



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Kritická místa přípravy učitelů cizích jazyků v
oblastech plánování hodiny a řízení třídy

Critical issues in English language teacher
education regarding lesson planning and
classroom management

Vypracovala: Bc. Eliška Pokorná, 2.ročník, Aju-Přu
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě/ v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych ráda poděkovala paní Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její rady, tipy, ochotu a nesmírnou trpělivost zejména při konzultacích, které mi v průběhu psaní práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině, která mě podporovala během celé doby studia.

ANOTACE

Tato diplomová práce je součástí týmového projektu GAJU zaměřeného na kritická místa přípravy učitelů cizích jazyků. Jejím hlavním cílem je poukázat na kritická místa v pregraduální přípravě studentů učitelství cizího jazyka související s plánováním vyučovacích hodin a řízení třídy.

V teoretické části se diplomantka zabývá tématy požadavky na učitele a etapy jeho přípravy, řízení třídy a plánování hodiny.

V praktické části je prováděno dotazníkové šetření s magisterskými studenty daných oborů a začínajícími učiteli cizích jazyků, jehož cílem je zmapovat kritická místa v oblasti přípravy na vyučovací hodinu a její realizace v praxi. S vybranými respondenty poté provádí doplňující rozhovory k tématům vzešlým z výsledků dotazníku.

Klíčová slova: začínající učitel, plánování hodiny, řízení třídy

ABSTRACT

This thesis is part of a GAJU team project focusing on critical points in the preparation of foreign language teachers. Its main aim is to highlight critical points in the undergraduate preparation of foreign language teacher education students related to lesson planning and classroom management.

In the theoretical part, the thesis addresses the topics of teacher requirements and stages of teacher preparation, classroom management and lesson planning.

In the practical part, the author conducts a questionnaire survey with master's students in the subject areas and novice foreign language teachers to map critical points in lesson preparation and its implementation in practice. Then she conducts follow-up interviews with selected respondents on the themes emerging from the questionnaire results.

Key words: beginner teacher, lesson planning, classroom management

Obsah

Úvod.....	1
Teoretická část.....	2
1. Povolání učitele.....	2
1.1. Typologie osobnosti učitele.....	2
1.2. Etapy učitelské profese	5
2. Plánování hodiny.....	8
2.1. Typy plánů hodiny	9
2.2. Cíle hodiny	10
2.3. Cíle učitele	12
2.4. Žáci.....	12
2.5. Struktura hodiny.....	13
2.6. Časové rozvržení.....	15
2.7. Pomůcky	15
2.8. Učivo	16
2.9. Organizační formy výuky	17
2.10. Očekávané problémy	18
2.11. Doplnkové aktivity	18
2.12. Reflexe výuky	19
3. Řízení třídy	21
3.1. Třídní klima	21
3.2. Autorita učitele	24
3.3. Strategie řízení třídy	28
Praktická část	30
4. Metodika.....	30
4.1. Obecná metodika dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru	30
4.2. Aplikace metodiky	32
5. Charakteristika výzkumného vzorku respondentů dotazníkového šetření.....	35

6.	Výsledky jednotlivých oblastí dotazníkového šetření.....	40
6.1.	Oblast plánování hodiny	40
6.2.	Oblast řízení třídy	42
6.3.	Oblast třídního klimatu.....	46
6.4.	Oblast udržení pozornosti žáků, organizační formy výuky.....	48
7.	Zhodnocení výsledků jednotlivých oblastí dotazníkového šetření.....	53
7.1.	Oblast plánování hodiny	53
7.2.	Oblast řízení třídy	54
7.3.	Oblast třídního klimatu.....	55
7.4.	Oblast udržení pozornosti žáků, organizační formy výuky.....	55
8.	Charakteristika výzkumného vzorku respondentů rozhovoru	58
9.	Vyjádření k jednotlivým oblastem polostrukturovaných rozhovorů.....	59
9.1.	Oblast plánování hodiny	59
9.2.	Oblast řízení třídy	61
9.3.	Oblast třídního klimatu.....	64
9.4.	Oblast udržení pozornosti žáků, organizační formy výuky.....	65
10.	Výsledky šetření	69
	Závěr	70
	Resumé	74
	Bibliografie	77
	Seznam grafů	81
	Seznam obrázků.....	82
	Přílohy	83

Úvod

Při výběru tématu práce jsem přemýšlela, co mi jako studentce pedagogické fakulty a budoucí učitelce anglického jazyka činí největší obtíže a zda jsem jediná, kdo zažívá podobné potíže. Na základě rozhovorů s kolegy a přáteli jsem zjistila, že sama nejsem, a proto jsem se rozhodla se v této práci soustředit na dle mého názoru kritická místa v přípravě učitelů cizích jazyků. Domnívám se, že tyto oblasti jsou zajímavé a zároveň náročné a je třeba o nich diskutovat.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část je věnována požadavkům na učitele, etapám jeho přípravy, plánování vyučovací hodiny a řízení třídy. Cílem teoretické části je zmapovat oblasti, o kterých se domnívám, že jsou pro mě a mé kolegy obtížné, ne zcela přehledné, případně nedostatečně probírané. Praktická část si stanovuje za cíl odhalit a zdůraznit problémová místa v přípravě učitelů cizích jazyků z pohledu studentů navazujícího magisterského studia (po praxích) a začínajících učitelů. Praktická část je věnována dotazníkovému šetření s magisterskými studenty cizích jazyků a začínajícími učiteli cizích jazyků, jehož cílem je odhalení problematických míst v oblastech přípravy na hodinu a řízení třídy. Na dotazníkové šetření navazují polostrukturované rozhovory s vybranými respondenty k tématům vzešlým ze zmíněného šetření. Z vyhodnocení výsledků všech šetření by měly vyjít výsledky, jaké potřeby a potíže mají studenti a začínající učitelé, které by v ideálním případě měly zohlednit instituce připravující studenty a začínající učitele.

TEORETICKÁ ČÁST

Jak již bylo nastíněno v úvodu práce, v teoretické části jsou vymezeny požadavky na učitele, typologie osobnosti učitele a etapy jeho přípravy. Další kapitola je věnována plánování hodiny, typům plánů a jednotlivým aspektům ovlivňujícím plánování hodiny. Poslední kapitola Řízení třídy se zabývá vymezením pojmu třídního klimatu, autoritou učitele a jejího významu a možnými strategiemi řízení třídy.

1. POVOLÁNÍ UČITELE

Zákon č. 563/2004 Sb., § 8 Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů stanovuje požadavky na vzdělání pro učitele druhého stupně. Na učitele jsou kromě vzdělání kladeny další požadavky, například soulad s principy a hodnotami dané školy, ochota pracovat na svém dalším profesním rozvoji a morální požadavky. Učitelé by měli být morální autentickou osobností, která je dobrým vzorem svým žákům. Učitelem se člověk nestává svým rozhodnutím, po ukončení studia, ale v průběhu vlastní praxe. Dobrý učitel se vyvíjí po celou dobu své profesní dráhy, které se věnuje kapitola Etapy učitelství profese. Učitelé jako každý jiní lidé jsou typově a charakterově rozdílní, čímž se zabývá následující kapitola Typologie osobnosti učitele.

1.1. Typologie osobnosti učitele

Typologie osobnosti učitele pomáhá objasnit, jak konkrétní jedinec smýšlí a jedná během výuky a upozornit na možnou problematiku. Na základě výzkumů vznikly typologie osobnosti, v nichž dochází k dělení podle vybraných charakteristik. Typologií existuje velké množství, žádná z nich však není univerzálně přijímaná. I když dělení osobností učitelů není bezchybné (např. problém s generalizací), může vést k lepšímu poznání učitelství osobnosti. Poskytuje podněty k zamyšlení, kým konkrétní učitel je, jaké jsou jeho přednosti a slabiny a jak se může dále rozvíjet. Příkladem novějších typologií jsou Caselmannova a Lewinova typologie učitelů, které budou v následujícím textu představeny.

Christian Caselmann zvolil jako hlavní hledisko dělení, zda se učitel zaměřuje převážně na výuku, konkrétní vyučovací předmět, nebo zda je pro něj přednější žák, žákova

osobnost. Caselmann (Čáp, Mareš, 2001) rozlišuje dva základní typy učitelů, které dále dělí do podkategorií. Prvním základním typem je tzv. logotrop, u kterého dále rozlišuje dvě podkategorie: filozoficky nebo odborně vědecky orientovaného logotropa. Druhým základním typem je tzv. paidotrop, kterého dále dělí do dvou podkategorií: individuálně psychologicky zaměřeného a obecně psychologicky zaměřeného paidotropa.

Logotrop je učitel, který je především zaměřen na svůj učební předmět, obsah učiva a vědomosti žáků. Žákům se snaží předat co nejvíce informací a chce je získat pro svůj předmět skrze jednotlivá probíraná témata. Bohužel se může stát, že pro obsah učiva tento typ učitele žáky, zejména ty, kteří nejeví zájem, opomíná. Dalším problémem může být snížená schopnost budovat hlubší vztahy s žáky, ukazovat zájem o ně samotné i o dění ve třídě. *Filozoficky orientovaný logotrop* je typ učitele, jehož největší snahou je žákům předat svůj názor, pohled na danou problematiku. Sám je hrdý na vypracování a prohloubení vlastního názoru na základě vědeckých poznatků, proto mívá potíže s respektováním názorů jiných, zvláště když ostře kontrastují s jeho vlastními. *Odborně vědecky orientovaný logotrop* je typ učitele, který se oproti předchozímu typu vyskytuje častěji. Tento učitel se začal věnovat předmětu, který vyučuje, často v mládí. Svě hluboké odborné znalosti je schopen srozumitelně žákům předat. Takový učitel dokáže žáky pro svůj předmět nadchnout za pomoci své hluboké odborné znalosti, připravuje pro žáky různé výstavy nebo soutěže, avšak v požadavcích na žáky je obvykle přísný a náročný. Dále má problém pochopit, že ne vše, co se týká daného předmětu je důležité natolik, aby to musel po svých žácích vyžadovat. Často upřednostňuje svůj předmět a těžce se smíruje s tím, že ne všichni jeho žáci jeho předmět vnímají stejně jako on.

Druhý typ učitele, paidotrop, je na rozdíl od logotropa zaměřen na žáka a jeho individualitu. Snaží se mu přiblížit, porozumět mu a projevuje zájem o žákovu výchovu, rozvoj i osobní život. Takový přístup může v žácích vyvolat dobrý pocit, což přispívá k utváření příjemného klimatu třídy. Problém může nastat, když se učitel z žákovy pohledu příliš angažuje a zajímá o jeho život. Také může tento přístup vést ke snížení požadavků na žáky. *Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop* považuje výchovnou stránku učitelské profese za důležitější než vzdělávací. Ve vztahu k žákovi

se staví téměř do rodičovské pozice. Vkládá v žáky důvěru, chce je pochopit a v případech, kdy je potřeba, jim také pomoci. Věnuje se žákům, o kterých ostatní učitelé pochybují, snaží se je vrátit na správnou cestu. Přitom však dbá na kázeň a dodržování řádu ve třídě. *Obecně psychologicky orientovaný paidotrop* se dle Caselmana vyskytuje v minimálním zastoupení. Oproti předchozímu typu se nezajímá o formování osobnosti jednotlivců, orientuje se jak na vzdělání, tak i na výchovu. Jeho zaměření je na všeobecné výchovné cíle a výchovné otázky v obecnější rovině, ale stejně jako u předchozího typu může být snížení věcných požadavků na žáky problémem. (Kohoutek, 1996, s. 28-29).

Další uznávanou typologií osobnosti učitele je Lewinova, která rozděluje učitele podle jejich pracovních stylů či přístupů k výchově žáka. Lewinova typologie (Lewin, 1939) vychází z experimentu, kdy se svými spolupracovníky zkoumal řídicí styly dospělých a jejich dopady na skupiny desetiletých dětí. Na základě výsledků pozorování nadefinovali tři typy učitelů: autoritativní (autokratický), liberální (laissez-fair) a demokratický typ.

Učitel s autoritativním přístupem řídí, vede, o všem rozhoduje. Nepřipouští samostatné myšlení ani iniciativu, nezveřejňuje žákům budoucí činnost, přejímá odpovědnost za práci žáků. Je náročný a kritický a při nespokojenosti kárá a trestá jednotlivě, nevyžívá sociální vztahy ve skupině. Požaduje úctu vůči své osobě (poziční autorita). Žáci pracují pod tlakem a s obavami, což je žene do extrému zcela pasivního nebo agresivního chování. V nepřítomnosti učitele aktivita žáků klesá.

Liberální typ učitele je charakterizován pasivním přístupem učitele, slabým až žádným řízením žáků, kladením malých požadavků, které nekontroluje ani nevyžaduje jejich plnění, výsledky žáků nejsou oceňovány, nezasahuje do průběhu výuky. Role učitele je omezena na nabídku materiálů, což vede k nízkému výkonu žáků, neefektivitě práce, chaosu a nejistotě. Žáci se pod jeho vedením chovají necílevědomě, mají malou výkonnost, což vede k rozladění, podráždění až agresii. Učitel se chová přátelsky, netrestá a často jim důvěřuje, a to i v neoprávněných situacích. Ve výsledku i žáci samotní nejsou spokojeni s průběhem hodin. Práce v nepřítomnosti učitele může být efektivnější.

Demokratický typ učitele je kombinací dvou předchozích. Dostatek kontroly a vedení žáků učitelem je v rovnováze s dostatečným prostorem pro vlastní kreativitu a samostatné tvořivé myšlení. Učitel velmi podněcuje žáky k samostatné práci a rozvíjí jejich iniciativu, nechává je často spolupracovat a diskutovat ve skupinách, napomáhá rozvíjet sociálně zralou osobnost žáka, má pochopení pro individualitu žáků. Třídu seznamuje s činností a cílem a zároveň důležitá rozhodnutí diskutuje se skupinou. Působí spíše jako vzor a považuje se za rovnocenného partnera. Učitel trvá na svých požadavcích. Využívá přiměřených trestů, které nejsou samoučelné, ale vedou k zlepšení chování, pracovního nasazení apod. Tento styl vytváří ve třídě pozitivní, důvěrnou a přátelskou atmosféru, podporuje příznivé třídní klima. Žáci mají k učiteli takovou důvěru, že jej v případě svých problémů neváhají oslovit, důvěřují mu. Učitel to vítá a snaží se být nápomocen. Žáci jsou schopni efektivně pracovat i bez přítomnosti učitele a přijímají odpovědnost za své výsledky. Tento typ je považován za nejpříznivější pro žáky i učitele. (Lewin, 1939, s. 271-299)

Dle Caselmannovy typologie žádný typ učitele není špatný, ale je třeba se vyvarovat negativ, která se konkrétního typu týkají. Avšak u dělení podle Lewina by se učitel měl snažit přiblížit demokratickému typu učitele, který podle něj nevhodnější. Nehledě na rozdíly si všichni učitelé procházejí určitými etapami vývoje, čemuž se věnuje následující kapitola.

1.2. Etapy učitelské profese

V učitelské profesi lze rozlišovat následující fáze (Průcha, 2017, s. 202): student učitelství, začínající učitel a zkušený učitel (učitel - expert).

