši moment, když se mu povede naplnit vzdělávací cíl a vidí mezi žáky pochopení nebo radost z učení. „Nejradši mám, když naplním vzdělávací cíl, vidím pochopení a nějakou radost z učení. Prostě radost čistě z toho, že to pochopili, že tomu rozuměj, že třeba vnímají nějakou využitelnost toho. Když je to baví, tak to je taky dobře samozřejmě, když si to užívají a vidí v tom smysl, tak to je za mě super.“

Cest k tomu, aby se pan T. stal ideálním učitelem, je rozhodně víc a napadá ho nespočet vlastností a schopností, které ideální učitel musí mít. „Myslím si, že těch cest je určitě víc.

Asi se učitel neobejde bez nějaký chápavosti a smyslu pro toho žáka, pro to jeho přemýšlení. Určitě musíme mít strašně moc empatie. Řekl bych, že musíme umět i dobře vybírat obsah a cesty, jak k tomu žákovi dojít, jak se k němu co nejvíc přiblížit. Je toho fakt hodně, nedokážu všechno teď vyjmenovat. Ideální učitel má ještě tak osmdesát až sto dvacet důležitých vlastností. Samozřejmě já bych chtěl umět dobře komunikovat, mít u žáků zdravý respekt. Dobře vycítit moment, kdy přidat, kdy ubrat, co vlastně je v tu chvíli potřeba udělat. Musí umět velmi dobře řešit výchovné problémy. Je to dost komplexní, ale tohle jsou takové první věci, co mě napadají. Určitě je těch cest strašně moc.“

V závěru rozhovoru dostal pan T. možnost sdělit to, co je podle jeho názoru důležité a dosud nezaznělo. Pan T. zmínil problém, že se jako učitel cítí od žáků distancovaný, nedokáže se jím během dne přiblížit, nemůže vědět, čím si během dne již prošli nebo co právě prožívají. „Řeknu ještě jednu věc, která mi vadí ve škole na druhém stupni. Vnímám to, že člověk je odpojený do velké míry od těch tříd, od toho denního harmonogramu těch tříd. Ty máš vlastně svůj rozvrh, první hodinu máš osmou třídu, potom máš šestou, potom máš devítku, jednou máš takový předmět, pak máš češtinu, pak další a další. Žáci prožívají ten den z úplně jiného pohledu, kterému ty se vůbec nedokážeš přiblížit, protože oni mají matematiku, češtinu, angličtinu, pracovníky... Ty vůbec nevíš, co oni zrovna ten den prožívají, jaký náročnosti byly ty předchozí hodiny a budou ty další. Nedokážeš se tomu tím pádem vůbec jako víc přizpůsobit, nějak toto zohlednit. V podstatě přijde mi, že se jako mýlíš s těma žákama v tom, co potřebují, mýlíš se s tím, co už věděli z těch ostatních předmětů, protože tam učí dalších osm lidí.“

Srovnává také situaci druhého stupně se stupněm prvním, kde je práce s žáky jednodušší, protože je zpravidla učí jeden učitel během celého dne, zatímco druhý stupeň popisuje pan T. jako rozdrobený. „Na prvním stupni to je úplně jinak. Tam většinou je jeden učitel skoro celý den a dokáže reagovat na ty potřeby těch žáků, velmi dobře ví, co už jsme probírali i v jiných předmětech, a může propojit nějakým způsobem to poznání napříč tím rozvrhem. A tohle mi přijde, že my na druhém stupni nejsme schopni dokázat. I kdybychom se scházeli každý den třeba na dvě hodiny, tak si myslím, že toho nejsme schopni dosáhnout. To vnímám jako problém, že my si sledujeme jenom to svoje a uniká nám podle mě strašně moc věcí.“ Stejně jako má toto rozdrobení vliv na propojování znalostních poznatků, pan T. upozorňuje i na působení na chování žáků. Dodává, že každý učitel má rozdílné hranice a jiné požadavky na kázeň ve třídě. „My nejsme schopni tak efektivně působit na to chování těch žáků, protože každý učitel ze svých podstat řeší jiný prohrěšky, mají jinou míru, ať už to je míra

rušivosti, hluku nebo interakce, nebo míra toho, co už je problém, co ještě není problém. A strašně se to tam střídá, každých 45 minut je tam někdo jiný. A přijde mi, že potom ta efektivita nemůže být taková. To vnímám jako velký kámen úrazu druhého stupně.“

8.2 Záznamy pozorování

8.2.1 První pozorování

Datum: 6. 5. 2024

Předmět: český jazyk a literatura

Vyučovací hodina: druhá (8:55–9:40)

Ročník: šestý (třída 6.A, 21 žáků)

Výsledky:

Po příchodu do hodiny učitel čekal, až se žáci zklidní. Když měl jejich pozornost, pozdravil a žáci se mohli posadit. Pan T. sdělil žákům plán dnešní hodiny, jejímž tématem byla přídavná jména, s kterými se setkali již v předešlých hodinách. Učitel zahajuje výuku volným psaním. Žáci mají za úkol během dvou minut napsat co nejvíce informací, které si o přídavných jménech vybaví. Dvě žákyně své texty čtou, učitel pak ostatní žáky vyzve, aby doplnili informace, které nezazněly. Poté si pan T. k sobě zavolá službu, která rozdá pracovní listy pro dnešní hodinu.

Pracovní list je založen na práci s textem. Jedná se o text, který popisuje dům, ale zmizela z něj všechna přídavná jména. Společně si přečtou zadání prvního úkolu. Žáci mají za úkol vhodně do textu doplnit přídavná jména. Celá třída pracuje společně. Pan učitel náhodně vyvolává žáky, kteří přečtou větu bez přídavných jmen. Nechá jim chvíli na rozmyšlení a žáci znovu přečtou danou větu, tentokrát s vloženými přídavnými jmény. Na konci cvičení se učitel žáků ptá, jaký je mezi texty rozdíl. Vyvolaný žák odpovídá: „V jednom jsou přídavná jména, v druhém ne.“ Učitel tedy otázku přeformuluje a ptá se, z kterého textu se dozvěděli více informací. Žáci odpovídají, že více informací čtenář získá z druhého textu. Učitel vzápětí pokládá otázku, za jakým účelem v komunikaci používáme přídavná jména. Žáci odpovídají, aby něco lépe popsali, bylo to přesnější a text nebyl tak strohý.

Dalším úkolem je určit gramatické kategorie přídavných jmen. Učitel s žáky zopakuje, jak se gramatické kategorie u přídavných jmen určují, a žákům řekne, že můžou pracovat ve dvojicích, což má za následek zvýšený ruch ve třídě. Můžeme pozorovat, že ne všechny

dvojice diskutují nad zadáním, ale povídají si a ruší ostatní. Pan T. je okřikne, ať se věnují češtině. Probíhá společná kontrola, většina žáků má odpovědi správné.

Blíží se konec hodiny a pan T. se rozhodne nezačínat poslední cvičení na pracovním listu. Místo toho s žáky řeší organizaci zítřejší hodiny literatury a připomíná, že žáci si mají přinést knihu. Pan učitel upozorňuje žáky, aby pracovní listy neztratili, a se zvoněním odchází.

Vlastní hodnocení: Organizaci hodiny hodnotíme pozitivně. Hodina měla jasnou strukturu, žáci vždy věděli, co mají dělat. Opakování za pomoci volného psaní oceňujeme, ale dali bychom prostor pro sdílení více žákům. Vyvolání pouze dvou žákyň nám přijde málo a vidíme potenciální demotivující efekt u ostatních žáků. Jádrem hodiny je postaveno na práci s textem. Pan T. se zaměřuje na funkci přídavných jmen v textu. Míra aktivity žáků není velká, ale musí stále udržovat pozornost a být ve střehu, jelikož pan T. žáky náhodně vyvolává. Určování gramatických kategorií žáky nenadchlo a využili prostoru v rámci práce ve dvojicích k vyrušování, s čímž si ale pan učitel dokázal poradit. Konec hodiny nevyšel dle plánu, a tak byl zbývající čas využit k organizačním pokynům.

8.2.2 Druhé pozorování

Datum: 6. 5. 2024

Předmět: český jazyk a literatura

Vyučovací hodina: pátá (11:50–12:35)

Ročník: šestý (třída 6.B, 18 žáků)

Výsledky:

Pan T. přišel do třídy, pozdravil žáky a sdělil plán dnešní výuky. Žáci měli za úkol přinést si vlastní knihu, s kterou budou v rámci čtenářské dílny pracovat. Pan T. žáky chválí, protože nikdo knihu nezapomněl, a tak můžou žáci pracovat s vlastní knihou. Pan učitel se žáků ptá na informace o přinesených knihách, zajímá ho zejména důvod výběru. K odpovědi se hlásí většina žáků a pan T. náhodně vybírá pár žáků, kteří o své knize krátce mluví. Poté žákům položí otázku, kdo má knihu již rozečtenou. Tito žáci zvedají ruku a pan učitel tak má přehled, kdo bude pracovat s knihou, kterou zatím nezná.

Služba mezitím rozdává pracovní listy. Čtenářská dílna se zaměřuje na práci s postavami, přičemž důraz je kladen na jejich morálku. V pracovním listu najdeme podvojný

deník, kam si žáci zapisují části textu, které je zaujaly, a musí svůj výběr zdůvodnit. Následují otázky, které se týkají hlavních postav v knize. Před zahájením práce třída přečte nahlas zadání a pan T. se žáků ptá, zda rozumí. Zadání je všem jasné a žákům začíná deset minut tichého čtení. Po deseti minutách učitel ukončí činnost žáků, znovu zopakuje zadání dalších úkolů a bez dalších dotazů žákům nechává prostor pro samostatnou práci. Na vyplnění pracovního listu mají žáci patnáct minut. Během samostatné práce pan T. chodí po třídě a kontroluje žáky, případně nabízí svou pomoc, pokud si někdo neví rady.

Následuje společná reflexe pracovních listů. Pan T. využívá koberce v zadní části třídy, kam se s žáky přemístí. Vládne uvolněná atmosféra. Pan T. žáky vyzývá, aby sdíleli své poznámky. Nejprve každý žák přečte a okomentuje úryvek, který ho zaujal a který si zapsal do podvojného deníku. Ostatní žáci mají prostor se vyjádřit, ale ne všichni dávají pozor, a tak neví, na co právě mají reagovat. Pan učitel tyto žáky napomene a přechází k další části úkolů, kde se řeší hlavní postavy a jejich rozhodnutí. Pan T. klade důraz na argumentaci žáků, nestačí mu povrchní odpovědi, ve kterých žáci převyprávějí děj. V posledních minutách pan T. zhodnotí práci žáků a pochválí je za práci v dnešní hodině. Taky žákům připomíná, že vybrané knihy si mají přinést i do příští hodiny.