Studenti učitelství absolvují svoji přípravu na vysoké škole. Hlavním cílem je studenty vybavit dostatečnými odbornými a pedagogickými znalostmi, které pro vykonávání práce potřebují. Pedagogické fakulty si v tzv. profilu absolventa stanovují cíle učitelské přípravy. Při porovnávání profilu absolventa učitelství anglického jazyka na Univerzitě Hradec Králové, Technické univerzitě v Liberci a Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích (viz webové stránky daných fakult) lze konstatovat, že všechny školy vzdělávají své studenty v oblastech oborových kompetencí, oborových znalostech a didaktice. Univerzita Hradec Králové přesně stanovuje úroveň lingvistických dovedností

dle Společného evropského referenčního rámce. Technická univerzita v Liberci zdůrazňuje pedagogické a psychologické vzdělání, samostatné vzdělávání a jejich absolventi by měli být vybaveni „dovednostmi pro výběr a transformaci učiva a umí projektovat, realizovat a hodnotit proces výuky“. Jihočeská univerzita taktéž zdůrazňuje pedagogicko-psychologickou přípravu a explicitně zmiňuje seznámení studentů s „moderními výukovými trendy a postupy, podporování studentů v propojování teoretických poznatků do praxe“.

Studenty učitelství můžeme dle Kratochvílové (in Povolný, 2017) rozdělit do tří skupin na základě jejich motivace ke studiu. Do první skupiny patří studenti, kteří se touží věnovat učitelství, protože byli inspirováni skvělým učitelem nebo naopak měli natolik špatnou zkušenost, že chtějí učit, aby se taková situace neopakovala. Druhá skupina je tvořena studenty, kteří se chtějí věnovat danému oboru, ale samotnému učitelství se věnovat nechtějí, učit by šli pouze v případě, že by nebylo zbytí. Poslední skupina je tvořena studenty, kteří zvolili učitelství jako „pojistku pro případ nouze“. Buď se nerozhodli, čemu se chtějí věnovat nebo se nedostali na preferovanou vysokou školu. (Povolný, 2017).

Začínající učitel na rozdíl od jiných profesí není postupně seznamován s prostředím a naplní své práce. Ihned po nástupu do školy jsou na něj kladeny stejné požadavky, má shodné povinnosti jako učitelé s delší praxí. V hodinách nemá kolegu, který by mu pomohl. Mnohdy je odkázán na dobrou vůli kolegů, kteří mu poradí. Existuje tzv. uvádějící učitel, který má zkušenosti a novému učiteli by měl být nápomocný, avšak tato funkce není povinná (Průcha, 2017). Ne vždy je také tento učitel dostatečně nápomocný, protože sám má svých povinností mnoho a čas ve škole je omezený, takže tato funkce je čistě formální. Hubermann et al. (1989, podle Průcha, 2017) konstatují, že během této fáze je učitel ovlivňován dvěma protichůdnými tendencemi - přežitím a objevováním. Objevování je pozitivním utvrzováním se a nacházením důvodů, proč se této profesi věnovat, např. nadšení z možnosti předávání informací. Naopak přežití je negativní silou, která je způsobena tzv. šokem z reality. Průcha (2017, s. 210) obecně vymezuje příčiny takto: příčiny spjaté s osobností učitelů, příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů a příčiny spjaté se situacemi ve školách. Příčiny spjaté s osobností učitelů způsobují, že si učitel uvědomí, že učitelství není pro něj vhodnou kariérou

volbou, protože jeho psychická výbava není dostatečná, např. má problémy s autoritou, není schopen oddělovat pracovní a profesní život apod. Příčiny spjaté s profesní kompetencí jsou způsobeny tím, že učitelé vnímají velké nedostatky ve vysokoškolské přípravě a zároveň jsou tyto nedostatky kontrastovány s názorem, že mnoho znalostí nabitých při studiu je naprosto zbytečných. Příčiny spjaté se situacemi ve školách obsahují problémové situace, které jsou pro nového učitele náročné, zvláště pokud nemá, na koho se obrátit, např. hostilita učitelského sboru, nedostatečné vybavení školy, výuka jiných předmětů. 7.6. 2023 byla prezidentem republiky podepsána schválená novela upravující zákon č. 561/2004 Sb. (§ 24 a, b), kde mj. dochází k vymezení pojmu uvádějícího učitele a jeho náplně práce. Také je garantována doba dvouletého adaptačního období pro začínající učitele, kdy zejména uvádějící učitel bude svého začínajícího kolegu podporovat. Tímto by mělo dojít ke snížení odchodů začínajících učitelů ze školství.

Zkušeným učitelem se člověk stává obvykle během prvních pěti let, avšak názory autorů se liší. Průcha (2017) uvádí, že to není možné přesně vymezit. Hubermann (1989, podle Průcha, 2017) se domnívá, že po třech letech až do pěti let učitelské praxe je období stabilizace a až po něm může následovat období učitelského mistrovství, tedy období, kdy je učitel expertem. Zkušený učitel nemá ve většině případů potíže s administrativními úkony, plánováním hodin, organizačními a řídicími činnostmi, komunikací s žáky a kázní žáků. Mezi autory nepanuje shoda v definování, kdy a za jakých podmínek se učitel stane zkušeným, avšak jisté je, že na sobě musí neustále pracovat, vzdělávat se.

2. PLÁNOVÁNÍ HODINY

Nehledě na délku praxe a zkušenost učitele, plánování hodiny je nedílnou součástí jeho pracovní náplně, která zabírá hodně času a kterou si většina lidí neuvědomuje. Spadá do kategorie nepřímé pedagogické činnosti, ale pro přímou pedagogickou činnost je zcela klíčová.

Kasíková a Vališová (2007, s. 125) uvádí, že plánování lze rozdělit do skupin podle úrovně, a to na makroúrovni, která zahrnuje Národní strategie, Rámcový vzdělávací program atd. a na mikroúrovni, kde jsou plány konkrétnější, často vztaženy a připraveny pro konkrétní školu či třídu, např. tematický plán, příprava na vyučovací hodinu. Dále je možné plány rozdělovat podle toho, na jakou dobu se tvoří. Toto dělení zahrnuje dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé plány. V této práci se autorka věnuje krátkodobým plánům, konkrétně přípravám konkrétních vyučovacích hodin.

Plánování hodin pomáhá učiteli mít jasnou představu o tom, co by se v dané hodině mělo za ideálních podmínek uskutečnit. Příprava na hodinu má pozitivní vliv na strukturu a organizovanost samotné hodiny. Mezi další důležité přínosy připravené hodiny patří využití přípravy případnými suplenty, budování sebejistoty učitele, tematická spojitost, návaznost hodin, nastavení a do budoucna lepší odhadnutí pracovního tempa třídy. Příprava může sloužit také jako zdroj inspirace pro tvorbu dalších hodin a podporovat učitele ve využívání jiných zdrojů, ne pouze učebnic.

Ideální podmínky neexistují, může se například stát, že v průběhu hodiny učitel zjistí, že učivo, na které se chystal navazovat není dostatečně zvládnuto, polovina třídy může být nemocná či celková atmosféra ve třídě ovlivněná vnějším podmětem neumožňuje realizaci přípravy v původním provedení. Tyto a další okolnosti činí učitelskou práci těžší, nutí učitele být flexibilním, nicméně je lepší mít z čeho vycházet než zcela improvizovat.

Plány hodin mohou mít mnoho různých podob, mohou být různě obsáhlé (podrobné), ale v této kapitole jsou představeny dle autorky klíčové body, kterými by se měl učitel zabývat při tvorbě přípravy na hodinu. Učitel by si měl vybrat, který druh přípravy zvolí, poté se zamyslet nad cíli hodiny, cíli učitele, žáky, strukturou hodiny, časovým

rozvržením, pomůckami, vlastním učivem, možnými očekávanými problémy, extra aktivitami a domácí přípravou. Dále by měl myslet na shromažďování poznámek a podkladů pro získání zpětné vazby, která je klíčová pro vytváření kvalitních hodin a zlepšování „know-how“ daného učitele. Pokud se učitel bude věnovat všem bodům, výrazně tím zvýší šanci na vytvoření kvalitní hodiny, která proběhne plynule a bude pro žáky přínosem.

2.1. Typy plánů hodiny

V odborné literatuře, na internetu a mezi učiteli existuje ohromné množství plánů hodin. Jednotlivé druhy se od sebe liší formou, obsahem i časem potřebným k vytvoření daného plánu (viz výše Kasíková, Vališová). Avšak většinu těchto plánů lze začlenit do některé z následujících skupin. V této práci se autorka zabývá pouze plánem nadcházející hodiny. V dnešní době mají učitelé mnoho možností, jak si přípravu zpracovat. Někteří mají sešity pro konkrétní třídu, jiní vkládají listy papíru s přípravou do učebnice, další možností je využívání předpřipravených formulářů, které jsou mnohdy volně dostupné na internetu, nebo si na osobním počítači či tabletu nosí přípravu včetně prezentací do hodiny. I v metodických příručkách či učebnicích pro učitele lze najít osnovu hodiny, jako např. na co učivo dané hodiny navazuje, přehledný např. gramatický výklad, doporučená cvičení týkající se dané látky v učebnici, v pracovním sešitě, popř. doplňující cvičení na internetu poskytované vydavatelem.

První dělení tyto plány rozděluje dle formy – psané a nepsané, při čemž jejich bodovostí až podrobností se zabývá obsahová stránka. Jak již samotný název napovídá, psané plány jsou zapsané na papíře či počítači, kdežto plány nepsané má učitel připravené „pouze“ v mysli. Podlahová (2004, s. 67) uvádí, že písemná příprava učitele má své výhody. Hlavně pro začínající učitele je vhodnější plán psaný, protože snižuje riziko toho, že učitel zapomene některý z připravených bodů, poznámek apod.

Janiš (2010) kategorizuje přípravu na tři typy podle časové náročnosti. Jeho dělení se nezaobírá tím, zda bude příprava zpracovaná písemnou formou či nikoli. Janiš využívá naváděcí otázky pro učitele, po jejichž zodpovězení má učitel přípravu hotovou.

První, takzvaná „blesková příprava“, zabere učiteli minimální množství času a obvykle není písemně zaznamenána. Učitel si klade dvě základní otázky – co a jak. Tento druh přípravy je vhodný, když učitele čeká suplovaná výuka, na kterou se nemůže připravit s dostatečným předstihem, případně, když dojde k nečekané změně, na kterou je potřeba rychle reagovat (např. ráno se ukáže, že více než polovina žáků ve třídě je nemocná).

Druhý typ přípravy je časově náročnější, učitel si musí odpovědět na větší množství otázek, avšak tyto otázky jsou podrobnější, tím pádem více návodné a pro začínajícího učitele vhodnější. Příkladem otázek v rámci tohoto typu přípravy jsou:

- Co jsme již dělali?
- Čeho budeme dosahovat?
- Jak toho budeme dosahovat?
- Jak budeme v další hodině navazovat?

Kromě zodpovězení si těchto otázek jsou v tomto typu přípravy zahrnuty informace o opakování látky a zadávání či kontrole domácích úkolů.

Poslední, časově nejnáročnější typ přípravy, který je ovšem nejkomplexnější, zahrnuje otázky ohledně cílů výuky, obsahu (učiva), organizačních forem výuky atd. (Janiš, 2010) Jednotlivým bodům jsou věnovány následující podkapitoly.

2.2. Cíle hodiny

Vyučovací hodina bez cíle nedosahuje svého potenciálu. Cíle hodiny vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu, který si každá škola převádí do vlastního školního vzdělávacího programu. Ten je závazný pro danou školu. Kasíková (in Vališová, 2007, s. 135) uvádí, že „v cíli se promítá celková představa celospolečenská, představa skupin i jednotlivců o tom, čeho má být dosaženo, co se očekává, co je normou, k jakým změnám je třeba přistoupit“. Obvykle si cíle hodiny konkrétní učitel zpracovává do tematického plánu svého předmětu pro danou třídu rozpracovaného na tematické celky, jednotlivé hodiny anebo z časového hlediska na měsíce, týdny až konkrétní

hodiny. Cíle definují schopnosti, dovednosti (kompetence) či znalosti, které si žáci mají osvojit v rámci dané hodiny. Nejedná se tedy pouze o informace, které se žáci naučí, ale také o rozvoj klíčových kompetencí: k učení, komunikativních, k řešení problémů, sociálních a personálních, občanských a pracovních. (Hučínová, 2005) Tyto cíle by měly vést k tomu, aby učitelé v rámci výuky vedli a vychovávali mladé lidi, kteří jsou připraveni a vybaveni pro běžný život i mimo školu. Cíl jako takový je definován v souvztažnosti k tématu hodiny v následujícím odstavci.

Nelze ovšem zaměňovat pojmy cíl hodiny a téma hodiny. Cíl lze považovat za něco měřitelného, prokazatelného. Například „přítomný čas prostý“ je téma, protože nevytváří žádnou představu o tom, co žáci umí, čeho jsou schopni. Cílem by bylo např. žáci jsou schopni použít přítomný čas prostý pro ústní popis toho, co dělají členové rodiny. U tohoto cíle lze ověřit písemnou či ústní formou, zda žáci tohoto cíle dosáhli. Ověření se obvykle provádí na konci hodiny a je vhodné ho provést, protože učitelé poskytují zpětnou vazbu o dosažení cíle a zároveň umožňuje vhodně navázat následující hodinu.

Obzvláště pro začínající učitele je velmi důležité si předem stanovit konkrétní dosažitelné cíle (výstupy pro žáka - co a do jaké míry si má během hodiny osvojit). Dosažitelností cíle se zabývá vývojová pedagogická psychologie, např. J. Piageta a L.S. Vygotského, na něž navazují Helus, Hrabal, Kulič, Mareš (1979, s. 73) a konstatují „*cíl, který je dosažitelný motivuje k učební činnosti*“. Poté se mohou zaměřit na možnosti, které mají, aby tohoto cíle dosáhli. Kladení si otázek: „Proč tuto hodinu mám, co je jejím cílem?“ a „Proč dělám s žáky tuto aktivitu, co je jejím cílem?“ pomáhá učitele vést k vytvoření smysluplné hodiny, jejímž cílem není prosté vyplnění času vyučovací hodiny. Avšak nelze zapomínat, že se cíle mohou v průběhu hodiny měnit a učitel by měl být připraven na tyto změny reagovat. Tyto změny mohou být způsobeny výraznou změnou klimatu třídy (problém, který je třeba bezodkladně vyřešit), schopností soustředění způsobenou únavou po hodině tělesné výchovy, časnou ranní výukou apod., odhalením nedostatečných předchozích znalostí, které jsou nezbytné pro zvládnutí učiva a cílů z přípravy nebo nutností udělat jazykovou odbočku do mateřského jazyka např. vyložení významu pojmů subjekt, objekt apod.

2.3. Cíle učitele

Cíle hodiny jsou zaměřeny na žáky - co si z dané hodiny mají odnést, zapamatovat, co si mají osvojit. Cíle učitele obsahují informace o tom, co chce učitel sám v rámci dané hodiny udělat. Může se jednat o vytvoření určité atmosféry, vzbuzení zájmu o dané téma, ale i o používání konkrétních pomůcek, změně rozestavení třídy, kladení většího důrazu na aktivitu žáků či o změnu chování učitele. Například učitel si může dát za cíl, že bude v hodinách sám méně mluvit a povede žáky k tomu, aby formulovali své myšlenky, dotazy a vlastními slovy shrnuli učivo. Harmer (2007, s. 372) říká, že to jsou cíle, „které my (učitelé) vyhledáváme, abychom zkusili něco, co jsme dosud nedělali nebo jsme se rozhodli zlepšit se v něčem, co se nám dosud vyhýbalo“.¹

I když jsou tyto cíle směřovány na učitele, jejich plnění by mělo vést k celkovému zlepšení průběhu hodiny, ze kterého profitují žáci.