Vlastní hodnocení: Během pozorování jsme si mohli všimnout, že pan T. je za necelý rok své učitelské praxe s žáky sebraný. Předpokládáme, že tento typ čtenářské dílny nedělali žáci poprvé. Hodina měla jasnou logickou strukturu. Po představení plánu hodiny a úvodním řízeném rozhovoru následovala vlastní činnost žáků, která byla zakončena reflexí. Žáci byli dopředu obeznámeni, že v hodině budou pracovat s vlastní knihou, a všichni si svou knihu přinesli. Během představování knih byla třída aktivní a žáci se hlásili. Několik dívek si přineslo stejnou knihu, což pana T. zaujalo, a tak se vyptával, čím je tato kniha tak speciální. Oceňujeme, že před zahájením aktivity učitel s žáky nahlas přečetl instrukce a několikrát se ujistil, zda všichni žáci ví, co mají dělat. Během stanoveného času pro čtení všichni žáci opravdu četli, nezaznamenali jsme žádné rušivé elementy. Během vyplňování pracovního listu si pan T. všiml několika málo žáků, kteří vypadali zmateně a nic si nezapsali. Ke každému přistoupil individuálně a problém vyřešil tak, že všichni žáci zvládli práci dokončit. K závěrečné reflexi se žáci přesunuli do zadní části třídy, kde vytvořili společně s panem T. kruh na koberci. Několik žáků během sdílení svých odpovědí nedávalo pozor a pan T. musel žáky napomenout. Žáci působili ke konci hodiny roztěkaně a ztratili počáteční aktivitu. V rozhovoru

po pozorování pan T. tento neklid v závěrečné části hodiny označil za docela častý, jelikož se jednalo o poslední hodinu této třídy před obědovou pauzou.

8.2.3 Třetí pozorování

Datum: 7. 5. 2024

Předmět: český jazyk a literatura

Vyučovací hodina: čtvrtá (10:55–11:40)

Ročník: šestý (třída 6.A, 21 žáků)

Výsledky:

Jedná se o paralelní hodinu k předchozímu pozorování. Po svém příchodu do třídy pan učitel T. žáky rychle pozdraví a všech žáků se zeptá, zda si přinesli vlastní knihu. Několik žáků si knihu zapomnělo přinést, ale pan T. je na tuto situaci připraven. Žákům, kteří knihy zapomněli, nabízí vybrané knihy ze školní knihovny, které do třídy přinesl. Když mají všichni žáci svou knihu, s kterou budou během hodiny pracovat, představí pan T. plán dnešní výuky. První minuty věnuje tomu, že žákům pokládá otázky týkající se jejich knih. Zjišťuje, podle čeho knihy vybírali, zda je mají rozečtené, nebo teprve budou se čtením začínat. Některé žáky učitel vyzve k tomu, aby své knihy stručně představili spolužákům. Žáci jsou aktivní a hlásí se. Pan T. se snaží vyvolat co nejvíce žáků a otázky pokládá jak dobrovolníkům, tak i žákům, kteří se nehlásí.

Po představení knih pan učitel vyzve službu, aby rozdala pracovní listy k dnešní čtenářské lekci. Pracovní list využívá podvojný deník a velká část je zaměřena na charakteristiku postav. Pan T. s žáky společně projde všechny otázky a úkoly, celou dobu se ujišťuje, zda žáci rozumí zadání. Následuje tiché čtení, které trvá deset minut. Během této doby žáci čtou, někteří z nich si zapisují poznámky do pracovních listů. Po uplynutí času pan T. žákům řekne, že mají asi 15 minut na vyplnění pracovního listu. Znovu se ujistí, zda všichni žáci porozuměli zadání. Žáci pracují samostatně, každý má různé pracovní tempo. Některé žáci se hlásí, učitel přijde k jejich lavici a individuálně zodpoví jejich dotaz.

Pan učitel po 10 minutách žáky upozorňuje na čas a říká, aby si pospíšili. Následuje společná reflexe pracovních listů. Žáci si vzali své židle a před tabulí vytvořili kruh. Pan T. dal jako první slovo dobrovolníkům. Vždy nechává prostor žákům, aby reagovali na své spolužáky, a nutí je vzájemně si pokládat otázky. Učitel přichází na to, že ne všichni žáci stihli svou práci

dokončit. Pan T. po těchto žácích chce, aby mu odpověděli ústně. Blíží se konec vyučovací hodiny, ale ne všichni stihli sdílet své záznamy z četby. Učitel hodinu končí se slovy, že na začátku příští hodiny dostanou prostor žáci, kteří nestihli prezentovat. Zvoní a učitel se snaží překřičet hluk zvonku a žáků, upozorňuje je na vrácení židlí na své místo a připomíná, že knihy si žáci mají přinést i do příští hodiny.

Vlastní hodnocení: Během výuky jsme mohli dle reakcí žáků pozorovat, že čtenářské dílny jsou v této třídě časté. Žáci dopředu věděli, že si mají přinést své vlastní knihy a všichni až na dva žáky úkol splnili. Pan učitel byl ale dopředu připraven a přinesl pár knih pro zapomnětlivé žáky. Strukturu hodiny hodnotíme pozitivně. Na začátku hodiny byl představený plán, následovala samostatná práce žáků a hodina byla zakončena společnou reflexí v kruhu. Oceňujeme, že během reflexe se nejednalo pouze o čtení odpovědí žáků, ale pan učitel pobízel žáky k interakci a k zamyšlení nejenom nad svými knihami, ale i knihami spolužáků. Žáci byli převážně klidní a poslouchali instrukce učitele. Během tichého čtení se našli žáci, kteří vyrušovali, ale pan T. neměl problém rychle žáky opět usměrnit. Jako pozitivní vidíme atmosféru ve třídě a míru zapojení žáků. Žáci museli být aktivní, museli přemýšlet a pasivních chvil bez zadané činnosti bylo velmi málo. Negativně hodnotíme časovou organizaci závěru hodiny, i když pan učitel slíbil, že reflexi s žáky dokončí příští hodinu. Za příčinu nedostatku času vidíme první část hodiny, kdy se pan učitel zdržel s žáky, kteří si knihy zapomněli. Pan T. s momentem zazvonění ztratil pozornost žáků a je možné, že ne všichni žáci vnímali jeho pokyny týkající se následující hodiny.

8.3 Výzkumná zpráva

8.3.1 Důležitý podpůrný systém začínajícího učitele

Jedno z častých témat, které se v rozhovoru objevovalo, bylo popsání podpory, ať už přímé nebo nepřímé. Vhodný podpůrný systém je jeden z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují začínajícího učitele. Jak potvrdil pan T., přítomnost uvádějícího učitele pro něj byla velmi přínosná. Musíme však zdůraznit potřebu vybudovat mezi začínajícím a uvádějícím učitelem důvěru, jelikož v prvních měsících se jedná o nejbližší osobu na pracovišti, na kterou je potřeba se spolehnout. Díky spolupráci s uvádějícím učitelem se panu T. podařily překonat počáteční problémy.

Spolupráce je důležitá i s ostatními členy pedagogického sboru, kdy začínající učitel cítí podporu ostatních kolegů. Funkční kolektiv umožňuje začínajícímu učiteli dále růst. Pan T.

zmiňuje například povinné vzájemné následky, společné reflexe hodin a inspirace nebo výhody učení v tandemu. Do podpůrného systému řadíme také vedení školy, které začínajícímu učiteli dodává sebedůvěru a umožňuje mu dále se rozvíjet.

8.3.2 Problémy nejen ve výuce

Jako začínající učitel pan T. řeší několik problémů. Největší problém představuje interakce s žáky, odhad jejich reakcí a také reálných schopností. Realita ve třídě se liší od teoretických poznatků, které začínající učitel získal během studia. Za důležitou, ale složitou součást učitelských začátků považuje pan T. také navázání vztahu s žáky, který výrazně ovlivňuje atmosféru ve třídě a jehož důsledky můžeme pozorovat i na studijních výsledcích. Další oblastí nejistoty je pro pana T. motivace žáků, která se ne vždy povede.

Problémy ale pan T. nezaznamenává jenom ve výuce. Kvůli nevyhovujícím učebnicovým řadám si pan učitel vytváří své vlastní materiály, jejichž příprava zabere mnoho času. K přípravám se také váží problémy s propojováním jazykové a komunikačně-slohové výchovy, o které se pan T. snaží, ale zatím se mu funkční propojení nedaří. V úplných začátcích dělalo panu T. problémy také nastavení určitého systému a organizace výuky, s čímž mu musel pomoci jeho uvádějící učitel.

8.3.3 Učitelství pohledem začínajícího češtináře

Pan T. vidí učitele českého jazyka jako nejdůležitější článek pedagogického sboru. Vyzdvihuje nejenom náročnost této aprobace, ale také její přínos a důležitost. Má to však i negativní důsledky. Pan T. například po necelém roce svého pedagogického působení vnímá stres jako běžnou součást práce.

Postavení učitele českého jazyka v české společnosti vnímá pan T. ze dvou pohledů. Je si vědom pohrdání, které někteří občané projevují, ale vyvažuje to také obdiv, který se učitelům dostává. Pan T. upozorňuje na množství skrytých faktorů, které běžný občan nevidí, a nemůže tak práci učitele vnímat komplexně.

9 Případová studie zkušeného učitele

Paní P. je zkušenou učitelkou na jedné ze základních škol ve Zlínském kraji. Ve školství působí od roku 2001 a má zkušenosti z působení na různých typech škol.

9.1 Záznamy rozhovorů

9.1.1 První rozhovor

Datum: 15. 4. 2024

Místo: kavárna

Délka setkání: 60 minut

Výsledky:

Paní P. se narodila v Brně do rodiny učitelů. Oba rodiče i babička z matčiny strany byli celý život učitelé, poskytovali paní P. výborné podmínky ke vzdělávání a podporovali ji v rozvoji jejího hudebního talentu. Paní P. vystudovala střední pedagogickou školu a pokračovala studiem na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kde si zvolila obor učitelství českého jazyka a literatury. Jejím oblíbeným předmětem byla vždy hudební výchova spolu s českým jazykem a dějepisem. Při výběru své budoucí aprobace rozhodovala snazší uplatnitelnost. „Nakonec jsem si zvolila k hudebce češtinu. Přece jenom mít hudebku a dějepis není zrovna nejlepší volba. S češtinou mám jistotu, že mi to naplní úvazek.“

Přiznává, že velký vliv na výběr povolání měla její rodina. „Babička byla učitelka na prvním stupni celý život, maminka je učitelkou v mateřské školce a otec vyučoval matematiku a zeměpis na gymnáziu, takže jsem se od mala pohybovala mezi učiteli. Nikdy mě do toho nějak netlačili, otec mě od toho dokonce i odrazoval, ale nakonec myslím měli všichni radost, že jdu v jejich šlépějích.“ Učitelství tedy nebylo jejím vysněným povoláním, ale spíše praktickou volbou. „Přemýšlela jsem i o obchodce, ale nakonec vyhrála střední pedagogická. Děti jsem měla vždycky ráda, z domu jsem tak nějak měla představu, co všechno to obnáší, taky tam byla hudebka a mohla jsem zpívat ve sboru. Taky představa volna během léta byla pro patnáctiletou holku hodně příjemná.“

Učitelské profesi se paní P. věnuje od roku 2001, s čtyřletou přestávkou kvůli mateřství. Délka její praxe je necelých 20 let. „Už učím skoro dvacet let, ale pořád se najdou věci, které mě překvapují.“ Paní P. by sama sebe popsala jako ženu plnou optimismu, která je pracovitá a má velký smysl pro humor. Za svou silnou stránku považuje své komunikační

schopnosti, ať už se jedná o komunikaci s žáky, kolegy nebo rodiči. „Je hodně věcí, co mi nejde. Stále se učím, nikdo nejsme dokonalí, a tak i já mám slabé stránky. Je těžké vypíchnout něco vybrat, ale na čem teď pracuju, je asi dovednost naučit se odpočívat. To mi dělá problém. Možná to zní jako banalita, ale pro mě je to teď docela aktuální téma.“

Paní P. během svého působení ve školství vystřídala dvě zaměstnání. Do prvního zaměstnání nastoupila ihned po dokončení vysoké školy. Jednalo se o větší školu v okresním městě, která měla asi 700 žáků. „O tom, že tam hledají češtináře, jsem se dozvěděla od kamarádky, která tam už pracovala. Napsala jsem tehdejšímu panu řediteli a šla na pohovor. Měla jsem štěstí, že se jim hodila moje aprobace s hudební výchovou. Taky jsem měla doporučení od své kamarádky, což určitě taky hrálo nějakou roli. Ani jsem nepřemýšlela o tom, na jaké škole bych chtěla učit. Byla jsem ráda, že mě vzali, a brala jsem to jako příležitost konečně se osamostatnit.“

Na své učitelské začátky vzpomíná paní P. s úsměvem. „Bylo to těžké, nebudu lhát. Když si vzpomenu, co všechno jsem v té době dělala, tak bych se nejradši neviděla. Člověk může být připravený sebelíp, může mít načteno sto knih, ale ta realita je vždy úplně jiná. Každá třída přináší jiné problémy. Pamatuju si, že největší problémy mi dělalo udržení kázně. Přišla jsem tam jako mladá, možná i trochu přehnaně ambiciózní učitelka plná ideálů, ale po prvním měsíci jsem poznala, že takhle to dál nepůjde. Dlouho mi trvalo, než jsem se nějak propojila s těmi žáky, než jsem dokázala odhadnout, kolik toho zvládnout, co jim bude dělat problémy. Tohle jsou věci, které učitel nezíská nijak jinak než praxí. Hodně času mi zabíraly i přípravy na hodiny. Skoro celé pololetí mi trvalo, než jsem se do toho nějak dostala a dokázala jsem zefektivnit svoje plánování. Nejdůležitější je získat reálnou představu o žácích, co umí, co neumí. Prostě se s nimi sžít. Pak jde vše trochu snadněji. Samozřejmě jsem měla dalších tisíc problémů, ale to porozumění žákům zpětně hodnotím jako to nejvýznamnější, co se začínající učitel musí naučit.“

Uvádějícího učitele paní P. neměla, i tak se jí ale dostalo od kolegů důležité podpory. „Já jsem žádného konkrétního kolegu, který by mě dostal na starost, neměla. Hodně mi pomohly kolegyně v kabinetě. Byly obě češtinářky, asi o deset let starší. Sedly jsme si i lidsky, což pro mě bylo strašně důležité, že jsem tam měla tu podporu nejenom z toho teoretického hlediska v rámci pedagogiky, ale působil tam zároveň i ten lidský faktor.“ Přiznává však, že ucelenou formu jejich podpora neměla. „Spíš to fungovalo tak, že když jsem si s něčím nevěděla rady, tak jsem se jich zeptala, ale taky jsem je nechtěla otravovat s každým menším

problémem. Spíš to byly takové obecné rady, hodně mi předávaly jejich zkušenosti, z kterých jsem čerpala. Povídání si s nimi o jejich praxi mi dalo asi nejvíc. Osobní zkušenost je prostě víc než teorie. Taky jsem mívala pravidelné hospitace pana ředitele a jeho zástupkyně, kteří mi chodili do hodin a dávali mi zpětnou vazbu. Jejich dveře byly vždy všem členům pedagogického sboru otevřené.“

V době nástupu paní P. na tuto školu byl učitelský kolektiv docela mladý. „Převažovali tam mladší učitelé, před důchodem tam měl málokdo. Začlenění do kolektivu probíhalo standardně, asi jako v každém novém zaměstnání. Nemůžu si stěžovat na to, že by se někdo snažil mi začátky dělat ještě těžší. Co si pamatuju, tak všichni kolegové byli velmi vstřícní a nápomocní. Nejužší vztah jsem ale měla s dalšími češtinářkami, protože jsme řešili podobné věci, probírali jsme společná témata.“

Vzhledem k tomu, že paní P. pochází z učitelské rodiny, měla jasnou představu toho, co učitelství obnáší. I tak ale tvrdí, že skutečnost ji mírně zaskočila. „Ta realita je asi vždycky jiná, než jakou si ji člověk vysní. Já sama sebe viděla, jak mi vše půjde od ruky, budu mít skvělé žáky, dobré výsledky, ale po nástupu jsem si musela sundat růžové brýle. Jako student, i když jsem v tom žila, jsem neviděla tu hromadu práce, která za tím vším je. Učitelství není jenom o tom, že si stoupnete před třídu a mluvíte, to je ta konečná a nejsnazší fáze. Nikdy bych si nemyslela, že je to tak vyčerpávající. Učitel musí během dne udělat milion rozhodnutí, být pořád ve střehu, přemýšlet o všem, co dělá, připravovat se na další hodiny, dlouhodobě plánovat... Je toho spousta a člověk si nedokáže představit, jak je to náročné, než to sám zažije.“

Na svou první hodinu si paní P. přesně nevzpomíná. „To už je tak dávno. Pamatuju si možná nějaké pocity, ale přesně si to nevybavím. Když se tak zamýšlím, možná si to ani vybavit nechci. Kdybych se viděla teď se svými zkušenostmi, tak bych se asi chytala za hlavu, jak je možné, že jsem tak vůbec mohla učit. Ty začátky byly opravdu těžké. Ale vzpomínám si, že jsem se velmi rychle naučila improvizovat. To mi několikrát zachránilo krk.“

Pokud by měla paní P. zhodnotit svou vysokoškolskou přípravu, nemůže si moc stěžovat. „Člověk nikdy nemůže být stoprocentně připravený do praxe. Vždycky se najdou záležitosti, které překvapí, ale kdybych to měla komplexně zhodnotit, tak si troufám říct, že mě fakulta připravila velmi dobře. Samozřejmě realita je vždycky tvrdá, ale měla jsem dost znalostí na to, abych v té nové vodě dokázala plavat a neutopila se. To si myslím, že je nejdůležitější. Získat dostatek informací pro to, abych mohla pokračovat dál a nevzdala

to po prvním týdnu.“ V otázce praxí paní P. nemá jasno. „Praxe během studia je málo, to ví asi všichni, ale musíme se na to dívat objektivně. Délka studia není nafukovací, jako studenti se musíme naučit nespočet informací. Bez teoretického základu jenom praxe nestačí. A víc praxe by znamenalo ubrat něco z teorie, ať jsou to znalosti z oboru nebo pedagogického základu. Já jsem měla štěstí, že jsem se s praxí setkala už na střední škole. Sice to byla mateřská škola a první stupeň, ale aspoň jsem měla možnost nahlédnout do toho fungování školy, mohla jsem být součástí toho vzdělávacího procesu. Takže nedokážu říct jasně, zda praxí bylo dostatek. Nic není černé nebo bílé, vše má pro a proti. Věřím, že na fakultách jsou odborníci, kteří by měli nejlíp vědět, jak studenty co nejlíp připravit.“

9.1.2 Druhý rozhovor

Datum: 17. 4. 2024

Místo: kavárna

Délka setkání: 70 minut

Výsledky:

V současnosti paní P. učí na menší vesnické škole ve Zlínském kraji. „Školu jsem změnila v roce 2010. Chtěla jsem zkusit něco nového a s rodinou jsme se přestěhovali, tak to byla ideální příležitost pro nový začátek. Musím říct, že malá škola mi vyhovuje o moc víc. Řekla bych, že všechno je tady takové intimnější. Zním všechny žáky, kontakt s nimi je osobnější, kolegové drží při sobě, škola také velmi úzce spolupracuje s obcí. Počtem akcí a projektů se vyrovná i mé předchozí škole. Zatím si nemůžu stěžovat.“

Své dosavadní působení ve školství se paní P. neodvažuje hodnotit, ale doufá, že byla přínosem žákům i kolegům. „Já myslím, že má profesní kariéra byla velmi proměnlivá. Byla jsem začínající učitel na velké škole, pak jsem po pěti letech odešla na mateřskou, návrat byl dost krušný, cítila jsem, že jsem zase na úplném začátku. Po roce jsem změnila školu a byla opět nováčkem. Měla jsem sice dost zkušeností, ale znovu jsem se musela sžít s žáky, naladit se na jiný rytmus školy, poznala jsem nové kolegy a kamarády. Chtěla bych ale doufat, že všude jsem zanechala nějakou pozitivní stopu. Ráda si myslím, že když žákům něco předávám, zůstane to s nimi. Nedělám si iluze, že si pamatují všechno, ale doufám, že jsem jim předala pevné základy, na kterých můžou dál stavět.“

„Za tu dobu, co jsem učitelkou, se stalo mnoho změn. Školství se stále vyvíjí a já to vidím jako dobrou věc. Znamená to, že jsme si vědomi toho, že školství má pořád nějaké nedostatky, a nesmíme ustrnout na místě, ale stejně jako se vyvíjí svět kolem nás, mělo by se vyvíjet i školství, aby dokázalo děti co nejlépe připravit na budoucnost.“ Paní P. pozitivně hodnotí především školní vzdělávací programy, díky kterým mají školy větší možnost určovat své směřování. „Je skvělé, že máme jako učitelé díky ŠVP možnost si sami říct, co, kdy, a hlavně jakým způsobem chceme učit. Vnímám to jako pozitivum. Ve školství stále zaznívají hlasy, že bychom se měli vrátit zpět k jasně definovaným osnovám, ale to považuju spíše za krok zpět. Školství se neustále modernizuje a je to dobře.“

Stejně jako se vyvíjí školství, mění se i žáci, kteří školy navštěvují. „Z mého pohledu je dnešní žáky těžší zaujmout. Učitel si musí dávat záležet na každé hodině, musí umět žákům dobře vysvětlit, k čemu je učivo důležité a proč se jim do budoucna budou tyto znalosti hodit. Nesouhlasím s tvrzením, že dnešní žáci jsou hloupější nebo divočejší. V každé době se najdou žáci, kteří úplně nespádají do škatulek, akorát jsme se posunuli tak dopředu, že žáky s problémy dokážeme snáze identifikovat a máme více prostředků, jak jim pomoci.“