2.4. Žáci

Žáci, jako zcela nenahraditelní a důležití aktéři hodiny, mají vliv na podobu plánu hodiny. Je nutné si uvědomit jejich mentální vyspělost, věk, dosavadní znalosti, jazykovou úroveň, vztahové klima ve třídě i sociální vyspělost a s těmito faktory pracovat.

Woodwardová (2005) tvrdí, že učitelé by se měli seznámit se svými žáky, aby věděli, co (žáci) potřebují a aby dále s těmito informacemi pracovali. Tím, že učitelé vytvářejí personalizované plány hodin a pracují s tím, co žáky zajímá a co považují za důležité pro život, činí své hodiny zajímavější, vytvářejí příjemnější atmosféru ve třídě a mimo jiné i zvyšují šanci, že žáci budou dávat pozor a z hodiny si něco odnesou.

Věk žáků má vliv na výběr cvičení. Pro mladší žáky je obtížnější udržet delší dobu pozornost, tudíž je vhodné volit více kratších cvičení, měnit aktivity, aby hodina nebyla

¹ " those where we (the teachers) seek to try something out that we (the teachers) have never done before, or decide to try to do better at something which has eluded us before"

jednolitá. Pro zapamatování konkrétních vět v rámci daného tématu je možné využívat rytmická a melodická cvičení (písničky, rytmizace atd.). Čím je nižší věk žáků, tím snadněji a ochotněji spolupracují (neostýchají se). Žáci se specifickými poruchami učení (dyslektici, dysgrafici) jsou touto metodou schopni si zapamatovat a reprodukovat i poměrně dlouhé fráze, které by jim obvykle činily nezvladatelné obtíže. I starší žáci tyto volby mohou ocenit, nicméně u mladších žáků jsou tato opatření zásadnější. Věk a zájem žáků nám může pomoci s výběrem témat (tím, že se například eliminují témata nevhodná).

Jazyková úroveň a dosavadní znalosti žáků dále pomáhají s výběrem obsahu hodiny, např. gramatiky. Pokud žáci nejsou schopni pochopit daný koncept v rodném jazyce, nelze je po nich vyžadovat v jazyce cizím. Autorka práce v rámci svých praxí zjistila u jednoho žáka problém s časováním slovesa být, který tkvěl v neznalosti osobních zájmen a přiřazení tvarů k nim. Tudíž bylo nutné provést paralelu v mateřském jazyce a vyžádat si paměťové zvládnutí překladu jednotlivých zájmen. Teprve poté bylo možné pokračovat v látce dle plánu. Dále je potřeba respektovat, aby se látka „nabalovala“ a navazovala na sebe. V případě anglického jazyka je možné uvést tento příklad: Pokud žáci nezvládají časování slovesa být, nelze jim vysvětlovat přítomný čas průběhový, pro který je toto sloveso nezbytné.

2.5. Struktura hodiny

Každá vyučovací hodina musí být strukturovaná, jelikož struktura přináší řád, který je nezbytný k vytvoření vhodné atmosféry pro učení. Struktura zajišťuje logickou posloupnost jednotlivých aktivit, jejich časové rozvržení a prostorové uspořádání. Přizpůsobení prostoru se podřizuje konkrétním aktivitám, výchozí stav třídy je většinou dán zvyklostmi školy, učebny, popřípadě učitele.

Nejprve se učitel musí rozhodnout, zda plánovaná hodina bude zaměřená na výklad, procvičování, opakování nebo prověřování (zkoušení). Toto rozhodnutí má zásadní vliv na výběr aktivit v rámci hodiny, které je nutné následně logicky seřadit.

Hodina s kterýmkoliv zaměřením by měla dle Maňáka a Ševce (2003) obsahovat tyto fáze: motivaci, expozici, fixaci, diagnózu a aplikaci. Motivací se rozumí zaujetí žáka pro

danou aktivitu/učivo, expozicí se rozumí vlastní výklad či samostatná práce studenta, při které se seznamuje s učivem. Fixace zahrnuje různé formy procvičování, opakování a upevňování nově nabytých znalostí a dovedností. Při diagnóze se zjišťuje, co žákům vlastně utkvělo v paměti a zda nedošlo ke vzniku miskonceptů či hrubých chyb. Ve fázi aplikace žáci prakticky používají získané dovednosti a znalosti v situacích, které mnohdy simulují reálný život.

Renandya a Richards (2002) uvádí příklad, jak by hodina cizího jazyka zaměřená na práci s textem mohla být strukturovaná. První částí hodiny je seznámení žáků s tématem. Například učitel vyzve žáky, aby napsali na tabuli co nejvíce slov k danému tématu během předem daného časového limitu, poté následuje konverzace využívající vypsanou slovní zásobu, ale dochází k vyjádření osobních postojů žáka. Další část pracuje s pracovním listem, kdy žáci čtou, odpovídají na otázky, které jsou následně zkontrolovány s učitelem, který žákům objasní, proč tuto aktivitu dělali. Dále žáci opět čtou a plní úkoly vážící se k textu. Na konci hodiny dojde k vyzdvižení důležitosti práce s textem a zadání domácího úkolu.

Autorka s autory úplně nesouhlasí, věnování se většinu hodiny jednomu typu činnosti (čtení) autorka nepovažuje za vhodné, protože je pro žáky na druhém stupni základní školy a pro některé studenty středních škol příliš náročné se po většinu hodiny soustředit na „jednotvárnou“ aktivitu. Když opomineme povinné formality, například zápis do třídní knihy, na základě vlastních zkušeností by rozdělila obecnou vyučovací hodinu cizího jazyka na tyto části: zahřívací aktivita, opakování učiva předchozí hodiny, prezentace nové látky a její následné procvičení, kdy dochází ke střídání produktivních a receptivních dovedností, shrnutí a zhodnocení hodiny. Funkcí zahřívací aktivity může být snaha pomoci žákům se aklimatizovat na hodinu cizího jazyka, motivace žáků, zjištění jejich dosavadních znalostí či se může dokonce prolínat s procvičováním látky z minulé hodiny (pokud se v minulé hodině procvičoval minulý čas prostý, učitel může pouhou konverzací s žáky na téma, co dělali o víkendu procvičit tuto látku). Při procvičování by měl učitel postupovat od řízených cvičení ke cvičením komunikativním (volným) a neměl by opomínat střídání všech čtyř základních dovedností - poslechu, mluvení, čtení a psaní.

2.6. Časové rozvržení

Vyučovací hodina by měla být zcela využita a v rámci přípravy se učitel musí zamyslet nad časovou dotací jednotlivých aktivit. Rys (1979) uvádí, že většina učitelů si do svého plánu píše k aktivitám časový odhad. Tento odhad, udávající kolik minut je potřeba k vypracování dané aktivity či její části, umožňuje naplánovat hodinu, aby nezbyl volný čas a zároveň, aby se vše stihlo v hodině. Je dobré pracovat s přibližným odhadem od do, např. 3-5 minut a v přípravě počítat s možností, že při maximální dotaci jednotlivých aktivit se nemusí poslední část, případně aktivita stihnout (tomu je třeba přizpůsobit volbu aktivit na konec hodiny). V případě minimální dotace je vhodné mít připravené doplňková cvičení či doplňkové aktivity. Učitel však nesmí opomenout čas, který zabere administrativa zejména na začátku hodiny.

2.7. Pomůcky

Aby výuka byla názorná a zajímavá, učitel pracuje s různými pomůckami a materiály. Tyto pojmy zastřešují učitelovu prezentaci, učebnice, pracovní sešity, pracovní listy, ale i mapy, projektory, kancelářské potřeby či různé předměty. V případě, že plán hodiny obsahuje seznam pomůcek (lze vynechat ty, které jsou součástí standardního vybavení učebny např. tabule, projektor, počítač – v závislosti na vybavení tříd v rámci dané školy), zvyšuje se míra pravděpodobnosti, že hodina proběhne plynule, bez zbytečných zádrhelů. Obvykle se na škole v daném ročníku používá zvolená řada učebnic, tedy v konkrétní třídě konkrétní učebnice příslušná danému ročníku a úrovni. Neznamená to, že učitel nemůže využívat další zdroje pro procvičování, testování apod. Začínající učitel, který hodlá pracovat s vlastní prezentací či jinými interaktivními materiály by si měl ověřit, zda v dané učebně skutečně je funkční technika, popř. vyzkoušet kompatibilitu formátů a zařízení.

Do této části lze zahrnout i jiné než běžné uspořádání třídy. Učitel musí počítat s časem navíc, aby změnil např. rozestavení lavic, ale některé aktivity tuto změnu vyžadují. Lavice a židle jsou ve třídách běžně, tudíž není třeba je zanášet do plánu, avšak změnu jejich rozmístění je vhodné v plánu hodiny mít, a to obvykle u konkrétní aktivity, která tuto změnu vyžaduje.

Hlavním úkolem pomůcek je umožnit žákům konání konkrétní činnosti, zatraktivnit či přiblížit žákům učivo pomocí smyslového vnímání. Didaktické pomůcky mají mnoho funkcí, které popisuje například Hendrich (1988, s. 153-157):

1. Prezentační funkce (uvádějící) - pomůcka slouží k prezentaci učiva, doplnění výkladu či k vytvoření jasnější představy (např. reálné potraviny při výuce slovní zásoby na téma potraviny)
2. Stimulační funkce - pomůcka pomáhá rozvoji myšlenkových operací, působí jako zpětná vazba (např. scrabble)
3. Motivační funkce - pomůcka činí výuku zajímavější, interaktivnější, vyvolává zájem o dané učivo, podporuje žáka k aktivitě i v mimoškolním čase (např. didaktické hry).

2.8. Učivo

Učivo vychází ze školního vzdělávacího plánu dané školy, ale není-li jinak dáno, učitel si vytváří tematický plán sám. Tím se také rozhoduje, do jaké hloubky a zda vůbec konkrétní učivo zařadí dle svých preferencí, zkušeností, ale i s ohledem na konkrétní třídy. Učivo, které se v dané hodině bude probírat, nastiňuje tematický plán a úzce souvisí s cílem hodiny. Je na daném učiteli, zda si do plánu zapíše, z jakých materiálů vychází, odkud je čerpá, a jaké dosud získané znalosti a dovednosti očekává. Nicméně je velmi důležité, aby byl učitel schopen žákům říct, kde si mohou dohledat další informace, jestli je hodina stavěna hlavně na informacích z učebnice.

Bez jasného definování znalostí a dovedností, které musí mít žák osvojené pro pochopení nové látky se učitel chystá na hodinu, která bude buď příliš jednoduchá či naopak náročná pro dané žáky. Pokud učitel pracuje s třídou, s jejímiž znalostmi a dovednostmi není dostatečně obeznámen, je velmi důležité, aby zařazoval cvičení, která opakují látku, na které chce „stavět“ před samotným výkladem. Toto je vhodné dělat u všech tříd, ale u tříd nových či pro učitele neznámých by se na to měl klást zvláštní důraz.

2.9. Organizační formy výuky

Pedagogický slovník (2009) definuje formy výuky jako: „prostředky, způsoby organizace výuky, vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 183)

Vonková (in Vališová, 2007, s. 173) chápe organizační formy vyučování, respektive zvolení vhodné organizační formy jako jednu z klíčových složek vedoucích k naplnění cílů.

Zmíněné myšlenky propojuje Skalková (2007), která zmiňuje, že se různé organizační formy ve vyučovací hodině prolínají a vyučující má zvolit nejvhodnější a nejefektivnější formy na základě: cíle vyučování, probírané látky, vlastností, zvláštností a potřeb žáků a možností, které mu škola k práci nabízí.

Vonková (in Vališová, 2007, s. 173-175) odlišuje dvě hlediska organizace vyučování: hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce a hledisko časové a prostorové organizace vyučování, toto dělení se zabývá prostorovou a časovou organizací a není pro praktickou část práce klíčové. Dělení podle způsobu řízení učební činnosti rozlišuje frontální (hromadné), individuální, individualizované a skupinové (případně párové) vyučování.

Vonkové hledisko způsobu řízení učební činnosti odpovídá dělení podle vztahu k osobnosti žáka u Maňáka (1990), který rozděluje organizační formy výuky na 3 základní skupiny. Jedná se o organizační formy: 1. podle vztahu k osobnosti žáka, 2. podle charakteru výukového prostředí, 3. podle délky trvání.

Klíčové pro tuto práci je pochopení rozdílu mezi frontálním a skupinovým vyučováním. U frontálního vyučování, které je nejběžnější, učitel řídí práci žáků, u kterých probíhá učení individuálně a ke komunikaci dochází pouze mezi učitelem a žáky. U skupinového vyučování učitel řídí činnost jednotlivých skupin, ne žáků jako individuálních jedinců, učení probíhá ve skupinách a komunikace probíhá mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. (Vonková in Vališová, 2007, s. 173-175)

2.10. Očekávané problémy

Začínající učitel i učitel zkušený se musí při přípravě plánu hodiny zamyslet nad případnými problémy, které mohou vyvstat. Zkušený učitel má výhodu, že je pro něj snazší odhadnout, kde by mohlo dojít k případným obtížím, nicméně ani dlouholeté zkušenosti nezaručují, že hodina proběhne zcela podle plánu.

Jensen (2001, s. 406) uvádí, že je potřeba být připraven na problémy v rámci učiva. Učitel by měl zvážit, která část dané látky by mohla žákům působit obtíže, a tudíž by měl být schopen ji znovu, avšak jiným způsobem vysvětlit. Probírané učivo je dobré si rozdělit až na elementární části, ke kterým není nutno vždy dojít, ale třeba počítat s možností výskytu obtíží i v těchto částech. Např. učitel chce s žáky v rámci hodin anglického jazyka probrat rozdíl mezi přítomným časem prostým a přítomným časem průběhovým. Logicky s žáky zopakuje informace, které si vysvětlili v rámci jednotlivých časů. Už s nimi nutně neopakuje, jak se časuje sloveso být, ale musí mít na zřeteli, že i zde může dojít k problému nezvládnutého učiva. Navíc by měl mít k dispozici více cvičení, aby si žáci danou problematiku mohli dostatečně procvičit, viz následující podkapitola.

Další oblast, kde se mohou vyskytnout problémy, ale bohužel se hůře předvídá, je aktuální atmosféra ve třídě (Šimoník, 1994). Žáci mohou řešit např. vztahové problémy, mohou mít problémy doma, nebo mohou být unavení z předchozí hodiny.

Autorka se domnívá, že učitel by měl brát tyto faktory v potaz a měl by být schopen na ně reagovat i tím, že pokud to situace vyžaduje, změní i připravený plán hodiny. Např. když má vyučující první hodinu ráno a večer předtím byli žáci na divadelním představení, pak učitel nejspíš nebude vykládat novou látku, protože rozespalí žáci mají problém se soustředit, ale zařadí více aktivizujících činností a většinu hodiny se věnuje konverzačním a opakovacím cvičením.