Vyvíjí se nejenom školství, ale i paní P. jako jeho součást. „Když jsem začínala učit, nebyla jsem vůbec sebevědomá. Teď si věřím a věřím, že to, co dělám, má smysl. Řekla bych, že jsem na žáky přísnější než na začátku, když jsem se snažila získat si je kamarádstvím. Teď už si uvědomuju, že určité vymezení hranic jsou pro žáky přínosné. Snažím se ale respektovat jejich potřeby a žáci zase respektují mě.“ Největší změny vidí paní P. v metodách, které používá. „Když jsem začínala, tak jsem neměla čas něco vymýšlet a byla jsem ráda, že mám po ruce učebnici. Teď si hodně tvořím své vlastní materiály, zařazuju do výuky aktivizační metody, hodně se inspiroju od ostatních kolegů. K tomu jsem ale musela dozrát. Teď už si věřím, dokážu žáky dobře odhadnout, takže jim dokážu připravit vyhovující materiály. Kdybych se o toto pokoušela před patnácti lety, zabralo by mi to dvakrát tolik času a skoro by to nešlo použít. Samozřejmě mi k tomu pomáhá i další samostudium. Jsem toho názoru, že kdo chce dobře učit, nesmí se přestat učit sám.“

Paní P. nechce hodnotit svou oblíbenost mezi žáky. „Není pro mě nejdůležitější to, jestli jsem u žáků oblíbená. Důležitější je to, co jim předávám. Snažím se být jim vzorem, respektovat je, pomáhat jim. Máme s žáky dobré vztahy, ale samozřejmě jsou třídy, s kterými si lidsky sednu lépe. Snažím se ale ke všem přistupovat stejně, ve všech třídách chci podávat ten nejlepší výkon.“

Během své kariéry byla paní P. několikrát třídní učitelkou. „Být třídním učitelem je náročná část práce. Na jednu stranu nám to poskytuje prostor pro sblížení se s žáky, ten vztah je trochu jiný než s ostatními třídami. Ať si každý říká, co chce, ale ten přístup je tam trochu jiný. Přece jen to jsou ty moje děti, i když se snažím, aby mě to příliš neovlivnilo. Ale budování toho vztahu je velmi důležité, protože na tom pak stojí veškerá spolupráce s žáky během těch čtyř let. Když máme dobré vztahy, je tam nějaké to pouto a existuje důvěra, líp se řeší problémy, které nastanou. Dokonce bych řekla, že těch problémů je i méně, protože žáci se mi nebojí svěřit s tím, co je trápí, a můžeme to řešit hned v počátku. Ta důvěra je ale důležitá z obou stran. Třídní učitel by neměl narušit důvěru, kterou od žáků dostává. Té důvěry já si vždycky vážím a беру to jako výsadu té mé funkce.“

Třídní učitelství souvisí také s úzkým kontaktem s rodiči. „Jsem zastáncem otevřené komunikace s rodiči. S rodiči komunikuji často. Pokud se jedná o nějaké organizační či nezávažné věci, většina komunikace se odehrává mailem. Závažné situace ale zásadně řeším vždy osobně a rodiče si pozvu do školy.“ V elektronické komunikaci vidí paní P. výhody i nevýhody. „Na jednu stranu je to super, že dokážu všechno vyřešit rychle. V momentě, kdy se něco stane, tak rodičům můžu hned napsat. Nepříjemné ale je, když rodiče píšou v kteroukoliv denní hodinu a očekávají rychlou zpětnou odpověď. Snažím se nastavit si jasná pravidla komunikace na první třídní schůzce, ale ne všichni rodiče to dodržují. Telefonní číslo rodičům zásadně nedávám, to už mi přijde na hraně. Dokážu si totiž představit, jak by to pak vypadalo.“

Kromě třídnictví je paní P. také předsedkyní předmětové komise. „Předmětová komise u nás funguje dost neoficiálně. Scházíme se podle potřeby, jsme na druhém stupni jenom dvě češtinářky, takže řešíme aktuální problémy, sdílíme materiály, vzájemně si radíme a inspirujeme se. Hudební výchovu učím jako jediná, takže tam je vše na mně a konzultuju pouze s vedením školy. Ve srovnání s češtinou je však hudební výchova o dost méně náročná.“

Množství činností, které paní P. v rámci své profese vykonává, je nespočet. I to ovlivňuje její duševní stav. „Samozřejmě, že jsem ve stresu. Myslím, že v této době jsme ve stresu skoro všichni. Ta rychlá doba, v které žijeme, tomu dost napomáhá. Snažím se naučit odpočívat, ale jsem hrozná v tom, že nedokážu odpočívat, dokud nedokončím všechny povinnosti. Často pracuju ve stresu, někdy se mi nakupí množství činností a nedokážu přestat, dokud vše není v pořádku. Znamená to sice, že mám vše hotovo a jsem spolehlivá, ale cítím, že bych potřebovala pauzu. I manžel říká, že někdy musím brzdit, ale když mám nějaký nápad

nebo musím například opravit slohovky, musím to udělat hned. I když to na chvíli odložím a jdu dělat něco jiného, špatně se soustředím, protože pořád myslím na to, co mě čeká.“ O syndromu vyhoření u učitelů paní P. slyšela. „Jedna naše starší kolegyně si tím bohužel prošla. Vím, jak moc závažné to je. Může to potkat každého učitele. I proto se snažím trochu změnit a naučit se víc odpočívat. Vlastně ten kolaps mé kolegyně byl takový impuls k tomu se zamyslet nad tím, jestli bych taky neměla něco změnit.“

9.1.3 Třetí rozhovor

Datum: 22. 4. 2024

Místo: školní kabinet paní P.

Délka setkání: 45 minut

Výsledky:

Paní P. v rámci svých hodin odděluje jazykovou, komunikačně-slohovou a literární výchovu. „Hodiny mám rozdělené na mluvnici, sloh a literaturu. Mám jasně danou hodinu literatury, ale nemám každý týden jasně dané, které hodiny jsou mluvnice a sloh. Hodiny volím podle toho, co se zrovna probírá. Například když dělám ve slohu nějaký nový útvar, cítím, že žáci se do toho dostávají, připravujeme se na písemnou práci, klidně mám jenom hodiny slohu. Učit takhle v tematických blocích mi přijde přirozenější, než mít každý týden jednu hodinu slohu. Za týden totiž přijdu a někteří žáci si nic nepamatují. Stejně je to i s mluvnici. Literaturu ale máme pravidelně každý týden. Snažím se hlavně pracovat s ukázkami z knih, které by žáky mohly zaujmout. Mým cílem je přivést co nejvíc dětí ke čtení, případně rozšířit obzory těm, kteří už čtou. Na naší škole v šesté a sedmé třídě jedeme literaturu podle žánrů, v osmičce začínáme diachronní pojetí. Snažím se žákům předat základy, chci po nich, aby sami objevovali text, aby si ty znalosti sami našli. Nejsem zastáncem výkladu o autorech, nepotřebuju, aby mi osmák řekl, kdy a kde se narodil Erben nebo Mácha. Snažím se spíš s žáky proniknout do tajů jejich textů, najít tam něco, co by jim ty autory přiblížilo jako lidi, ne jako nějaké historické figurky.“

„Žáci mají asi nejradši literaturu, ale to bude tím, že tam na ně nekladu tak velké nároky. Spíš je to o recepci, o jejich názorech, argumentaci. Samozřejmě hodnotím i znalosti z literární teorie, ale tím, že hodně pracujeme s ukázkami, tak se jim informace krásně propojují. Naopak nejméně nadšení bývají v hodinách mluvnice, ale hodně záleží na tématu. Například učivo z oblasti lexikální mají rozhodně radši než větnou stavbu. Já osobně se snažím přistupovat

ke každé složce předmětu s nadšením a chci to nadšení přenést i na žáky. Zrovna u syntaxe mě to mrzí, jaký k ní mají žáci přístup, protože je to moje oblíbené učivo. Ale vždy se najde nějaký žák, kterého baví skoro všechno, zatímco některé žáky nezaujmu ani tím, že bych před tabulí dělala stojky.“

Největší problémy dle paní P. dělá žákům přemýšlet. „Řekla bych, že mezery u žáků vidím v tom, jak přemýšlí. Je to vidět zvláště v literatuře, kdy požadují jasnou správnou a špatnou odpověď. Stejně problémy mám i v hodinách slohu. Snažím se jim vysvětlit, že čeština se vyvíjí, můžeme mísit styly, s jazykem si můžeme hrát. Oni ale touží po tom, aby se mohli přesně naučit, co je správně, co špatně. Myslím, že je to i vlivem rodičů, kteří dřív byli, stejně jako já, ve škole zvyklí na jasně dané hranice. Nebyla taková volnost, nad užitím jazyka jsme nediskutovali, prostě jsme všechno brali jako fakt. To se ve své praxi snažím změnit. Chci, aby ti devátáci odcházeli s tím, že dokážou přemýšlet, ať už je to v rámci jazyka a slohu nebo při čtení.“

Paní P. pozitivně hodnotí možnosti, které jí škola nabízí k dalšímu vzdělávání. „Máme vyčleněný určitý objem peněz, který během roku můžeme čerpat na další vzdělávání. Hodně využívám možnost online workshopů a přednášek. Absolvovala jsem několik seminářů o vedení čtenářských dílen, které se mi ve výuce dost osvědčily. Taky jsem absolvovala workshop o práci s poezií nebo workshopy zaměřené na tvorbu vlastního textu na druhém stupni. Náš pan ředitel nás ve všem podporuje, některé kolegy dokonce i nutí do dalšího vzdělávání. Jak už jsem říkala, tak já jsem toho názoru, že učitel se musí dál vzdělávat. Mělo by to být dle mého názoru bráno jako samozřejmost.“ Paní P. absolvovala také prezenční semináře, které ji oslovily především možnostmi setkat se tváří v tvář s ostatními učiteli, vzájemně se inspirovat a sdílet své zkušenosti.

S postupem času do své výuky paní P. zapojuje i využívání moderních technologií. „Občas si vezmu školní tablety a děláme nějaká online cvičení, nebo zadávám žákům úkoly na doma, kdy třeba tvoří nějaký plakát nebo video. Hodně je u žáků oblíbený Kahoot, ale toho já zastáncem zrovna v češtině moc nejsem. Jedná se totiž hlavně o rychlost, ale důraz by měl být na přesnost. Často se z toho stává tipovačka, hlavně zmáčknout odpověď jako první.“

Žáky paní P. motivuje zejména vysvětlením důležitosti učiva a vybíráním vhodných témat. „Hodně využívám autentické materiály. Kopíruju si články z novin, stahuju příspěvky na internetu, využívám aktuální knížky. Když hledám nějaký text, snažím se, aby byl pro žáky

obsahově zajímavý. Pokud například řešíme syntax, kterou žáci v oblibě moc nemají, proč bych jim to ještě víc ztěžovala textem o prvohorách, když můžu vzít nějaké současné téma, třeba článek o nějakém herci, o počítačových hrách. Je tam vidět rozdíl v přístupu těch žáků.“ Za důležité paní P. považuje také vysvětlení, k čemu je probírané učivo užitečné, co jim dá do budoucna, v čem konkrétně žáky rozvíjí. „Často padá od žáků otázka na to, k čemu jim to učivo bude. Tyto otázky já nepodceňuju, beru je jako relevantní. Vždy se na ně snažím žákům odpovědět a současně je tím i motivovat.“

K hodnocení žáků používá paní P. kritériální hodnocení. Považuje ho za nejspravedlivější. Slovní hodnocení paní P. nepoužívá a přijde jí vhodnější k použití spíše na prvním stupni, kdy má učitel obvykle na starost jen jednu třídu. „Žáky se snažím hodnotit kritériálně. Nastavit si nějakou laťku, nad kterou se všichni musí dostat. Myslím, že nikdy není hodnocení úplně spravedlivé, vždycky se najde žák, který nesouhlasí. Když mám ale ve třídě třicet dětí a učím takových tříd pět, tak v mých silách prostě není třeba hodnotit slovně. Jasně, že má slovní hodnocení větší vypovídající hodnotu, ale při takovém počtu žáků to z časových důvodů nejde. Myslím, že bych to určitě odbyla, nemohla bych se každému jednomu hodnocení věnovat tak dlouho, jak bych chtěla. Ve výsledku by takto rychle napsané hodnocení mohlo víc ublížit. Žákům se snažím dávat zpětnou vazbu v hodině, vždy při konkrétním problému. Ale třeba na první stupeň bych slovní hodnocení klidně zavedla, to mi přijde jako fajn nápad.“

S učebnicemi paní P. moc spokojená není. „Teď používáme staré učebnice od Frause a pracovní sešity od Nové školy, ale moc spokojená nejsem. Příští rok bychom chtěly nakupovat nové, tak už se s kolegyní porozhlížíme, které by nám vyhovovaly víc. Je to ale těžké. Každá učebnice se tváří co nejvíc aktuálně, autoři uvádí, že je vše podle nejnovějších trendů, pak ty učebnice ale otevřeme a uvnitř je skoro všude to samé. Zatím se přikláníme k nakladatelství Taktik a Didaktis, ale ještě uvidíme. Za rok se toho může ještě dost změnit.“

Jelikož paní P. učebnice a pracovní sešity moc nevyhovují, připravuje si také vlastní materiály. „Snažím se mít tu učebnici jako kostru. Nedělám ale všechna cvičení, spíše vybírám to, co se mi hodí. Taky si chystám i vlastní pracovní listy, ale to většinou do literatury nebo slohu. Do mluvnických hodin jen zřídka. Máme na škole ale k dispozici několik didaktických her, pexes, kartiček, tak to využívám. Ale ne pořád, spíš to používám k ozvláštňení hodin, ať to není stále jednotvárné.“

9.1.4 Čtvrtý rozhovor

Datum: 23. 4. 2024

Místo: sborovna

Délka setkání: 30 minut

Výsledky:

Paní P. považuje učitelskou profesi za prestižní, je si však vědomá rozporuplných názorů ve společnosti. „Myslím, že hodně záleží na tom, z jakého prostředí ti lidé pochází, jakou školou si prošli, jestli měli štěstí na správné učitele. Nedělám si iluze, že všichni učitelé jsou úžasní, určitě existují i takoví, kteří dělají úplné minimum a žákům se nevěnují, ale chtěla bych doufat, že ti další učitelé dělají svou práci rádi, věnují se jí na maximum, poctivě se připravují a dál se vzdělávají. Společnost často vidí to, že žáci končí ve škole v jednu hodinu, že máme několik prázdnin během roku, ale už nevidí to, že má práce nekončí v čase, kdy zazvoní konec poslední hodiny. Dalo by se říct, že to zase začíná další koloběh příprav na další den. Teď už se snažím nastavovat si hranice, ale prvních pět let jsem často ze školy odcházela jako jedna z posledních. Lidé také vidí prázdniny, ale už si neuvědomují, že je to naše jediná dovolená. Rádi s manželem cestujeme, ale nemůžu si jen tak říct, že pojedeme na dovču už v červnu, kdy všude nejsou takové davy a není horko. A ani nemluví o tom, kolik mezi lidmi koluje fám, že jsme milionáři. Přiznám se, že na průměrnou mzdu učitelů, kterou uvádí statistický úřad, běžně nedosáhnou. Nechci být ale pořád jenom negativní. Setkávám se samozřejmě i s obdivem, uznáním, pochvalou. Někteří rodiče mi i poděkují za mou práci, toho si vždy vážím a vždy mě to potěší. V mém okolí převládají rozhodně pozitivní pocity, s těmi negativními se setkávám většinou jen zprostředkovaně přes média. Nicméně s oblibou říkám těm, kdo si učitelství představují jako procházku růžovou zahradou, ať si to přijdou někdy vyzkoušet.“ Se smíchem paní P. dodává, že se snaží vnímat převážně kladné ohlasy na svou práci. „Kdybych se měla trápit pro každou špatnou věc, kterou si o učitelích přečtu, tak by mi nezbyl čas na nic jiného.“

Paní P. ve své práci rozhodně vidí smysl a svou práci dělá ráda. „Nejradši mám, když vidím v tvářích žáků to pochopení. Když jim něco dojde a rozzáří se jim oči, to je jedna z největších odměn. Taky mi dělá radost, když za mnou žáci přijdou a řeknou, že se jim některá hodina líbila, že je to bavilo. Často potkávám i žáky, které jsem dřív učila, a společně vzpomínáme. Jejich vlídná slova po tolika letech mě vždy zahřejí u srdce. To je to největší

zadosti učinění, když žákům dokážu předat něco, co si pamatují i po letech. Ať už to jsou vztahy mezi větnými členy nebo jen příjemné pocity z mých hodin. Nikdy jsem nelitovala toho, na jakou dráhu jsem se vydala. Není to lehké, ale pro tyto okamžiky to děláme.“

Nedostatky ve školství paní P. rozhodně vnímá, snaží se ale myslet pozitivně. „Samozřejmě že nedostatků je několik, ale důležité je, že je jako učitelé vnímáme a snažíme se o nějakou nápravu. Měli bychom se soustředit na to, abychom školství přiblížili co nejblíže k našemu vysněnému ideálu.“

Na otázku o ideálním učiteli paní P. reaguje úsměvem. „Nemyslím si, že takový člověk existoval, existuje nebo někdy bude existovat. Učitel musí mít nespočet dobrých vlastností, musí být odborníkem v oboru, který vyučuje, musí znát pedagogické zásady, psychologii, musí umět dobře komunikovat, dokázat si vybudovat vztah s žáky. Je toho strašně moc, to se ani nedá všechno vyjmenovat. Asi bych to uzavřela tím, že ideální učitel neexistuje, ale pokud se mu učitelé budou snažit aspoň trochu přiblížit, pak jsme na správné cestě.“

9.2 Záznamy pozorování

9.2.1 První pozorování

Datum: 22. 4. 2024

Předmět: český jazyk a literatura

Vyučovací hodina: první (7:45–8:30)

Ročník: šestý (17 žáků)

Výsledky:

Paní P. přichází do hodiny, pozdraví žáky, zapíše do třídní knihy a jako první řeší organizační záležitosti týkající se třídního výletu. Tyto organizační pokyny zabraly téměř 10 minut. Poté paní P. žákům řekne, ať si vytáhnou sešity, protože bude češtinářská rozcevička. Na tabuli paní P. napíše hlásky -čk- a úkolem žáků je vymyslet během tří minut co nejvíce slov, které tuto skupinu hlásek obsahují. Paní P. se ptá žáků, kolik slov dokázali vymyslet. Dvě žákyně, které dokázaly vymyslet 12 slov, své odpovědi čtou nahlas, ostatní žáci dostávají příležitost přečíst slova, která nezazněla. Až v této fázi hodiny paní P. říká cíl výuky, kterým je rozlišení druhů nářečí.

Žáci dostávají pracovní list, na kterém je několik nářečních slov. Úkolem žáků je zaznamenat do mapy České republiky, z které oblasti slova pochází. Předpokládáme, že se jedná o opakování, jelikož žáci slova znají a s jejich zakreslením do mapy nemají problém. Během kontroly paní P. na tabuli promítla pracovní list s mapou a vyvolaní žáci své odpovědi zakreslili přímo do mapy. Poté paní učitelka promítla mapu s již zakreslenými slovy a různě zbarvenými oblastmi. Žáky vyvolávala a chtěla po nich tyto oblasti pojmenovat. Závěrečná aktivita spočívala v tom, že žáci převáděli vybraná slova do svého vlastního nářečí, kterým mluví. V závěru hodiny si paní P. vybírala pracovní listy ke kontrole a připomněla, že mají žáci rodičům předat informace k třídnímu výletu.

Vlastní hodnocení: Začátek hodiny fungoval jako třídní hodina. Paní P., třídní učitelka šestého ročníku, s žáky řešila financování třídního výletu. Následovala češtinářská rozcvička, jak aktivitu paní P. nazvala, kdy žáci ověřovali svou slovní zásobu. Tato aktivita se nám zdála jako vhodný prostředek ke zkoncentrování žáků před hlavní aktivitou. Chybělo nám představení plánu na začátku hodiny, žáci se náplň hodiny dozvěděli až v polovině výuky. Pro pracovní list bychom místo samostatných slov volili použití těchto slov ve větě, minimálně ve slovním spojení. Cvičení nám přišlo vytržené z kontextu. Pokud by některý žák minulou hodinu chyběl, nedokázal by si odpověď nijak odvodit. Kladně hodnotíme závěr hodiny, kdy se žáci zamýšleli nad výrazy, které sami používají.

9.2.2 Druhé pozorování

Datum: 22. 4. 2024

Předmět: český jazyk a literatura

Vyučovací hodina: třetí (9:45–10:30)

Ročník: osmý (21 žáků)

Výsledky:

Paní P. přišla do třídy, pozdravila žáky a řekla plán dnešní hodiny. Náplní bylo procvičování grafického znázornění souvětí. Ozvaly se mírné protesty, ale paní P. žáky okřikla. Paní P. rozdala žákům papírky, na které měli napsat souvětí minimálně o třech větách. Papírky si vybírala a vybraný žák vždy vylosoval jedno souvětí, přečetl ho nahlas a paní P. promítla větu na tabuli, aby ji všichni žáci měli na očích. Žák, který losoval souvětí, dostal za úkol graficky ho znázornit na tabuli. Současně graf zaznamenávali i žáci do školních sešitů. Paní P. pak vyzvala žáky, aby sami graf na tabuli zkontrolovali.