2.11. Doplnkové aktivity

Jensen (2001) uvádí hodiny neprobíhají v ideálních podmínkách. Může se stát, že žáci mají rychlejší pracovní tempo, než učitel očekával, žáci nedostatečně zvládli danou látku a potřebují ji ještě procvičovat. Učitel se na poslední chvíli dozví, že bude suplovat

a nemá podklady od kolegy či je ve třídě nestandardní atmosféra způsobena únavou, reakcí na bezprostřední mimořádnou událost apod. Všechny tyto situace vyžadují doplňkové aktivity, které má učitel pro tyto situace připravené jako součást přípravy na konkrétní hodinu či má předpřipravené materiály k obecnějšímu využití (nesouvisející s přímo probíraným učivem). Příkladem doplňkových aktivit je čtení s porozuměním (obsahující sledovanou gramatickou strukturu), cvičení na probíranou látku, aktivity spojené s pohybem či jazykolamy.

2.12. Reflexe výuky

Reflexí se rozumí rozbor a zhodnocení proběhlé hodiny s cílem zkvalitnění výuky. Posuzuje se dosažení cíle, interakce mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem, ovlivnění atmosféry ve třídě, provedení jednotlivých aktivit, mimořádné události a jejich zvládnutí apod. Učitel poskytuje možnost zlepšit své „know-how“ v rámci příprav na hodinu, okamžité reakce na podmínky, řešení mimořádných situací, doplnění opomenutých jevů, aktivit, naopak vynechání aktivit, které se nesetkaly s úspěchem či jejich změnu

Každý učitel by si měl po použitém plánu hodiny daný plán projít a zamyslet se nad ním. Které části plánu byly dobré a povedly se, které se nepovedly a proč a hlavně, jak je zlepšit. Může se stát, že stejný plán, který byl v jedné třídě perfektní bude v jiné třídě zcela nevhodný. Richards and Renandya (2002, s. 35) uvádí: několik otázek, které by si měl učitel reflektující hodinu položit:

- „Co si vy (učitel) myslíte, že se žáci doopravdy naučili?“
- Jaké úkoly byly nejméně úspěšné? Nejméně úspěšné? Proč?
- Ukončili jste hodinu včas?
- Jaké změny (pokud nějaké) byste ve své výuce učinili a proč (proč ne)?“.

Je nutné si psát do plánu poznámky během hodiny, protože obvykle nemá učitel ihned po hodině čas provést reflexi a tyto poznámky mu umožní si vybavit, co se v hodině odehrávalo. Dále, zejména pokud učitel učí v paralelních třídách, je nutno si poznamenat, zdali bylo dosaženo cílů a konkrétně, kde s danou třídou v rámci celku

skončil (např. kterým cvičením by bylo vhodné navázat další hodinu), protože po větším množství odučených hodin by tyto informace mohly splývat, což by vedlo ke zbytečné ztrátě času v následujících hodinách.

Zpětnou vazbu je vhodné získávat i od žáků po ukončení výkladu, na konci hodiny, popř. po odevzdání domácího úkolu, kde se nová látka procvičovala. Tuto vazbu lze od žáků získat několika způsoby, např. přímým položením otázky, zda dané látce rozumí (tato metoda není moc efektivní, pokud k tomu nejsou žáci vedeni). Klazením otázky, zda se cítí připraveni na test a následnými doplňujícími otázkami (v případě záporné odpovědi s cílem odhalit příčinu potíží) a v neposlední řadě možností nechat žáky samostatně formulovat pravidla, systémy, uvedení konkrétních příkladů využití. U žáků na druhém stupni základních škol nebo nižším stupni víceletých gymnázií je ještě možné navázat tak nekonfliktní vztah, aby se žáci nebáli (aby se jim chtělo) tuto zpětnou vazbu poskytovat. Je vhodné si získat jejich důvěru do té míry, že vědí, že nebudou za neznalost trestáni (negativně hodnoceni), ale že společným cílem je případné nepochopení konkretizovat a vyjasnit. Ovšem musí to být zavčas (ve fázi vysvětlování a procvičování, ne prověřování). Učitel se tak vyhne obvyklé žákovské odpovědi: „Nerozumím ničemu.“

3. ŘÍZENÍ TŘÍDY

Plánování hodiny předchází vlastní realizaci hodiny a vzájemně se s řízením třídy ovlivňuje. Na řízení třídy se lze předem připravit, avšak vlastní řízení třídy probíhá během výuky.

Řízení třídy klade na učitele nároky v oblastech řídicích a organizačních dovedností, jelikož je ve školní třídě osobou, která odpovídá za to, že žáci dostanou příležitost se vhodně učit. Žáky k učení učitel nutit nemůže, ale může vytvářet takovou atmosféru, prostředí, která je pro žáka příjemná, motivující a vedoucí k učení. K tomu, aby učitel dosáhl tohoto stavu, je nutné řídit třídu.

Weinstein a Schafer (2016) definují řízení třídy jako „jednání učitele, které vede k ustanovení a udržení prostředí, ve kterém dochází k akademickému, ale i sociálnímu, emočnímu a morálnímu růstu“².

Kasíková (in Vališová, 2007, s. 236) uvádí, že „třídní management můžeme charakterizovat jako proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení žáků do třídních aktivit“.

Cílem řízení třídy není nastolení takového řádu, aby byl ve třídě klid, ale vytvořením podmínek učitelem, aby se žáci mohli vzdělávat v prostředí podporující jejich růst. Aby se vhodné podmínky mohly vytvořit, potřebuje učitel znát třídní klima, vztahy mezi jednotlivými žáky a znát možnosti, jak případně klima ovlivnit. Dále by měl učitel vědět, jak je danou třídou vnímán z hlediska autority, jak má nastavit pravidla chování ve třídě a pomocí kterých strategií může dosáhnout pozitivní změny klimatu, v chování žáků.

3.1. Třídní klima

V současnosti každý student pedagogické fakulty slyšel, že by měl ve třídách řešit třídní klima, že se žákům lépe učí, když je klima pozitivní. Ne všichni ale vědí, kdo všechno se

² „the actions teachers take to establish and sustain an environment that fosters students' academic achievement as well as their social, emotional, and moral growth“

podílí na vytváření třídního klimatu, jak ho zjistit a ovlivnit. Lašek (2007, s. 40) definuje třídní klima následovně: „Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emociální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“

Na klimatu jedné školní třídy se dle Mareše a Ježka (2012, s. 8) podílí „všichni žáci dané třídy (třída jako celek), skupinky žáků v dané třídě, žáci jako jednotlivci (žáci výrazní i méně výrazní, vůdci i ti, kdo stojí mimo). Ve vyučovacích hodinách se spoluvůrcem klimatu stává vyučující, který vyučuje žáky určitému předmětu (učitel - muž, učitelka - žena), a často se na podobě klimatu podílí i třídní učitel dané třídy.“

Klima není ovlivněno pouze samotnými aktéry, z nichž je učitel pravděpodobně jediným, který ho cíleně a vědomě transformuje, mj. skrze pravidla chování ve třídě viz podkapitola Pravidla třídy. Dále dochází k ovlivňování „širším sociálním kontextem: klimatem, které panuje na dané škole, dále lokálními zvláštnostmi místa, kde škola sídlí (velkoměsto, krajské město, malé město, vesnice), a též spádovou oblastí žáků atd.“ (Mareš, Ježek, 2012, s. 8) Zuzana Hady-Mousová (2009) zmiňuje, že je sociální klima ve školní třídě tvořeno sociálními vztahy, způsobem komunikace, podobou interakce, konflikty a způsoby jejich řešení. K lepší vzájemné komunikaci, tj. komunikaci, při které jsou všichni účastníci otevřeni vyslechnout si názory druhých, může přispět vedení žáků k poskytování zpětné vazby nejen k učivu, ale i samotnému průběhu hodiny. Podoba interakce znamená, v jakém poměru jsou v hodinách zastoupeny aktivity na bázi spolupráce a soutěživosti. V kvalitních hodinách je zastoupena spolupráce i soutěživost ve vhodné míře pro danou třídu, jelikož obě jsou důležité pro sociální rozvoj žáka. V reálném světě neexistuje třída, ve které by nedošlo ke konfliktu (jde jim předcházet pomocí pravidel chování), ale nejsou nevyhnutelné. I stejný problém může v jiné třídě vyžadovat jiné řešení. Co ale učitel nesmí udělat je předstírat, že problém neexistuje a nezabývat se jím. Nejen, že k vyřešení problému pravděpodobně nedojde, ale toto chování vysílá žákům zprávu, že učitele nezajímají, nejsou pro něj důležití atd.

V současnosti existuje mnoho nástrojů, metod, jak změřit, popsat a vyhodnotit třídní klima. Ovšem všechny vyžadují dlouhodobé poznávání třídy jako celku a zároveň jednotlivců, aby poznatky nebyly zkreslené či chybné. Dále je vhodné tyto poznatky

konzultovat s kolegy, rodiči, ale i žáky samotnými, opět ve snaze získat lepší, spolehlivější informace. Hrouzek, Marková a kolektiv (2012, s. 7) rozlišují nástroje diagnostiky třídy na nestandardizované a standardizované. Hlavní rozdílem je, pro koho jsou určeny. Nestandardizované jsou určeny učitelům samotným, kteří nejsou speciálně proškoleni. „Standardizované– dotazníky – jsou jen pro vyškolené pedagogy, psychology a jiné odborné pracovníky. Varujeme před jejich užíváním, pokud jste neabsolvovali výcvik, který danému dotazníku odpovídá. Výsledky, které získáte je třeba interpretovat se znalostí dané metody, protože jejich povrchní zpracování vám může dát velmi zkreslené informace.“ Hrouzek, Marková a kolektiv (2012, s. 7) Příkladem standardizovaného dotazníku je sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D), který je „nástrojem pro diagnostiku vztahů a interakcí v malých sociálních skupinách, včetně diagnostiky některých sociálně psychologických charakteristik jednotlivých členů těchto skupin“ (Slavíková, Homolová, Doležal, 2007, s. 1/8)., a dotazníky B3 a B4. „Dotazník B4 slouží k diagnostice vztahů v kolektivu a B3 je zaměřen na posouzení vlastního zapojení v kolektivu.“ (Smolík, 2017, s. 27)

Škola může spolupracovat s odbornými pracovníky a je vhodné, aby učitelé věděli, kam se mohou obrátit, obzvláště v případě výskytu vážných problémů. Škola může spolupracovat se středisky výchovné péče, pedagogicko-psychologickými poradnami, preventivními centry (která nabízejí různé programy v oblastech prevence), komunitními centry, ale i diagnostickými ústavy.

Hrouzek, Marková a kolektiv (2012, s. 7) dále dělí nestandardizované nástroje do tří skupin: klinické metody (pozorování, rozhovor, ...), pohybové hry (Dotkni se toho, kdo..., Místo vedle mě je prázdné....Místa si vymění ti, kteří,...) a techniky tužka-papír (Třída jako indiánský kmen, Medvídci, Ruka...). Každý učitel by měl mít připravené nástroje, se kterými se mu dobře pracuje a jsou dostatečně různorodé, aby při řešení konkrétních situací v konkrétní třídě byl schopen vybrat pro všechny zúčastněné vhodnou variantu. Vzhledem k citlivosti a náročnosti řešení třídního klimatu je vhodné konkrétní volbu promyslet a případně ji konzultovat s kolegy či odborníky.

Publikace Hrouzka, Markové a kolektivu (2012, s. 15,16) obsahuje pracovní listy včetně popisu komu je určen, jak s ním zacházet a jak jej vyhodnotit, jak dokládá fotokopie

aktivity „Medvídci“ (příloha č. 1). Tato aktivita slouží ke zjištění, které místo ve skupině (třídě) konkrétní žák zaujímá či by zaujímat chtěl, poodhaluje role žáků ve třídě. Tyto informace jsou pro učitele velmi cenné, například pokud žákovo sebevnímání odpovídá vnímání třídy, učitel může využít žáky „na vyšších pozicích“ k tomu, aby skrze ně ovlivnil dění ve třídě. Pokud jsou vlivní, vůdčí žáci zaujati tématem či aktivitou, mohou dokázat, že i ostatní žáci se budou chtít aktivitě věnovat a jejich postoj bude pozitivnější.

3.2. Autorita učitele

V předchozí podkapitole bylo řečeno, že učitel je jediným aktérem třídního klimatu, který ho vědomě a cíleně ovlivňuje. Jeho pozice ve třídě není shodná s pozicí žáků. Učitelova pozice je v našich školských podmínkách nadřazena pozici studenta. Toto „nadřazení“ poskytuje učiteli určitou autoritu, kterou může či nemusí využít. Učitelova autorita a osobnost jsou důležitými faktory při spoluvytváření klimatu, určování pravidel chování ve třídě, kázni a celkovém řízení třídy. Dále pochopení rozdílu mezi autoritou a popularitou je klíčové zejména pro studenty na praxích a začínající učitele pro jejich dlouhodobé pedagogické působení.

Dle Vališové (2007, s. 393) bývá autorita pojímána v trojí rovině:

- „jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv;
- jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel;
- ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie).“

Pro učitele to znamená, že učitelé mají autoritu, protože jejich role je uznávaná, vážená a přichází s ní i moc, dále jej žáci musí uznávat jako odborníka daného předmětu (musí mít nejen znalosti, ale i schopnost učivo předávat). Zde je nutné odlišit autoritu a popularitu. Popularita může ovlivňovat autoritu, ale nepodílí se na jejím vzniku. Také má pomíjivý charakter a nevzniká často na základě objektivních měřítek. Ve snaze být s žáky „za dobře“, být jimi oblíben, učitel někdy snižuje své nároky na chování žáků, soustředění žáků a vzdělávací výsledky. To je samozřejmě nežádoucí.

Vališová (2007, s. 395-396) sama uvádí, že ani mezi odborníky nepanuje shoda ohledně kritérií členění autority. Některá členění se překrývají a prolínají, některá jsou zcela totožná. Pro potřeby této práce je lze shrnout do následujících kritérií: genetické a sociální.

Genetické kritérium rozlišuje dvě formy autority, přirozenou a získanou. Přirozená vzniká na základě genetických predispozic, charakteru, temperamentu, osobnostních rysů, odbornosti a praktických dovedností (profesních, odborných). Časem lze přirozenou autoritu kultivovat změnami postojů, zkušenostmi, seberozvojem atd., ale začínající učitel by měl chápat, že okamžitých změn nedosáhne, a tudíž by se měl pokusit o získanou autoritu, která může ale nemusí na přirozenou autoritu navazovat, ale kterou lze skutečně a postupně ovlivnit. Ovlivňuje ji výchova, cílevědomé úsilí, schopnost pozorování, schopnost sebereflexe, změny postojů, seberozvoj (odborný, morální, zkušenostní). Následující příklad demonstruje ve zjednodušené formě základ přirozené autority a čím ji lze ovlivnit, aby se dosáhlo získané autority, která rozvíjí autoritu přirozenou. Začínající učitel přijde do třídy, kde je hluk a žáci mu nevěnují pozornost. Podle přirozeného naturelu na žáky začne křičet nebo naopak čeká, až se žáci zklidní a začnou mu věnovat pozornost. Pokud se tato situace opakuje, učitel získává zkušenost ohledně toho, co na kterou třídu platí, je schopen najít kompromis mezi tím, co na třídu platí a zároveň jemu vyhovuje, nebo alespoň mu nevadí.