Zbytek hodiny probíhal stejným způsobem, některá souvětí byla jednoduchá, u některých se žáci zdrželi déle a probíhaly dohady o správné odpovědi. V takových situacích paní P. zasáhla, třídu uklidnila a sama graf souvětí znázornila. Hodina měla pomalé tempo, žáci se nehlásili a učitelka místy působila velmi autoritářsky. V závěru hodiny paní P. žáky pochválila a připomenula, že příští hodinu si krátkou kontrolní prací ověří, zda žáci probírané látce rozumí.

Vlastní hodnocení: Oceňujeme snahu paní P. zapojit žáky do výuky přípravou vlastních souvětí ke grafickému znázornění, avšak v průběhu práce jsme mohli pozorovat, že některá souvětí vymyšlená žáky nebyla pro osmý ročník základní školy vhodná. Tato souvětí dělala žákům problémy, což je demotivovalo, začali rušit a začínali být pasivní. Celkově aktivita žáků během hodiny byla nízká a příčinu vidíme ve strachu žáků jít k tabuli. Během hodiny jsme pozorovali přístup paní P. k žákům, kdy často nepozorné žáky okřikovala. Atmosféra ve třídě byla napjatá, žáky hodina očividně nezaujala. V rozhovoru po pozorování jsme se dozvěděli, že cílem paní P. bylo žáky motivovat použitím jejich vlastních souvětí. Přiznává však, že hodina neproběhla podle jejích představ, a popisuje nám minulou hodinu, ve které žáci graficky znázorňovali souvětí z knihy *Hobit*, což mělo u žáků větší úspěch.

9.2.3 Třetí pozorování

Datum: 23. 4. 2024

Předmět: český jazyk a literatura

Vyučovací hodina: pátá (11:30–12:15)

Ročník: devátý (19 žáků)

Výsledky:

Paní P. s úsměvem přichází do třídy, pozdraví žáky a na první lavici pokládá čisté papíry spolu s pastelkami. Paní P. představuje plán dnešní hodiny, kterým je tvorba třídní kroniky. Paní P. žáky rozdělí do třech skupin po pěti a jedné skupiny po čtyřech žácích. Každá skupina dostává za úkol zpracovat jeden rok na druhém stupni. Žáci se nemůžou dohodnout, který ročník budou zpracovávat, a tak paní P. předchází konfliktu a určuje ročníky zleva doprava podle momentálního postavení skupinek. Paní P. dává žákům jasné pokyny a upozorňuje, že se nejedná o práci na jednu hodinu, ale tvorba kroniky zabere minimálně následující dva týdny. V dnešní hodině mají za úkol zpracovat pouze koncept jednotlivých příspěvků.

Paní P. vybírá v každé skupině vedoucího, který má na starost rozdělení rolí tak, aby každý žák přispěl k výslednému dílu. K dispozici mají žáci libovolný počet papírů a pastelky, aby mohli tvořit i vizuální stránku. Padá dotaz, zda žáci můžou použít mobilní telefony. Paní P. výjimečně svolí, ale upozorňuje, že jakmile uvidí, že je žáci používají na něco jiného než k vyhledávání potřebných informací a vzpomínek, mobily se vrátí do batohů a k dispozici bude jen třídní počítač.

Žáci pracují s nadšením, atmosféra je uvolněná. Paní P. po celou hodinu obchází skupinky, nabízí pomoc a radí, jak jejich návrhy vylepšit. V závěru hodiny paní učitelka žáky chválí a rozdělané projekty od žáků vybere, aby se do pondělí neztratily.

Vlastní hodnocení: V rozhovoru nám paní P. řekla, že tvorba kroniky v devátém ročníku je na škole tradice a probíhá vždy v čase po přijímacích zkouškách. My tuto aktivitu hodnotíme velmi pozitivně, žáky to těšilo a byli aktivní. Zároveň během práce na kronice žáci procvičují znalosti nejen z českého jazyka, ale využívají i další znalosti, které během základní školy získali. Paní P. nám nastínila další průběh tvorby, kdy si žáci budou vzájemně dělat korekturu, následovat bude tvorba finální podoby kroniky, která se sváže jako kniha. V minulosti žáci začali kroniky z vlastní iniciativy také skenovat, takže kronika bude archivována i v digitální podobě.

9.3 Výzkumná zpráva

9.3.1 Problémy zkušeného učitele

Přestože má paní P. několik let praxe za sebou, ani jí se některé problémy nevyhnou. Za jeden z největších a nejsložitějších problémů považuje, jak těžké je dnešní žáky oproti začátku její profesní dráhy zaujmout. Musí stále vymýšlet nové nápady, zkoušet různé metody a formy výuky. S tím souvisí i nevyhovující materiály do výuky. V současné době paní P. není zcela spokojená s výběrem učebnic, který na škole mají. Použitá témata jsou často zastaralá, a tak si paní T. tvoří vlastní materiály, což je ale časově velmi náročné. Výzvou je pro paní P. i naučit žáky přemýšlet, uvažovat v souvislostech a s rozvahou se zamýšlet nejenom nad jazykem.

Časově náročné jsou také povinnosti spojené s funkcí třídního učitele, ať už se jedná o administrativu nebo pěstování vztahu s žáky. Problémem souvisejícím s třídnictvím je někdy

i komunikace s rodiči, kteří jsou mnohdy neodbytní. Nejenom tyto problémy jsou příčinou zvýšeného stresu u učitelů, což paní P. potvrzuje.

9.3.2 Učitel se stále učí

Paní P. několikrát zdůraznila další vzdělávání pedagogických pracovníků a jeho důležitost. Pedagogika se stále vyvíjí, doba jde kupředu, a proto je nutné, aby se učitel dál vzdělával v různých oblastech. Používání nových aktivizačních metod by dnes mělo být dle paní P. téměř normou, stejně jako využívání moderních technologií. Učitel a celé školství se dle paní P. musí stále modernizovat a přizpůsobovat se době, ve které žijeme, abychom dokázali žáky adekvátně připravit na jejich budoucnost.

Za prostředek učení paní P. považuje také osobní kontakt s ostatními pedagogy, sdílení zkušeností, spolupráce a vzájemná inspirace. Sdílení příkladů dobré praxe paní P. velmi oslovilo a motivuje ji ke zkoušení nových metod a forem výuky.

9.3.3 Učitelství opředené mýty

Učitelství vnímá paní P. jako prestižní profesi, i když si je vědoma rozporuplných ohlasů společnosti. Důvod nedostatečného docenění učitelské profese vidí paní P. v negativním vlivu, který mají média. Lidé si dle ní nedokážou představit reálnou náplň práce učitelů a poukazují jenom na výhody. Zároveň však paní P. nechce popírat existenci špatných učitelů, zastává ale názor, že převažují učitelé, kteří svou práci dělají dobře.

Paní P. je zkušená učitelka, která má za sebou několik let praxe, a proto si je vědoma existence nedostatků školství, avšak jako důležitější vidí soustředit se na rozvoj školství správným směrem a naplňování požadavků, které na školství klade 21. století.

10 Závěrečné srovnání

V naší práci jsme se zaměřili na popis situace dvou učitelů českého jazyka a literatury. Začínající učitel T. a zkušená učitelka P. odpovídali na otázky týkající se svých učitelských začátků, vzpomínek na vysokou školu, problémy ve výuce, specifika výuky tohoto předmětu a ptali jsme se také na názor a zhodnocení současné situace a postavení učitelů. Odpovědi a názory obou učitelů se v některých oblastech prolínají, najdou se i témata, v kterých se jejich odpovědi rozcházejí.

Vzpomínky na vysokou školu se liší. Paní P. vzpomíná na vysokou školu ráda a nemá téměř žádné výhrady. K počtu souvislých praxí se staví neutrálně. Přiznává, že věří odborníkům, kteří studijní programy sestavují, a z vlastní zkušenosti ví, že délka praxe nemá negativní vliv na její učitelské schopnosti. Naopak během svých začátku často čerpala z teoretického základu, který si na univerzitě osvojila. Oproti tomu pan T. zastává zcela opačný názor, a to hrubý nedostatek praxí. Pan T. vidí praxe jako to nejpřínosnější, co může student učitelství v rámci studia zažít. Nedostatek praktických zkušeností pociťoval i během prvních měsíců v nové profesi.

Problémy nejsou dominantou jenom začínajících učitelů, ale potkávají i učitele zkušené, jak potvrzuje paní P. Povaha problémů je však rozdílná. Panu T. dělá největší problémy interakce s žáky, odhad jejich schopností nebo reakcí, s čímž paní P. díky své dlouhodobé praxi problémy nemá. Paní P. si naopak stěžuje na problémy s vyvoláním zájmu a zaujetí žáků, což pan T. jako problém nevidí.

Oba učitelé se shodují v názoru na spolupráci s ostatními pedagogy. Oba vnímají důležitost vztahů na pracovišti, vyzdvihují vzájemnou spolupráci, sdílení materiálů, poskytování inspirace a sdílení zkušeností. Pro pana T. je tato spolupráce zvláště cenná, jelikož mu umožní nahlédnout do hodin zkušenějších pedagogů. Shodně si též uvědomují důležitost navázání vztahů s žáky.

Mírně odlišný názor mají pan T. a paní P. na učebnice, které jsou na trhu dostupné. Oba hodnotí dostupné učebnicové řady jako nevyhovující, nicméně paní P. je do jisté míry ve svých hodinách stále využívá a občas je doplňuje vlastními pracovními listy, ale pan T. učebnice zcela zavrhl a vytváří si vlastní materiály do všech hodin. Pan T. také nepředpokládá, že by se někdy objevila učebnice, která by splňovala jeho požadavky, naproti tomu paní P. momentálně aktivně hledá učebnicovou řadu, která by jí vyhovovala.

Vybraní učitelé mají stejný názor i na postavení učitele v české společnosti. Ačkoliv vidí učitelskou profesi jako prestižní, zároveň vnímají rozporuplnost názorů ve společnosti, která se dělí ve vztahu k učitelům na dva tábory. Oba se ale dle svých slov častěji setkávají s pozitivními ohlasy, se slovy vděku a obdivu.

Díky pozorování jsme měli možnost nahlédnout do výuky zkoumaných učitelů a mohli jsme pozorovat jejich vyučovací styl. Na základě dělení Fischerové a Fischera (1979) můžeme u obou sledovaných osob vidět příklad vyučovacího stylu zaměřeného na učení. Oba učitelé se zaměřují nejenom na obsah vyučování, ale věnují se i potřebám žáků. Pokud bychom chtěli popsat jejich vyučovací styl dle terminologie Fernstermachera a Soltise (2008), přikláníme se ke stylu exekutivnímu, jehož znaky oba učitelé během pozorování vykazovali. Jedná se o manažerský styl, který je zajištěn důslednou přípravou materiálů, používáním vhodných a efektivních metod a snahou o aktivizaci žáka. Jak jsme již zmínili, dle Grashy (1996) je pro učitele častá změna vyučovacích stylů na základě potřeb jednotlivých tříd. Toto rozdělení nám umožňuje nejpřesněji postihnout styly zkoumaných učitelů, jež jsme pozorovali. Pana T. můžeme charakterizovat jako učitele, který osciluje mezi stylem experta a facilitátora. Znaky expertního stylu výuky vykazuje i paní P., nicméně tento styl dále kombinuje s vyučovacím stylem delegáta a formální autority dle aktuálního zaměření výuky v konkrétní třídě.