Sociální kritérium rozlišuje autoritu osobní, poziční a funkční. Osobní autorita je velmi podobná autoritě přirozené, pouze je již zasazena do sociální situace. Poziční autorita ukazuje, jaký vliv člověk získává díky svému postavení v rámci (v tomto případě) školy. Nastoupením na danou pozici tuto poziční autoritu automaticky člověk získává. V rámci poziční autority lze vysledovat, zda je autorita daná touto pozicí pouze formální (vyplývá pouze z této pozice) a podřízení se jí podřizují, protože musí (tresty, postihy) nebo neformální, což lze považovat za vyšší stupeň, protože není založena na nadřazenosti jako takové, ale na uznání člověka v dané pozici podřízenými z hlediska lidského, morálního, odborného... Formální autoritě odpovídá do jisté míry zdánlivá a neformální autoritě skutečná. Pokud člověk na určité pozici má autoritu skutečnou (neformální), a tudíž se v ní projevuje nejen pozice, ale i osobní hodnoty, potom je

autorita funkční. Tedy splňuje očekávání ostatních lidí v nadřízených i podřízených pozicích (v případě učitele se jedná o ředitele a jeho zástupce a žáky).

Existují další pojmy jako statutární (odpovídá poziční), charismatická a morální, které lze připodobnit k přirozené či osobní autoritě a odborná, tj. získaná v oblasti dané specializace. Ideálem je vhodná kombinace všech druhů autority, tzv. globální autorita. Učitelé, hlavně ti začínající by se neměli zaměřovat na to, zda mají všechny druhy autority ve vhodné míře a kombinaci, ale na to, jak se v rámci jednotlivých druhů autority posouvat, neustále zlepšovat díky zkušenostem (sebereflexe) i díky zpětné vazbě (reflexe) od žáků, kolegů, jejichž názor lze získat pomocí konzultací, následových hodin, tandemového vyučování, dotazníků atd.

Začínající učitelé jsou obvykle svým žákům věkově poměrně blízcí (v porovnání se zkušenými učiteli) a ve snaze mít s žáky přátelský vztah nebo být populární ne vždy odhadují správně hranici, kterou žák nesmí překročit. Jistá úroveň formální, poziční autority musí být zachována, aby žáci dokázali uposlechnout pokyny v situaci, kdy je to nutné a situace to vyžaduje.

Příkladem budiž oslovování žáků a učitele a vykání, tykání. Učitel je v komfortnější pozici, jelikož si může vybrat. U žáků na středních školách je možné, že nabídnutím žáků, zda si nechají tykat nebo vykat, učitel v jejich očích stoupne, respektive žáci se cítí více respektováni nehledě na jejich volbu. U všech žáků je slušností se zeptat, jak si přejí být oslovováni např. Jan, Jeník, Honza... Oslovováním příjmením si učitel vytváří odstup od žáků nejen pro sebe, ale i z hlediska vnímání žáků. Je jen na učiteli, pro jakou variantu se rozhodne, ale je dobré o těchto možnostech vědět. Jak se učitel sám nechá oslovovat žáky, je jen na něm (obvykle je vhodné respektovat zvyklosti školy). Například v hodinách anglického jazyka si učitel může nechat říkat křestním jménem a tykat a pro ostatní situace mimo hodiny anglického jazyka nastaví vykání (ale ani to nemusí). Dále se může nechat oslovovat česky pane učiteli/paní učitelko či anglickou verzí teacher. Poslední možností je oslovení Mr./Ms./Mrs. a příjmení. V anglickém jazyce není nutné rozdíl mezi tykáním a vykáním řešit, ale v rámci komunikace v českém jazyce během hodin a mimo ně by si měl učitel nastavit pravidla, která se řídí

jeho rozhodnutím. Zvláště začínající učitelé by si měli předem ujasnit, co je pro ně komfortnější a trvat na dodržování jimi zvolené varianty.

Dalším rizikem může být sdílení informací na sociálních sítích, kdy se žáci díky těmto informacím cítí být velmi blízcí s učitelem a mohou mít pocit, že si mohou dovolit více. Učitel by měl proto zvážit, zda své příspěvky na sítích nechat veřejně dostupné či je omezit a zda vůbec některé informace sdílet.

Po nástupu nového učitele bývají žáci zpočátku opatrní, ale přesto zkoušejí hranice. Proto je nutné, aby měl učitel předem jasně nastavené mantinely a pravidla, která by měl žákům sdělit. Je dobré nenechat se „ukolébat“ počátečním chováním třídy, protože po bližším poznání učitele se jejich chování může změnit. Velmi záleží na složení jednotlivých tříd, věk žáků nemá velký vliv na jejich případné problematické chování. Jako žáci pozorují učitele, i on by měl pozorovat třídu, aby podchytil žáka/žáky, u kterých je větší riziko narušení průběhu hodiny. Učitel může, ale i nemusí využít upozornění od ostatních kolegů.

Ve vztahu mezi nositelem a příjemcem autority lze vysledovat dva aspekty: aspekt relativnosti a asymetričnosti. Aspekt relativnosti říká, že autorita je proměnná, že člověk má v různých časových obdobích a společenských kruzích jinou míru a druh autority. Tento aspekt souvisí s životními rolemi, například učitel může v životě žáka zastávat více rolí. Učitel může mít nejen roli učitele, ale i staršího kamaráda či spoluhráče ze sportovního kroužku a kamaráda rodičů, rodinného přítele (role nebiologicky příbuzné tety či strýce). Aspekt asymetričnosti poukazuje na různé směry vnímání a vyžadování autority. Nositel autority působí na své okolí a vědomě nebo nevědomě vyžaduje uznávání své autority, kdežto příjemce autority autoritu nositele podmiňuje tím, že její vliv uznává a přijímá. Pokud by ji neuznal a nepřijal, pak by nositel žádnou autoritu neměl. Například učitel v rámci pravidel vyžaduje, aby se žáci dovolili, pokud během hodiny potřebují na toalety. Toto pravidlo jim každou hodinu nepřipomíná, ale očekává, že ho žáci budou dodržovat. Ovšem může být ve třídě žák, který učitele neuznává, a i přes učitelova pravidla během hodiny odejde na toalety bez dovolení. Učitel může trvat na potrestání kvůli porušení školního řádu apod., avšak když je žák rozhodnutý, že jej poslouchat nebude, pak ani tyto tresty nemají dopad na

neexistující vliv jeho autority z pohledu tohoto žáka. Zejména na druhém stupni si je žák velice dobře vědom, že před ukončením devítileté školní docházky jej škola nemůže vyloučit. Proto následující kapitola nabízí vybraná východiska, která mohou učitelům pomoci.

3.3. Strategie řízení třídy

Lukas a Lojdová (2018) dělí strategie do dvou skupin - proaktivní a reaktivní. Proaktivní strategie jsou takové, které mají za cíl předcházet problematickému chování a problematickým situacím, strategie reaktivní řeší již vyskytující se nekážeň. Obě skupiny jsou provázány s tématem třídního klimatu, avšak proaktivní strategie přímo přispívají k jeho utváření.

V centru proaktivních strategií stojí učitel s podpůrným chováním. Takový učitel má větší vliv na žáky a je jim blíže, monitoruje, jak se žáci učí a jaké výsledky nese jeho práce, poskytuje kvalitní zpětnou vazbu ve vhodný čas apod. Jako příklad lze uvést konstruktivistické výukové strategie, kde hlavním aktérem výuky je žák. Učitel poskytuje žákovi pouze pomoc, je spíše průvodcem než „nositel informací“. Hlavní metody výuky jsou dialog, diskuze, skupinová výuka, projektová výuka apod.

Reaktivní strategie řízení třídy vychází z behaviorálních principů, často založených na trestání. Z krátkodobého hlediska jsou tyto strategie efektivní, ale dlouhodobě vedou k vytváření nepříjemného klimatu, ve kterém učitel není schopen budovat s žáky jiný vztah než založený na strachu a nedůvěře. Dalším příkladem reaktivních strategií je vyzdvihování prosociálního chování nebo naopak ignorace nevhodného chování.

3.3.1. Pravidla třídy

Pravidla třídy jsou základním nastavením hranic, které žákům říká, kdy je chování přijatelné a kdy už ne. Mohou být vnímány jako proaktivní strategie řízení třídy. Cílem pravidel je, aby se všichni cítili ve třídě bezpečně a pokud možno příjemně. Předpokládá, že pravidla dodržuje především učitel sám. Nastavení pravidel vede žáky k zodpovědnosti za vlastní chování. Pomáhá žákům pochopit, že jejich chování má přirozené následky, ať už pozitivní nebo negativní.

Na tvorbě pravidel se mohou žáci podílet, ale také je může učitel stanovit sám. V obou případech je vhodné, aby pravidla byla nastavena ihned na začátku (školního roku, vzájemné spolupráce) a žáci byli řádně seznámeni jak s pravidly, tak i s následky za jejich porušení. Učitel by se měl pokusit o to, aby všichni žáci s pravidly vnitřně souzněli ať už tím, že se aktivně podílí na jejich tvorbě nebo tím, že jim samotným připadají správná, spravedlivá a vedoucí k dobré atmosféře ve třídě. Počet pravidel by se měl pohybovat okolo pěti, ale maximálně deseti. Lze začít s menším počtem a postupně počet navyšovat. Pravidla je vhodné po jejich sestavení či seznámení s nimi fixovat, např. uváděním příkladů učitelem, kde žáci stanovují, zda pravidlo bylo porušeno a jaké, žáci uvádí příklady situací, kdy došlo k porušení pravidla, žáci herecky ztvární určitou situaci, která se následně prodiskutuje. Současně s tvorbou pravidel je nutné definovat sankce za jejich porušení. Učitel musí žáky směřovat k pochopení, že překročení pravidel bude vždy trestáno i v případě, že byl do porušení vmanipulován další osobou. Také by měl s žáky pravidla v průběhu roku reflektovat - zda vedou k cíli, zda se snadno dodržují nebo naopak je jejich dodržování náročné, prodiskutovat s nimi, co by jim dodržování pro ně náročných pravidel ulehčilo a zda není třeba pravidla upravit (zpřesnit či přesunout do kategorie nepsaných pravidel, která jsou natolik dodržována, že není třeba, aby byla explicitně jmenována). (Felcmanová, 2015, s. 324-326)

PRAKTICKÁ ČÁST

V teoretické části jsou shrnuty teoretické poznatky, které by si měl student učitelství cizích jazyků během svého vysokoškolského studia osvojit, praktická část navazuje zjištěním, zda tomu opravdu je. Jejím cílem je zjistit kritická místa ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů v oblastech plánování hodiny a řízení třídy. Praktická část se nejprve věnuje stručnému představení metodiky sběru dat v rámci dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru v této práci. Následně je představena charakteristika výzkumného vzorku včetně pravidel, která musí jednotliví respondenti splňovat, aby byli pro šetření relevantní. V rámci samotného dotazníkového šetření s magisterskými studenty učitelských oborů se zaměřením na cizí jazyky a začínajícími učiteli cizích jazyků, jehož cílem je zmapovat kritická místa v oblasti přípravy na vyučovací hodinu a její realizace v praxi, dojde k rozebrání odpovědí u každé otázky. Se čtrnácti vybranými respondenty jsou následně provedeny doplňující rozhovory k tématům vzešlým z výsledků dotazníku. Jejich vybrané odpovědi jsou autorkou zhodnoceny a okomentovány. Výsledky tohoto šetření (dotazníkového i následných rozhovorů) mají odhalit nedostatky ve vysokoškolské přípravě na vyučování cizích jazyků v již zmíněných oblastech tak, jak je vnímají samotní respondenti.

4. METODIKA

4.1. Obecná metodika dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru

Pro realizaci praktické části se autorka rozhodla zvolit kombinaci kvantitativního a kvalitativního šetření. První část výzkumu byla realizována jednou z nejčastěji využívaných kvantitativních metod výzkumu, dotazníkovým šetřením (Skutil, 2011). Šnýdrová (2008, s. 110) charakterizuje dotazník jako způsob dotazování, které je uskutečňováno písemnou formou. Dochází tak k písemné komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem. Chráska (2007) popisuje dotazník jako písemný způsob kladení otázek a následný zisk písemné odpovědi. Dotazník se skládá ze souboru pečlivě naformulovaných, srozumitelných otázek, které jsou logicky řazeny v daných souvislostech a byly vytvořeny s ohledem na věk a znalost problematiky dotazovaných respondentů (Skutil, 2011). Všechny metody výzkumu i dotazníkové šetření má své

výhody i nevýhody. Polonský (2000) shledává výhodou ve snadné příležitosti získat informace a údaje od velkého počtu osob, snadném zpracování získaných dat (oproti rozhovoru), anonymitě respondenta, plnohodnotně kvantifikovatelných údajích a možnosti klidného přemýšlení nad odpověďmi pro respondenta. Naopak nevýhodou je dle Ferjenčíka (2000) absence možnosti klást doplňující otázky v případě nepochopení znění otázky a nižší věrohodnost získaných dat způsobená subjektivním pohledem respondenta na danou problematiku či sebe sama.

Chrásek (2007) definuje dvě základní kategorie otázek, uzavřené a otevřené. Pro uzavřené otázky je charakteristické, že respondent vybírá jednu či více odpovědí z nabídky. Naopak u otevřených otázek respondentovi není nabídnuta volba a odpověď musí formulovat sám. Samostatná formulace nesvazuje respondenta, avšak činí vyhodnocení obtížnějším. Uzavřené otázky lze dále klasifikovat na otázky s výběrem možností, otázky přiřazovací, otázky doplňovací, otázky škálovací a intervalové. Otázky s výběrem možností obsahují tzv. dichotomické položky – odpověď ano - ne, nebo položky s více možnostmi odpovědi, tzv. polytomické položky (volba odpovědí a, b, c, d). Autor dotazníku může u polytomických položek povolit jednu či více odpovědí. Cílem přiřazovacích otázek je propojení dvojice pojmů. Škálovací otázky mají pevně dané možnosti, respondent vybírá určitý bod na škále (Skutil, 2011).

Strukturu dotazníku lze rozdělit na tři hlavní části - vstupní, hlavní a závěrečnou. Ve vstupní části je respondentovi představen cíl dotazníku. Dále se zde nachází představení autora dotazníku a k čemu budou data z dotazníku využita. Často jsou součástí vstupní části pokyny k vyplnění a poděkování za čas respondenta. Nejvýznamnější část dotazníku tvoří část hlavní, kde dochází k pokládání jednotlivých otázek. V úvodu se obvykle zařazují otázky identifikační, jejichž účelem je sběr informací o respondentovi. Následně jsou řazeny vlastní výzkumné otázky. Závěrečná část může obsahovat místo pro zanechání kontaktu, poděkování. (Skutil, 2011).