Výsledky naší práce můžeme srovnat také s dříve provedenými případovými studiemi češtinářů. Stejně jak uvádí Fernstermacher a Soltis (2008), i naši sledovaní učitelé se snaží žáky motivovat, nabízí jim podporu a povzbuzuje je k lepším výkonům. Shodu nalezneme i s případovými studiemi Valy et al. (2015). Pan T. i paní P. také vnímají postavení češtináře jako jedné z nejdůležitějších osob v pedagogickém sboru. Stejně jako zkušený učitel B. ze studie Valy et al. (2015), i námi zkoumaná paní P. vnímá pokles motivace a někdy složitou komunikaci s rodiči žáků. Rozlišují se však svými názory na situaci a vyhlídky českého školství. Pan B. se na budoucnost dívá spíše pesimisticky, zatímco paní P. si udržuje optimismus a věří, že školství se stále vyvíjí a zlepšuje. Stejná studie se věnuje i začínající učitelce T., která má stejné negativní pocity z množství administrativy jako námi sledovaný pan T. Oba jsou také nejistí v otázce integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a shodně potvrzují důležitost podpůrného systému na pracovišti.

Stejně jako paní P., i zkušená učitelka ze studie Ostré (2016) je stále optimistická, dále se vzdělává v oblasti nejnovějších metod a zkouší různé formy výuky. Rozpor však nastává při otázkách na řízení třídy, kdy se paní P. označuje s přibývajícím praxí za přísnější učitelku,

naopak zkoumaná zkušená učitelka má opačnou tendenci. Nyní je mírnější a slevuje ze svých nároků.

Začínající učitelky, které ve své práci pozorovala Wojnarová (2016), se ztotožňují s názorem pana T. v otázce praxí během studia na vysoké škole. Zkoumané začínající učitelky taktéž upozorňují na nutnost vyšší časové dotace souvislých praxí, navíc pak vytýkají i absenci předmětů, které by se věnovaly administrativním povinnostem či právu.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na začínajícího učitele a zkušenou učitelku českého jazyka a literatury. Popsali jsme jejich nástup do pedagogické praxe, přiblížili jejich názory, problémy a skutečnosti, s kterými se setkávají ve své učitelské praxi. Cílem této práce bylo detailně analyzovat situaci začínajícího a zkušeného učitele ČJL na 2. stupni základní školy a srovnat názory, přístupy a problémy začínajícího a zkušeného učitele ČJL. Cíl práce považujeme za naplněný.

V teoretické části práce jsme představili existující podpůrné modely pro začínající učitele, nabídli jsme přehled vyučovacích stylů, upozornili na nepodceňování syndromu vyhoření mezi učiteli a vliv vztahů s učiteli na žákův výkon. Představili jsme také současné pojetí výuky českého jazyka a literatury spolu s dalšími případovými studiemi, které se zabývaly učiteli češtiny.

V praktické části jsme zpracovali dvě případové studie, konkrétně případové studie začínajícího a zkušeného učitele. V rámci zkoumání jsme zvolili metodu pozorování v kombinaci s polostrukturovaným rozhovorem. Na základě triangulace metod v kombinaci s upřímností a důvěrou mezi autorem a respondenty můžeme výsledky výzkumu považovat za platné. Tyto výsledky jsme sepsali ve výzkumných zprávách a porovnali v závěrečném srovnání nejenom mezi sebou, ale naše výsledky jsme srovnali i s dříve provedenými studiemi.

Jsme si vědomi limitací naší práce a chápeme, že konečné výsledky nemůžeme zobecňovat na jiné učitele, kteří nebyli objektem našeho zkoumání. Můžeme však konstatovat, že ve většině případů náš výzkum potvrdil data z dřívějších výzkumů a odborných publikací, ze kterých jsme vycházeli v teoretické části práce. Zastáváme názor, že tento kvalitativní výzkum dokázal podat podrobné informace v takové míře, které by kvantitativní výzkum s více respondenty nedosáhl.

Věříme, že výsledky této práce pomůžou nejenom autorce diplomové práce, ale i dalším studentům učitelství českého jazyka a literatury či zájemcům o toto studium, kterým výsledky naší práce mohou pomoci k vytvoření lepší představy, co vše obnáší být češtinářem. Jsme přesvědčeni, že práce obohatí i širokou veřejnost, která jeví zájem o práci učitele, jejich problémy a názory. Doufáme, že naše práce přispěla k doplnění předešlých výzkumů o učitelích, případně otevřela cesty k dalšímu bádání v této oblasti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Tištěné zdroje

Adamec, M., Hrkalová, J., Kmentová, J., Kopáčová, J., Kostecká, G., Kovářová, J., Krejčová, A., Lisnerová, R., Magram, F., Nádvorník, V., Skala, L., Šimečková, V., Šimonová, M., Ševčík, M., Škaloudová, I., Taufer, J., & Vítečková, M. (2023). *Model systému podpory začínajících učitelů*. SYPO.

Barkauskaitė, M., & Meškauskienė, A. (2017). Problems and Support Needs of Beginning Teachers during the First Years in the Profession. *European Journal of Social Sciences: Education and Research*, 4(3), 89–95.

Beran, V., Klinka, T., Kratochvílová, J., Loňková, P., Pavlas, T., Pravdová, B., Stuchlíková, I., Šalamounová, Z., Šobánková, P., & Vrabcová, D., Bořkovec, M. (Ed.). (2023). *Kompetenční rámec absolventů a absolventky učitelství*. MŠMT.

Čapek, R., Příkazská, I., & Šmejkal, J. (2021). *Učitel a syndrom vyhoření*. Raabe.

Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. SPN – pedagogické nakladatelství.

Đurič, L., & Štefanovič, J. (1977). *Psychológia pre učiteľov*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Faltýn, J. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Farber, B. A. (1982). Teacher Burnout: A Psycho-educational Perspective. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 83, 235–243.

Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.

Fischerová, B. B., & Fischer, L. (1979). Styles in Teaching and Learning. *Educational Leadership*, 37(1), 245–254.

Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.

- Fransson, G., & Gustafsson, C. (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Vali Press.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Alliance Publishers.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2018). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínajúci učiteľ a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Paido.
- Ingersoll, R. M. (2003). The Teacher Shortage: Myth or Reality? *Educational Horizons*, 81(3), 146–152.
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. *Pedagogika*, 46(3), 245–255.
- Kohoutek, R. (2006). Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In J. Maňák & T. Janík, *Problémy kurikula základní školy* (pp. 98–111). Masarykova univerzita.
- Kumžáková, K. (2018). *Klíčové kompetence očima češtináře* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Mohannová, K. (2016). The importance of variation in teaching styles. In K. Mohann, R. Mohanna, & D. Wall, *Your Teaching Style: A Practical Guide to Understanding, Developing and Improving*. CRC Press.
- Ostrá, I. (2016). *Dvanáct let v praxi – případová studie učitele ČJL na 2. stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
- Polák, M. (2002). *Učitel českého jazyka a současná základní škola: (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Rush, M. D. (2003). *Syndrom vyhoření. Návrat domů*.
- Sedláček, M. (2014). Případová studie. In R. Švaříček & K. Šed'ová, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2, pp. 96–112). Portál.
- Schneiderová, A. (1994). *Vztah učitele a žáka*. Scholaforum.
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.
- Svobodová, J. (2005). Autorita v edukačních souvislostech. In S. Střelec (Ed.), *Studie z teorie a metodiky výchovy II* (pp. 82–94). Masarykova univerzita.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Grada Publishing.
- Ševčíková, J., Plischke, J., & Chudý, Š. (2021). *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.
- Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.
- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi*, 56(1), 91–102.
- Vala, J. (2015). *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

Wojnarová, V. (2016). *Případová studie začínajícího učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Elektronické zdroje

Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277–295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>

Braybrook, Y. T. (2019). Mentoring of graduate teachers by educational leaders in early childhood settings: A systematic review of leadership studies from Australia and Finland. *Leadership in Early Education in Times of Change*, 44–58. <https://doi.org/10.3224/8474219905>

Bullough, R. V. (2012). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices, 20(1), 57–74. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645600>

Carney, P., Crilley, E., Fala, J. T., Strouse, K., Tully, C., & Viviano, T. (2013). In-Classroom Coach: An Addition to Mentor Teachers. *Techniques: connecting education and careers*, 50–55. www.acteonline.org

Enăchescu, V. (2022). The mentoring process of first year teachers - A system analysis and predictions for tomorrow's society. *Revista De Management Comparat International*, 23(4), 549–559. <https://doi.org/10.24818/RMCI.2022.4.549>

Farber, B. A. (1990). Burnout in Psychotherapists. *Psychotherapy in Private Practice*, 8(1), 35–44. https://doi.org/10.1300/J294v08n01_07

Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67(1). <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>

Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive

attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 547–562. <https://doi.org/10.1111/bjep.12378>

Lundeen, C. A. (2004). Teacher development: the struggle of beginning teachers in creating moral (caring) classroom environments. *Early Child Development and Care*, 174(6), 549–564. <https://doi.org/10.1080/0300443042000187068>

Mlčoch, M., Effenberger Rychlá, M., Veřmiřovský, A., Kovaříková, L., Gyüre, R., Soukal, J., Vala, J., Hník, O., Krejčová, L., & Písková, R. (2023). *Koncepce revize vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-jazyk-a-jk.pdf>

NPI. (2024). *Revize rámcových vzdělávacích programů*. Retrieved April 19, 2024, from <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/jjk>

Onyefulu, C., Madalinska-Michalak, J., & Bavli, B. (2023). Teachers' motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey. *Power and Education*, 15(1), 37–65. <https://doi.org/10.1177/17577438221109907>

Piróg, D. (2022). Powstawanie niedoborów kadrowych w szkolnictwie. Przegląd stanu badań oraz rekomendacje dla lokalnej polityki w zakresie usług edukacyjnych. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 15(61). <https://doi.org/10.14746/rrpr.2022.61.10>

Pišová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4). <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353>

Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the Teacher Shortage: How to Attract and Retain Excellent Educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/262.960>.

Šalamounová, Z., Sedláček, M., & Mušuta, J. (2022). *Začínající učitelé se vidí za katedrami i za pět let*. MŠMT. Retrieved March 19, 2024, from <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/zacinajici-ucitele-se-vidi-za-katedrami-i-za-pet-let>.

Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208–223. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Zembytska, M. (2016). Mentoring as the Core Element of New Teacher Induction in the USA: Policies and Practices. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(2), 67–73. <https://doi.org/10.1515/rpp-2016-0021>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Radka Borusíková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, PhD.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Případová studie učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy
Název v angličtině:	Case Study of Czech Language and Literature Teacher at Lower Secondary School
Anotace práce:	Cílem této diplomové práce je detailně analyzovat situaci začínajícího a zkušeného učitele ČJL na 2. stupni základní školy a srovnat názory, přístupy a problémy začínajícího a zkušeného učitele ČJL. Teoretická část práce představuje podpůrné modely začínajících učitelů, vyučovací styly, syndrom vyhoření, vliv vztahu s učitelem na výukový proces, koncepci výuky ČJL a poskytuje přehled dosud uskutečněných případových studií učitelů ČJL. Praktická část práce obsahuje dvě případové studie, jejichž výsledky jsou představeny v závěrečné výzkumné zprávě. Závěr nabízí srovnání výsledků s dříve provedenými výzkumy.
Klíčová slova:	případová studie, český jazyk a literatura, začínající učitel, zkušený učitel, 2. stupeň ZŠ
Anotace v angličtině:	The aim of this thesis is to analyse in detail the situation of a novice and an experienced teacher of Czech at lower secondary school and to compare the views, approaches and problems of a novice and an experienced Czech teacher. The theoretical part introduces the support models of novice teachers, teaching styles, burnout syndrome, the influence of the relationship with the teacher on the teaching process, the concept of teaching Czech and provides an overview of the case studies of Czech teachers conducted so far. The practical part of the thesis includes two case studies, the results of which are presented in the final research report. The conclusion offers a comparison of the results with previously conducted research.
Klíčová slova v angličtině:	case study, Czech language and literature, novice teacher, experienced teacher, lower secondary school
Přílohy vázané v práci:	Otázky k rozhovoru se začínajícím učitelem, otázky k rozhovoru se zkušeným učitelem.
Rozsah práce:	137 587 znaků
Jazyk práce:	český

PŘÍLOHY

Příloha 1: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru (zkušený učitel)

Osobní anamnéza:

1. Kde jste se narodila?
2. Z jakého sociálního prostředí pocházíte?
3. Jaké je Vaše vzdělání?
4. Byl český jazyk Váš oblíbený předmět?
5. Jak vzpomínáte na své učitele? Stal se pro Vás některý vzorem?
6. Kdy jste se rozhodla stát se učitelkou?
7. Bylo to Vaše vysněné povolání?
8. Jak dlouho vykonáváte práci učitelky?
9. Jak byste popsala sama sebe jako člověka?
10. Co jsou Vaše silné a slabé stránky?
11. Jak odpočíváte? Jaké máte zájmy?

Nástup do praxe:

12. Kam jste nastoupila do svého prvního zaměstnání?
13. Bylo pro Vás obtížné najít pracovní místo?
14. Jaké problémy Vás při nástupu do učitelské praxe potkaly?
15. Jaký druh podpory pro začínající učitele jste měla? Dostala jste přiděleného uvádějícího učitele?
16. Jak Vás vnímali zkušenější kolegové?
17. Jak jste se dokázala začlenit do kolektivu?
18. Naplnila učitelská profese Vaše očekávání? Co bylo jinak?
19. Vzpomínáte si na svou první odučenou hodinu? Jaké jste měla pocity?
20. Jak byste zhodnotila Vaši vysokoškolskou přípravu?
21. Kolik praxe jste během studia vykonala?
22. Co Vás zaskočilo po nástupu do zaměstnání?
23. Jak jste se připravovala na hodiny? Bylo pro Vás tvoření příprav snadné, nebo obtížné?
24. Jak jste zvládala řízení třídy? Co pro Vás bylo nejobtížnější?

Aktuální situace:

22. Na kterých dalších školách jste pracovala?
23. Z jakého důvodu jste místo působení změnila?
24. Jak byste zhodnotila své dosavadní působení v roli učitele?
25. Vidíte ve školství nějaké změny? Jaké?
26. Zaznamenala jste proměny žáků v průběhu let? Jaké?
27. Pozorujete, že se jako učitel vyvíjíte?
28. Jak se vyvinul Váš vyučovací styl?
29. Jakým způsobem se připravujete na výuku?
30. Jaký máte vztah s kolegy a vedením školy?
31. Do jaké míry a jak spolupracujete s ostatními učiteli češtiny?
32. Jak byste charakterizovala Váš vztah s žáky?

33. Myslíte si, že jste mezi žáky oblíbená?
34. Jak si udržujete pozitivní vztah s žáky?
35. Jste třídním učitelem? Jaké povinnosti má třídní učitel?
36. Mají k Vám žáci důvěru? Svěřují se vám s problémy?
37. Řešila jste během své praxe výchovné problémy?
38. Jaký vztah máte s rodiči?
39. Jak s rodiči spolupracujete?
40. Jaké další povinnosti (administrativa, porady, předmětová komise, komunikace s rodiči, kroužky, ...) mimo výuku máte? Jak časově náročné tyto povinnosti jsou?
41. Jak vnímáte inkluzi ve školství?
42. Jaké zkušenosti máte s funkcí uvádějícího učitele?
43. Cítíte se kvůli práci ve stresu? Pokud ano, jak s ním bojujete?
44. Setkala jste se během praxe s učiteli, kteří prodělali syndrom vyhoření?
45. Víte, jak tomuto syndromu předcházet?

Výuka ČJL:

46. Propojujete jednotlivé složky českého jazyka a literatury, nebo v rozvrhu vyčleňujete mluvnici, sloh a literaturu?
47. Kterou složku podle Vás mají žáci nejrady?
48. Co dělá žákům největší problémy?
49. Jaké metody výuky používáte?
50. Věnujete čas dalšímu vzdělávání? V jakých oblastech byste se ráda vzdělávala?
51. Jak žáky motivujete?
52. Jakým způsobem do výuky zapojujete moderní technologie?
53. Jak žáci reagují na používání moderních technologií?
54. Jak moc se věnujete průřezovým tématům a mezipředmětovým vztahům?
55. Jakou máte zkušenost s projektovou výukou?
56. Jakým způsobem hodnotíte žáky?
57. Máte zkušenosti se slovním hodnocením?
58. Jak pracujete s žáky s SPU?
59. Jaké učebnice používáte? Jste s nimi spokojená?
60. Jaké nedostatky v učebnicích vidíte?
61. Vytváříte si vlastní materiály?
62. Používáte již dříve vytvořené přípravy?
63. Jak často své materiály aktualizujete?

Zhodnocení profese:

64. Jak vnímáte postavení učitele v české společnosti?
65. Vidíte ve své práci smysl?
66. Co máte na své práci nejrady?
67. Jaké nedostatky v českém školství vidíte?
68. Litovala jste někdy své profesní volby?
69. Jaký by měl být podle Vás ideální učitel?

Příloha 2: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru (začínající učitel)

Osobní anamnéza:

1. Kde ses narodil?
2. Z jakého sociálního prostředí pocházíš?
3. Jaké je tvoje vzdělání?
4. Byl český jazyk tvůj oblíbený předmět?
5. Jak vzpomínáš na své učitele? Stal se pro tebe některý vzorem?
6. Kdy ses rozhodl stát se učitelem?
7. Bylo to tvé vysněné povolání?
8. Jak dlouho vykonáváš práci učitele?
9. Jak bys popsal sám sebe jako člověka?
10. Co jsou tvoje silné a slabé stránky?
11. Jak odpočíváš? Jaké máš zájmy?

Nástup do praxe:

12. Kam jsi nastoupil do svého prvního zaměstnání?
13. Bylo pro tebe obtížné najít pracovní místo?
14. Jaké problémy tě při nástupu do učitelské praxe potkaly?
15. Dokázal sis s problémy poradit?
16. Jaký druh podpory pro začínající učitele jsi měl? Dostal jsi přiděleného uvádějícího učitele?
17. Jak probíhá spolupráce s uvádějícím učitelem?
18. Jakým způsobem tě podporuje vedení školy?
19. Jak tě vnímají zkušenější kolegové?
20. Jak ses dokázal začlenit do kolektivu?
21. Naplnila učitelská profese tvá očekávání? Co bylo jinak?
22. Vzpomínáš si na svou první odučenou hodinu? Jaké jsi měl pocity?
23. Jak bys zhodnotil svou vysokoškolskou přípravu?
24. Kolik praxe jsi během studia vykonal?
25. Co tě zaskočilo po nástupu do zaměstnání?
26. Jak ses připravoval na hodiny? Bylo pro tebe tvoření příprav snadné, nebo obtížné?
27. Jak jsi zvládal řízení třídy? Co pro tebe bylo v začátcích nejobtížnější?

Aktuální situace:

28. Jak bys zhodnotil své dosavadní působení v roli učitele?
29. Jak bys charakterizoval žáky?
30. Jak bys popsal svůj vyučovací styl?
31. Jaký máš vztah s kolegy a vedením školy?
32. Do jaké míry a jak spolupracuješ s ostatními učiteli češtiny?
33. Jak bys charakterizoval svůj vztah s žáky?
34. Myslíš si, že jsi mezi žáky oblíbený?
35. Jak si udržuješ pozitivní vztah s žáky?
36. Jsi třídním učitelem? Pokud ano, jaké další povinnosti tato funkce přináší?
37. Mají k tobě žáci důvěru? Svěřují se ti s problémy?
38. Řešil jsi někdy výchovné problémy?

39. Jaký vztah máš s rodiči žáků?
40. Jak s rodiči spolupracuješ?
41. Jaké další povinnosti (administrativa, porady, předmětová komise, komunikace s rodiči, kroužky, ...) mimo výuku máš? Jak časově náročné tyto povinnosti jsou?
42. Jak vnímáš inkluzi ve školství?
43. Cítíš se kvůli práci ve stresu? Pokud ano, jak s ním bojuješ?
44. Víš, jak tomuto syndromu předcházet?
45. Jakým způsobem do výuky zapojuješ moderní technologie?
46. Jak žáci reagují na používání moderních technologií?

Výuka ČJL:

47. Propojuješ jednotlivé složky českého jazyka a literatury, nebo v rozvrhu vyčleňuješ mluvnici, sloh a literaturu?
48. Kterou složku podle tebe mají žáci nejradši?
49. Co dělá žákům největší problémy?
50. Jaké metody výuky používáš?
51. Věnuješ čas dalšímu vzdělávání? V jakých oblastech by ses rád dál vzdělával?
52. Jak žáky motivuješ?
53. Jak moc se věnuješ průřezovým tématům a mezipředmětovým vztahům?
54. Jakou máš zkušenost s projektovou výukou?
55. Jakým způsobem hodnotíš žáky?
56. Máš zkušenosti se slovním hodnocením?
57. Jak pracuješ s žáky s SPU?
58. Jaké učebnice používáš? Jsi s nimi spokojený?
59. Jaké nedostatky v učebnicích vidíš?
60. Vytváříš si vlastní materiály?

Zhodnocení profese:

61. Jak vnímáš postavení učitele v české společnosti?
62. Vidíš ve své práci smysl?
63. Co máš na své práci nejradši?
64. Jaké nedostatky v českém školství vidíš?
65. Litovala jsi někdy své profesní volby?
66. Jaký by měl být podle tebe ideální učitel?