Na kvantitativní část výzkumu navazuje kvalitativní výzkumné šetření, které bylo provedeno formou polostrukturovaných rozhovorů. Otázky pro rozhovor vychází z předcházejícího dotazníkového šetření. Použití polostrukturovaného rozhovoru umožňuje určitou volnost ve vedení rozhovoru. Tazatel má připravené oblasti a nástin

otázek, které může pozměnit, přeformulovat, navíc může klást doplňující otázky, pokud shledá odpověď respondenta zajímavou, přínosnou. Respondentům je poskytnut dostatečný čas na odpověď. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru oproti nestrukturovanému je, že připravená struktura zajistí, aby byly probrány všechny důležité tematické oblasti a nedojde k velké různorodosti mezi jednotlivými odpověďmi. Strukturovaný rozhovor se skládá s předem připravených otázek a téměř nedochází ke kladení otázek doplňujících. (Hendl, 2005) „Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit.“ (Hendl, 2005, s. 173). Tento fakt způsobuje nemožnost reagovat na zajímavé připomínky a poznámky respondentů.

4.2. Aplikace metodiky

Pro praktickou část diplomové práce byly využity metody dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru. Data k dotazníkovému šetření byla sbírána v období od začátku listopadu 2022 do poloviny ledna 2023. Dotazník byl zaslán na všechny státní univerzity, které se zabývají přípravou učitelů cizích jazyků pro druhý stupeň základních škol a středních škol v elektronické podobě. Respondenti nebyli časově limitováni při samotném vyplňování dotazníku. Odpovědi byly přijímány v anonymní podobě. Respondenti tak mohli bez obav z případných reakcí fakult na sdělované nedostatky zodpovídat otázky o jejich aktuálních problémech či názorech týkající se dané problematiky. V rámci dotazníkového šetření odpovídali studenti deseti vysokých škol, konkrétně z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Západočeské univerzity v Plzni, Univerzity Karlovy Praha, Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Technické univerzity v Liberci, Ostravské univerzity, Masarykovy univerzity v Brně, Univerzity Palackého v Olomouci, Univerzity Hradec Králové a Univerzity Pardubice. Ze tří univerzit (Univerzity Palackého v Olomouci, Masarykovy univerzity v Brně a Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem) se žádný vyplněný dotazník nevrátil. Výzkum byl směřován na studenty navazujícího magisterského programu pedagogických a filozofických fakult, na nichž je možné studovat cizí jazyky se zaměřením na učení a začínající učitele. Zacílení na tyto fakulty bylo z důvodu poměrně čerstvých zkušeností se začátky vyučování. Respondenti tedy měli dosud v živé paměti,

co se učili či učí na fakultách a co jim reálně chybělo v začátcích učitelského působení (v rámci vybraných oblastí- plánování hodin a řízení třídy). Na začátku dotazníku je stručné představení autorky a dotazníku s žádostí o jeho vyplnění a příslibem zaručenou anonymity. První část dotazníku sestávající se ze sedmi otázek sbírá obecné informace o respondentech. Druhá část se zabývá problematikou plánování hodin a obsahuje čtyři otázky. Třetí část o pěti otázkách je věnována problematice řízení třídy. Čtvrtá část s dvěma otázkami a jednou podotázkou se zabývá třídním klimatem. Poslední, pátá část se věnuje problematice udržení pozornosti žáků a organizačním formám výuky a obsahuje pět otázek. Na konci dotazníku je nabídnuta možnost zanechat kontakt v případě zájmu o následný rozhovor rozvíjející dotazníkové šetření. Odhlédne-li se od otázek, které mají za cíl získat obecné informace o respondentech, má dotazník 16 otázek a jednu podotázku. Otázky lze následně rozdělit na dvě otevřené (a jedna podotázka), u kterých mohli respondenti formulovat vlastní, obsáhlé odpovědi a 14 uzavřených, které lze dále rozdělit na otázky s více možnostmi odpovědi (jedna otázka), s jednou možností odpovědi (devět otázek) a škálou v rámci jedné odpovědi (čtyři otázky). Každá otázka byla vyhodnocena v rámci tematické oblasti a následně i samostatně. Dotazník je přiložen jako příloha č. 2.

Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen jako doplnění dotazníkového šetření, protože uzavřené otázky neumožňují respondentům zajít hlouběji a do jisté míry ovlivňují jejich vzhled do problematiky autorčinou perspektivou. Konkrétní formulace otázek vyvstávala až během zpracování přibližně první poloviny odpovědí právě v reakci na jisté zajímavé skutečnosti vyplývající z dotazníku. Autorka si respondenty pro polostrukturovaný rozhovor vybírala sama z respondenty nabídnutých možností, přičemž s většinou dotazovaných se znala předem. Tento fakt mohl pozitivně ovlivnit kvalitu odpovědí, jelikož rozhovory probíhaly v příjemné a uvolněné atmosféře. Rozdělení do částí dle tématu bylo stejné jako u dotazníku, na který rozhovor navazoval. Základní struktura obsahovala 11 otázek, které vycházely z odpovědí získaných při dotazníkovém šetření. Přílohou (příloha č. 3) je vložena příprava autorky na rozhovory a následující přepisy rozhovorů (přílohy č. 4-17) autorkou. Každý rozhovor byl natolik specifický, a proto docházelo k úpravám základních otázek a rozdílným otázkám doplňujícím. Všechny rozhovory proběhly v časovém rozpětí 20 až 50 minut

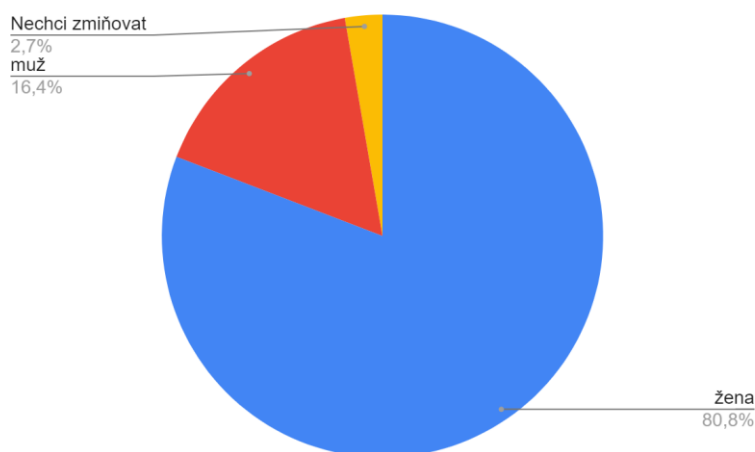
dle časových možností respondentů. Tyto rozhovory probíhaly formou osobního setkání nebo online schůzky opět dle možností respondenta a autorky. Otázky a odpovědi byly zaznamenávány na diktafon a následně byly autorkou přepsány do písemné formy se kterou následně pracuje. Všechny rozhovory vznikly s písemným či audio zaznamenaným souhlasem respondentů, avšak dle dohody s respondenty jejich identita není zveřejněna.

Cílem těchto šetření nebylo porovnání kvality přípravy budoucích učitelů cizích jazyků na různých vysokých školách či fakultách, proto je v práci uvedena pouze základní popisná statistika doplněná autorčiným komentářem.

5. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU RESPONDENTŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 77 respondentů (studentů navazujícího magisterského studia v oborech cizích jazyků a začínajících učitelů cizích jazyků). Pro účel tohoto dotazníkového šetření byl stanoven limit tří let souvislé praxe po již dokončeném studiu. Ze vzorku museli být vyřazeni čtyři respondenti. První respondent nesplnil podmínku výuky cizího jazyka a studia připravujícího k učitelskému povolání. Další tři respondentky uvedly délku své praxe delší než čtyři roky po ukončení navazujícího magisterského studia v oborech učitelství cizího jazyka. Sedm dalších respondentů sice uvedlo, že jejich praxe je delší než čtyři roky, nicméně jejich věk vypovídá o konání praxe během studia na vysoké škole, čímž dle autorky splnili podmínku pro ponechání ve výzkumném vzorku. Celkový počet respondentů zařazených do využitého výzkumného vzorku je 73 osob.

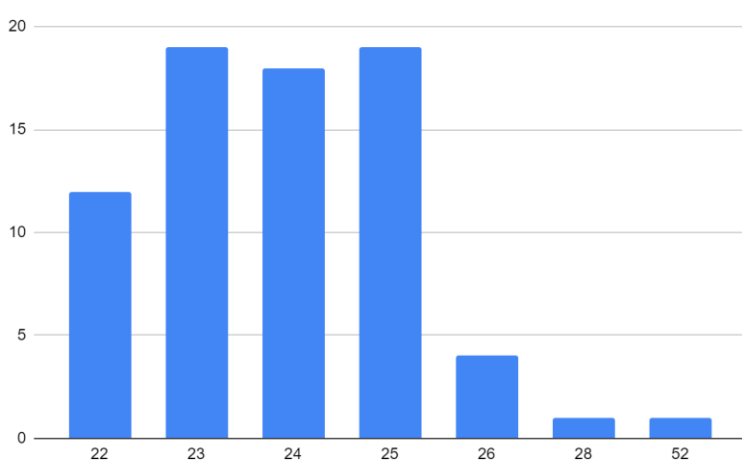
Z grafu vyplývá, že 59 respondentů se identifikuje jako žena (80,8 %), 12 respondentů se hlásí k mužskému pohlaví (16,4 %) a dva respondenti nechtěli být spojováni ani s jedním pohlavím (2,7 %). Nikdo z respondentů nevyužil možnost definovat své pohlaví jinak.



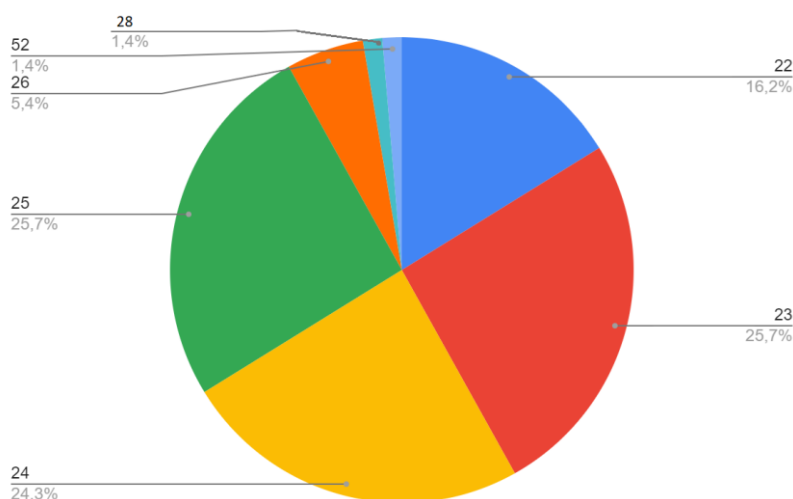
Graf 1- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 1

Druhý graf představuje věkové rozdělení respondentů. Nejmladším respondentům bylo 22 let - 12 osob (16,2 %). Respondentů ve věku 23 bylo 19 (25,7 %), ve věku 24 bylo 18 (24,3 %), ve věku 25 bylo 19 (25,7 %), ve věku 26 byli čtyři (5,4 %) a ve věku 28 let byl pouze jeden respondent (1,4 %). Nejstarší respondentkou byla paní ve věku 52 let (1,4 %).

Je evidentní, že nejvíce respondentů bylo ve věku 23 a 25 let (obě skupiny měly 19 respondentů). Přes dvě třetiny respondentů tvořily osoby ve věku 23-25 let, což je očekávaný věk osob v prvním a druhém ročníku navazujícího magisterského studia.



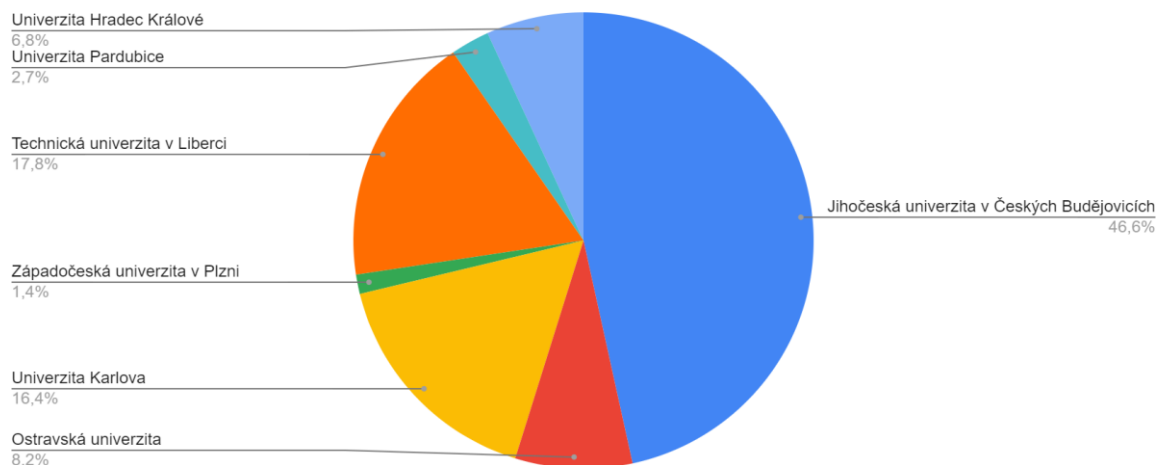
Graf 2- Věkové rozložení respondentů



Graf 3- Procentuální zastoupení věkových skupin respondentů

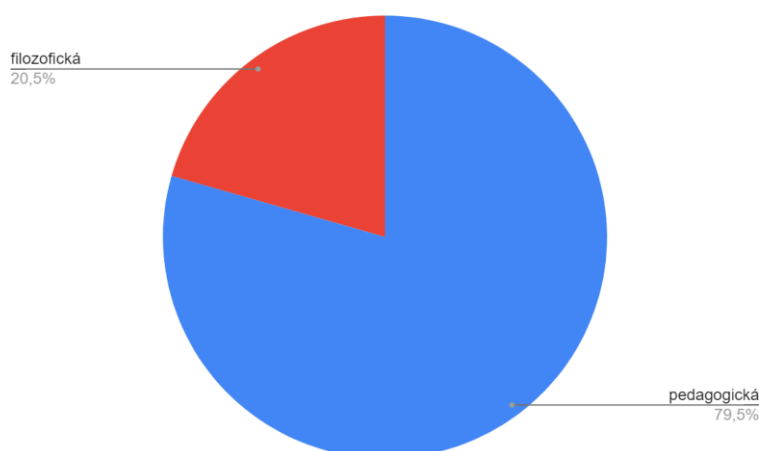
Nejvíce respondentů studuje či studovalo na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, konkrétně se jedná o 34 osob (46,6 %), druhé největší zastoupení v počtu 13 (17,8 %) osob měli respondenti z Technické univerzity v Liberci. Univerzita Karlova

byla zastoupena 12 respondenty (16,4 %), Ostravská univerzita šesti respondenty (8,2 %), Univerzita Hradec Králové pěti respondenty (6,8 %), Univerzita Pardubice dvěma respondenty (2,7 %) a jeden respondent byl ze Západočeské univerzity v Plzni (1,4 %).



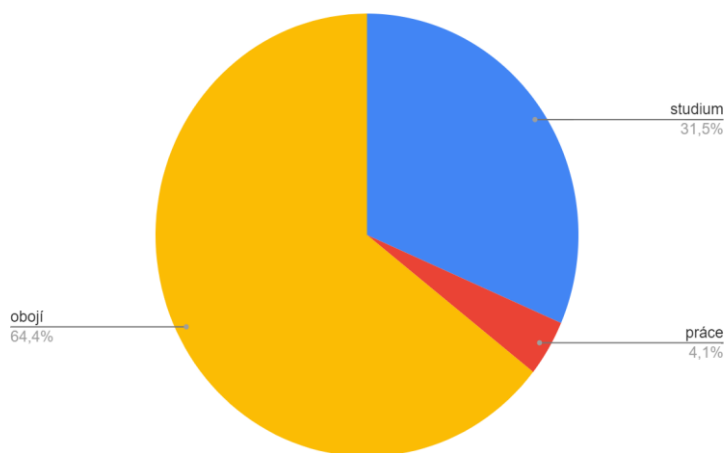
Graf 4- Procentuální zastoupení univerzit

Nadpoloviční většinu, tj. 58 (79,5 %) respondentů tvořili studenti a absolventi pedagogických fakult a zbývajících 15 (20,5 %) tvořili studenti a absolventi fakult filozofických. Autorka se domnívá, že tento velký rozdíl v procentuálním zastoupení může být způsoben tím, že na pedagogických fakultách lze kombinovat studované programy podstatně volněji a studenti ve většině případů směřují k výkonu učitelské profese. Na filozofických fakultách je nabízeno daleko větší množství studijních možností, které neústí ve výkon učitelské profese.



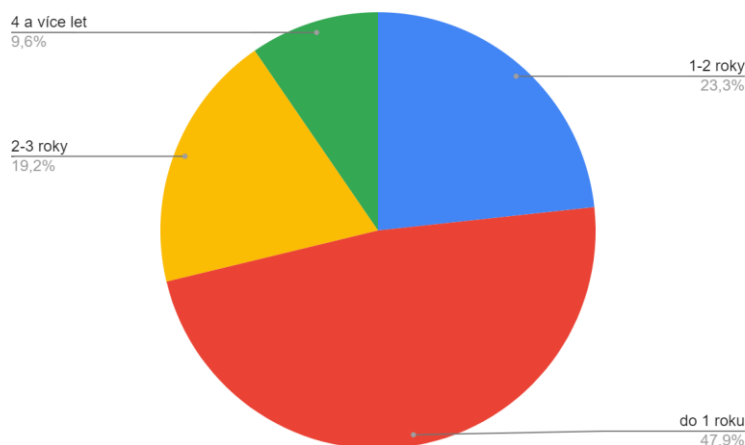
Graf 5- Procentuální zastoupení fakult

Z celkového počtu 73 respondentů pouze tři (4,1 %) respondenti pracují po ukončení vysokoškolského studia, největší počet, tj. 47 (64,4 %) respondentů při studiu vyučuje a 23 (31,5 %) respondentů se věnuje pouze studiu. Je dobré zmínit, že kombinace studium a výuka je podle typu výuky poměrně různorodá např. doučování, práce v jazykové škole, částečný úvazek na „klasické“ i alternativní škole.



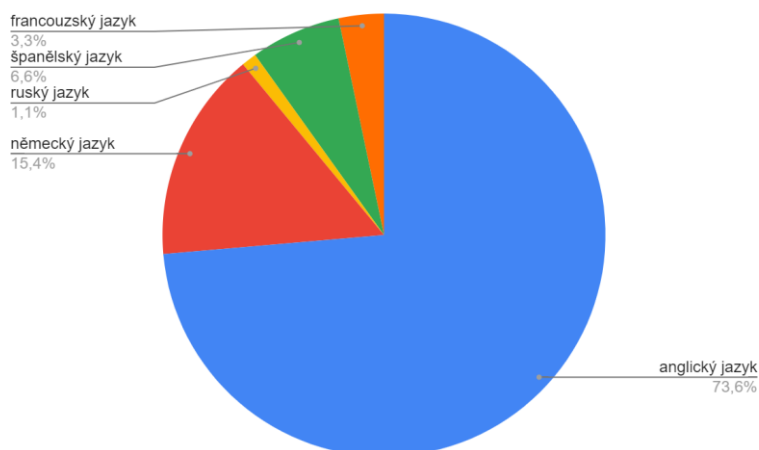
Graf 6- Procentuální zastoupení respondentů pracujících, studujících a pracujících a studujících současně

Dle délky praxe byli respondenti rozděleni do čtyř skupin - s délkou praxe do jednoho roku 35 respondentů (47,9 %), s praxí v délce jeden až dva roky 17 respondentů (23,3 %), dva až tři roky 14 respondentů (19,2 %) a čtyři a více let sedm respondentů (9,6 %). Na základě grafu si autorka dovoluje tvrdit, že téměř polovina studentů a absolventů má minimální zkušenosti s každodenní pedagogickou realitou. Avšak téměř deset procent studentů se začalo pedagogicky angažovat minimálně v době okolo nástupu na vysokou školu či dříve.

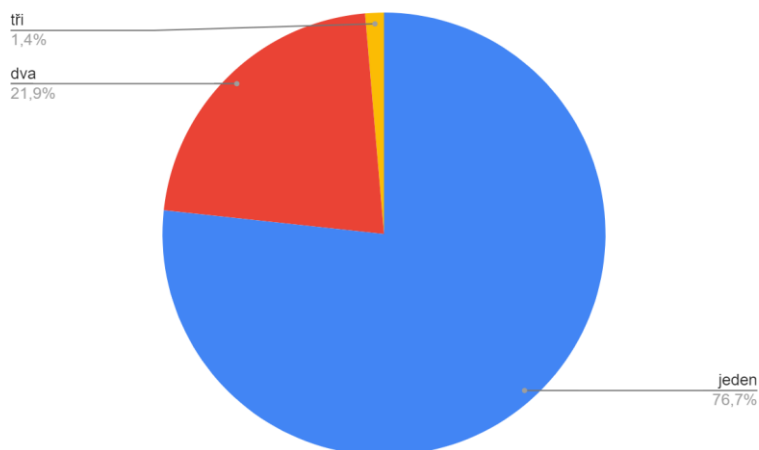


Graf 7- Procentuální zastoupení respondentů podle délky praxe

Anglický jazyk vyučuje (studuje) 73,6 % respondentů. Německý jazyk je druhým nejčastějším vyučovaným (studovaným) jazykem, kterému se věnuje 15,4 % respondentů. Dále jsou zastoupeny španělský jazyk (6,6 %), francouzský jazyk (3,3 %) a ruský jazyk (1,1 %). Autorka záměrně neuvádí počet respondentů vyučujících (studujících) konkrétní jazyk, jelikož někteří respondenti studují dva (16 respondentů) až tři (jeden respondent) cizí jazyky, jak ukazuje graf č. 9.



Graf 8- Procentuální zastoupení vyučovaných (studovaných) jazyků

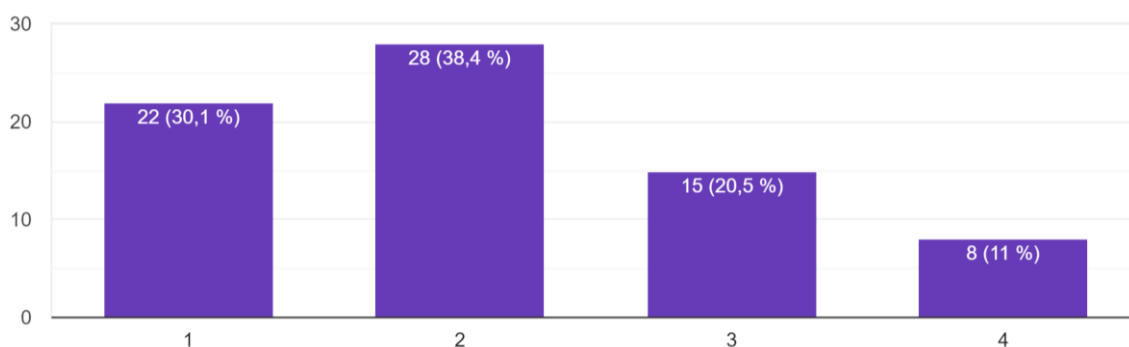


Graf 9- Procentuální zastoupení počtu vyučovaných (studovaných) cizích jazyků

6. VÝSLEDKY JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

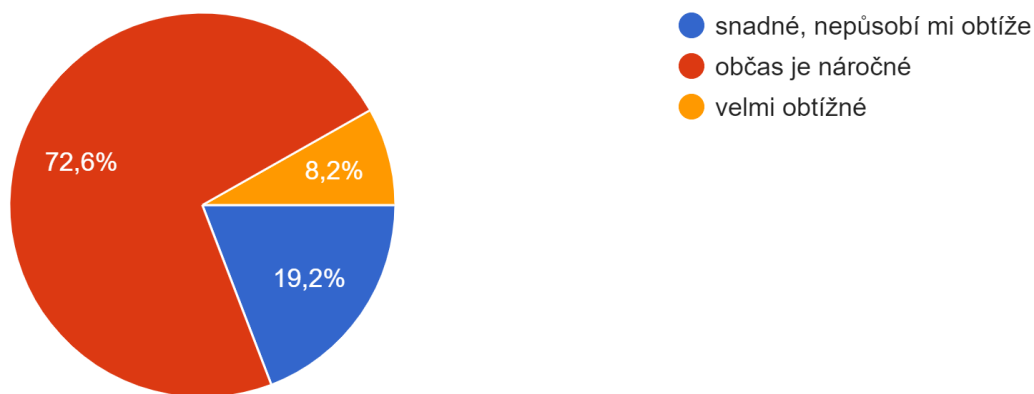
6.1. Oblast plánování hodiny

Oblast plánování hodiny obsahovala čtyři otázky. Na první otázku (otázka č. 8) „Zabývali jste se v rámci Vašeho studia na VŠ tématem plánování vyučovací hodiny?“ odpovídali respondenti na škále 1 (ano, velmi podrobně) až 4 (ne, vůbec). 22 respondentů zvolilo první možnost, 28 respondentů zvolilo druhou možnost, tzn. že se tématem zabývali, 15 respondentů zvolilo třetí možnosti, tzn. že se tímto tématem zabývali okrajově a 8 respondentů uvedlo, že se s tímto tématem během vysokoškolského studia nesetkali.



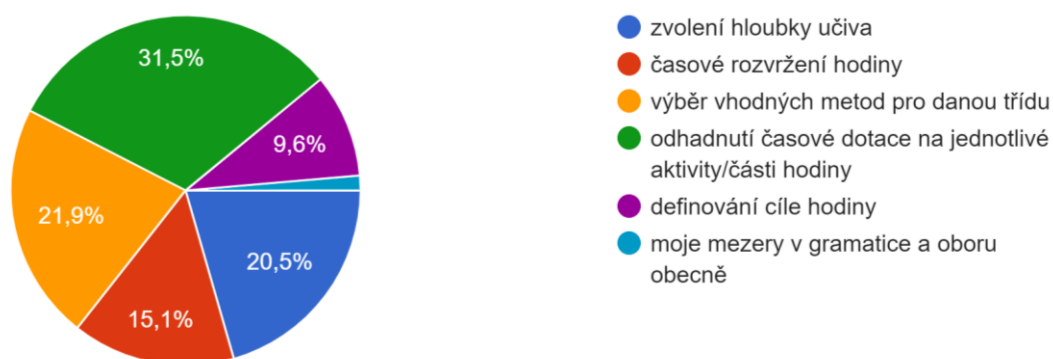
Graf 10- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 8

U druhé otázky v oblasti plánování hodiny (otázka č. 9) vybírali respondenti z nabídky odpovědí ohledně jejich názoru na náročnost plánování hodiny z jejich pohledu. 14 respondentů uvedlo, že je pro ně plánování hodiny snadné a nepůsobí jim obtíže. Téměř tři čtvrtiny (72,6 %) respondentů uvedlo, že je pro ně občas náročné naplánovat hodinu a pouze šest respondentů považuje plánování hodiny za velmi obtížnou činnost.



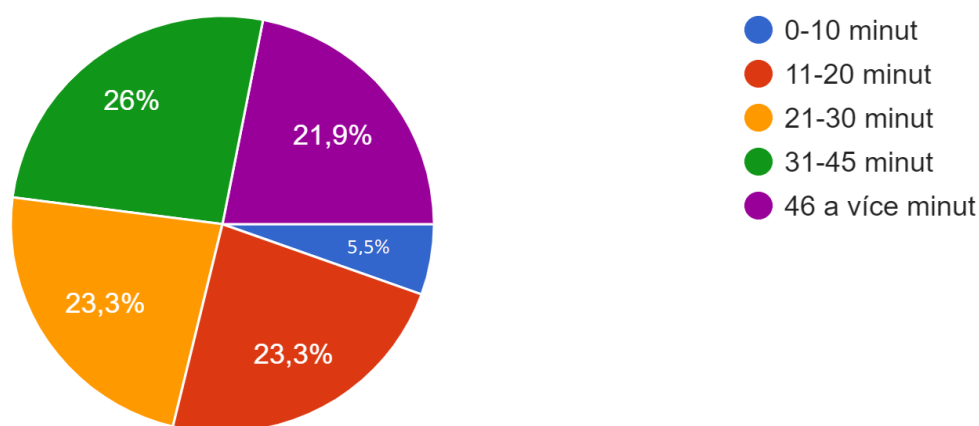
Graf 11- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 9

Otázka č. 10 zjišťovala, která oblast z nabízených možností činí respondentům největší potíže při přípravě hodiny. Respondenti mohli zaškrtnout pouze jednu možnost, ale bylo jim umožněno, nabízené možnosti nevyužít a napsat vlastní. Tuto možnost využil pouze jeden respondent, jehož odpověď byla „moje mezery v gramatice a oboru obecně“. Možnost „odhadnutí časové dotace na jednotlivé aktivity/části hodiny“ zvolilo 23 respondentů, odpověď „výběr vhodných metod pro danou třídu“ zvolilo 16 respondentů. 15 respondentů uvedlo, že „zvolení hloubky učiva“ jim činí největší potíže, 11 respondentů se rozhodlo pro „časové rozvržení hodiny“ a pro sedm respondentů představuje možnost „definování cíle hodiny“ největší problém. Z přiloženého grafu (graf č. 12) lze vyčíst procentuální zastoupení odpovědí.



Graf 12- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 10

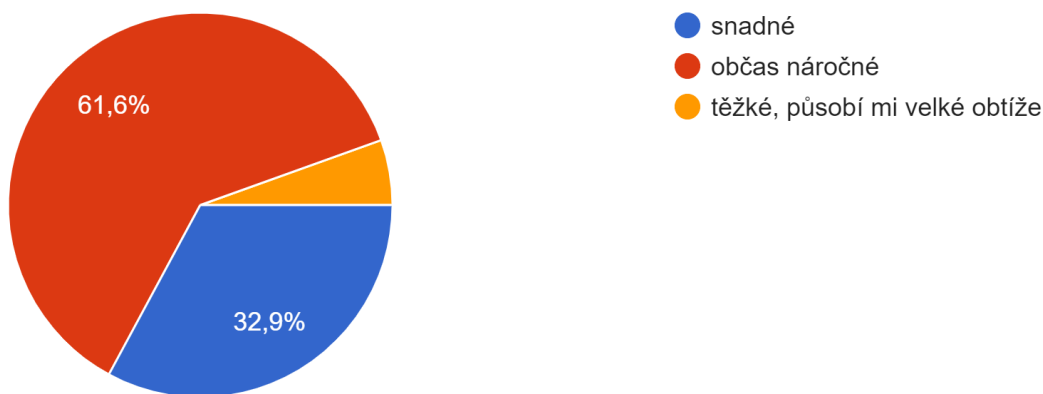
Poslední otázka (otázka č. 11) z oblasti plánování hodiny se týkala průměrného množství času stráveného přípravou na jednu vyučovací hodinu. Respondenti měli na výběr z pěti možností: 0-10 minut, 11-20 minut, 21-30 minut, 31-45 minut, 46 a více minut. Pouze čtyři respondenti uvedli, že jim příprava trvá do 10 minut. 17 respondentů zvolilo možnost 11-20 minut a taktéž 17 respondentů zaškrtnulo možnost 21-30 minut. 31-45 minut na přípravu potřebuje 19 respondentů a 16 respondentů stráví přípravou více než 45 minut. Graf č. 13 ukazuje procentuální zastoupení odpovědí. Autorce se nepodařilo ve výzkumném vzorku vysledovat korelaci mezi délkou praxe a časem stráveným přípravou na hodinu.



Graf 13- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 11

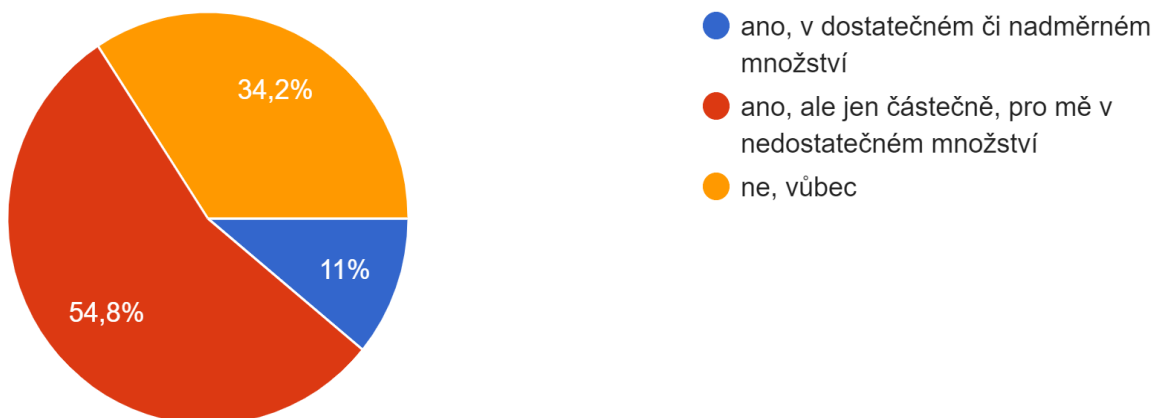
6.2. Oblast řízení třídy

Další oblast dotazníkového šetření je věnována otázkám týkající se řízení třídy. Tato oblast se sestává z pěti otázek, kde čtyři jsou uzavřené a respondenti museli vybírat jednu z nabízených možností a poslední, pátá otázka této oblasti je otevřená. Na první otázku (otázka č. 12) „Získat si respekt třídy je pro mě“ měli respondenti na výběr ze tří možností, první možnost „snadné“ zvolilo 24 respondentů, druhou „občas náročné“ zvolila nadpoloviční většina respondentů (45 osob) a pro poslední možnost „těžké, působí mi velké obtíže“ se rozhodli čtyři respondenti.



Graf 14- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 12

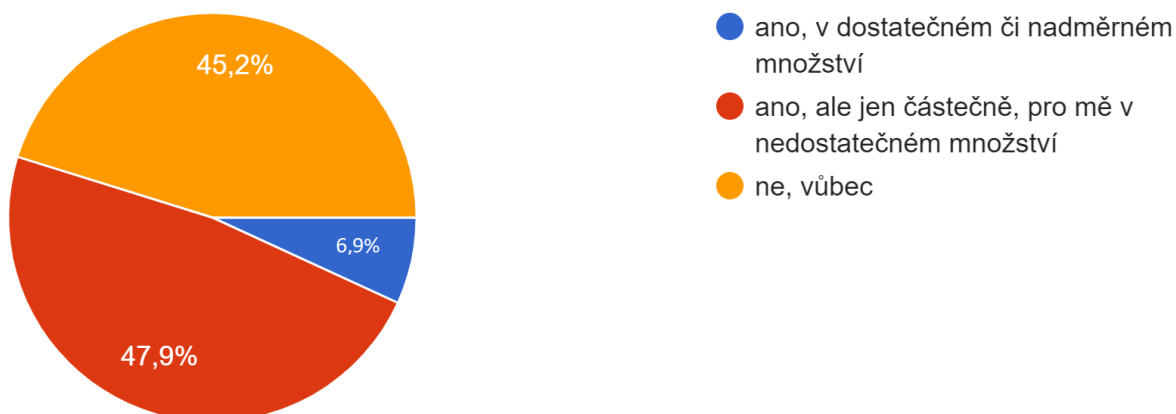
U druhé otázky (otázka č. 13) byli respondenti dotazováni, zda se setkali během vysokoškolského studia s teoretickými informacemi, které by jim pomohly autoritu získat či upevnit. Opět měli na výběr ze tří možností. Pouze osm respondentů zvolilo možnost, že se v dostatečném či nadměrném množství setkali s těmito informacemi, 40 respondentů uvedlo, že tyto informace jim byly sděleny jen částečně, pro ně v nedostatečném množství a 25 respondentů, což je více než třetina vzorku uvedla, že jim tyto informace nebyly vůbec poskytnuty.



Graf 15- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 13

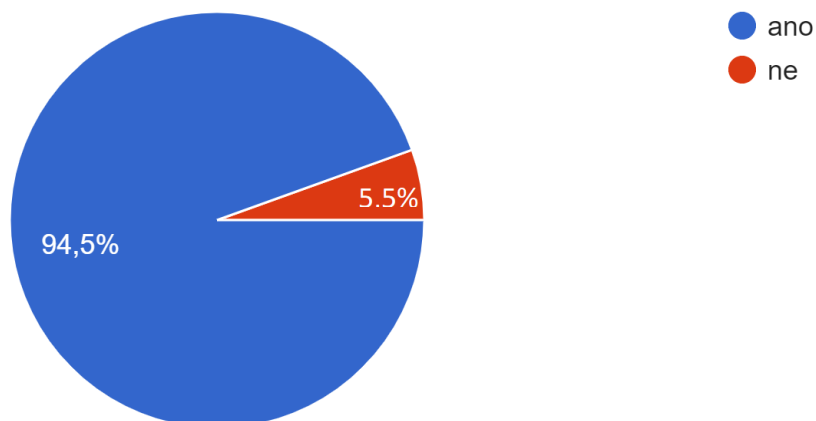
Třetí otázka měla za cíl zjistit, zda se respondenti během svého studia na vysoké škole setkali s praktickými informacemi, které by jim pomohly získat či upevnit autoritu. Pět respondentů uvedlo, že jim tyto informace byly předány v dostatečném či nadměrném

množství, 35 respondentů se domnívá, že jim tyto praktické informace byly sděleny částečně, dle jejich názoru v nedostatečném množství a 33 respondentů odpovědělo, že se s těmito informacemi v průběhu studia nesetkali. V porovnání s předchozí otázkou týkající se teoretických informací lze vypožorovat, že respondenti se setkali spíše s teoretickými informacemi, ale pouze malé procento z nich se domnívá, že jim teoretické i praktické informace byly sděleny v dostatečném množství.



Graf 16- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 14

Poslední uzavřená otázka této oblasti (otázka č. 15) měla zjistit, zda si respondenti myslí, že je nezbytné mít ve třídě nastavená pravidla fungování (mohou a nemusí vycházet ze školního řádu, mohou platit všeobecně na škole nebo pouze v jedné třídě). 69 respondentů souhlasilo s vyjádřením, že je nezbytné mít ve třídě pravidla a pouze čtyři respondenti s tímto tvrzením nesouhlasili. Tito respondenti však určitá pravidla ve třídě mají nastavená, jak uvedli u následující otázky.



Graf 17- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č.15

Oblast řízení třídy byla zakončena žádostí (otázka č. 16), aby respondenti napsali tři zásadní pravidla fungování ve třídě, která vyžadují. (Procenta jsou uváděna pro každé pravidlo zvlášť vztažené k celkovému počtu respondentů.)

39 respondentů (53,4 %) v různých formulacích uvedlo, že vyžadují, aby se žáci vzájemně respektovali, respektovali také pedagogy (a pedagogové žáky), aby byli ochotni si vyslechnout a tolerovat názory druhých. Jeden z nich ve své odpovědi vyzdvihl důležitost respektu osobního prostoru druhých a další doplnil, že „výskyt jakékoliv formy šikany je nepřijatelný“.

22 respondentů (30,1 %) uvedlo, že vyžadují, aby si žáci naslouchali a neskákali si vzájemně do řeči.

Další pravidlo, které se v různých formulacích vyskytovalo u 18 respondentů (24,7 %), bylo, když mluví jeden (ať učitel nebo žák), tak ostatní mlčí.

Pro 18 respondentů (24,7 %) je důležitým pravidlem, aby se žáci nikomu nevysmívali za odpověď či chybu.

S aktivitou a spoluprací souvisí pravidlo vyžadované 12 respondenty (16,4 %). To se týká komunikace (žáci komunikují vzájemně i s učitelem, poskytování feedbacku, ohleduplnost, upřímnost, každý má dostatek prostoru k vyjádření).

11 respondentů (15,1 %) klade důraz na aktivitu žáků v hodinách, jeden z nich uvedl, že odpovědnost za pokrok žáka nese primárně žák sám, on (pedagog) je pouze pomocníkem na jeho cestě.

Zároveň 11 respondentů (15,1 %) uvedlo, že trvá na dodržování určitých podmínek při práci např. nerušení ostatních, klid, ticho, bezpečnost a pořádek ve třídě.

Na plnění povinností (příprava na hodinu, plnění úkolů, kontrola školního systému Bakaláři, nošení pomůcek či zajištění jejich náhrady) si zakládá 11 respondentů (15,1 %).

Dalším pravidlem, na kterém se shodlo deset respondentů (13,7 %), bylo, aby se žáci nebáli ptát, když nerozumí nebo mají nejasnosti, jak formuloval jeden respondent „žádná otázka není hloupá“.

Neméně důležitý byl požadavek u deseti (13,7 %) respondentů, kteří chtějí, aby se žáci hlásili o slovo.

Deset respondentů (13,7 %) uvedlo jako jedno z nejzásadnějších pravidel, aby žáci vzájemně spolupracovali a pomáhali si, což implikuje nutnost hledání kompromisu ve třídě.

Sedm respondentů (9,6 %) uvedlo, že se snaží, aby žáci v jejich hodinách byli k sobě féroví, nepodváděli a důvěřovali sobě i učiteli.

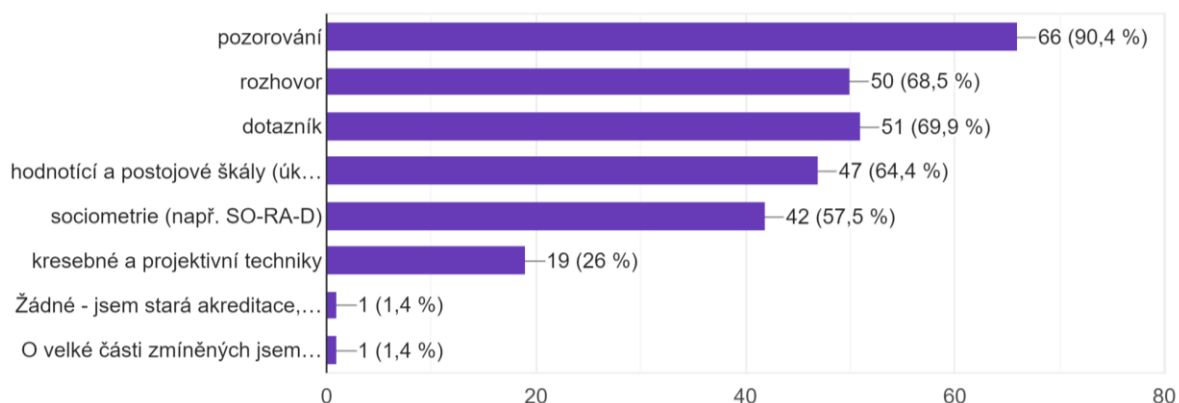
S tímto pravidlem souvisí další, často zmiňované o slušném chování (zahrnující způsob vyjadřování, interakci s druhými apod.), které je důležité pro šest respondentů (8,2 %).

Čtyři respondenti (5,5 %) zmínili omezení používání telefonů, někteří je zakazují, jiní je žákům povolují pouze v případě, že žákům dají souhlas.

Ze zbývajících odpovědí, které se nedají zařadit k již zmíněným si autorka dovolí uvést pouze ty, které shledává zajímavými či neotřelými: „Nevzdávat se, když nevím“, „Pracovat na zadaném úkolu podle vlastních možností“ a „Žáci si nepovídají v českém jazyce“.

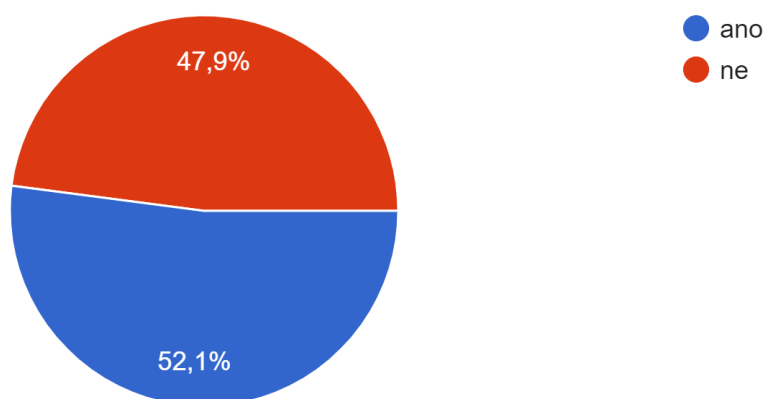
6.3. Oblast třídního klimatu

Třetí oblast zaměřená na třídní klima se skládá ze dvou otázek a jedné podotázky. U první otázky měli respondenti označit všechny možnosti sběru dat ohledně klimatu třídy, o kterém se dozvěděli během vysokoškolského studia. Byla jim poskytnuta možnost „jiné“, aby v případě potřeby mohli napsat vlastní odpověď, což využili dva respondenti. Jeden z těchto respondentů zvolil všechny možnosti, ale uvedl, že se o těchto možnostech dozvěděl během příprav na státní závěrečné zkoušky, od vyučujících pouze povrchově. Druhý respondent uvedl, že o žádné z možností během vysokoškolského studia neslyšel. Nejvíce respondentů bylo během studia seznámeno s metodou pozorování (90,4 %). Nadpoloviční většina respondentů uvedla, že zná metody rozhovoru (68,5 %), dotazníku (69,9 %), hodnotících a postojových škál (64,4 %) a sociometrické metody (57,5 %). Z nabízených možností respondenti nejméně věděli o kresebných a projektivních technikách (26 %).



Graf 18- Procentuální zastoupení a četnost odpovědí na otázku č. 17

V následující otázce (otázka č. 18) byli respondenti tázáni, zda řeší ve svých třídách třídní klima. Zde se respondenti rozdělili téměř na polovinu, odpověď „ano“ však mírně převažovala (52,1 %), jak ukazuje graf č. 19.



Graf 19- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 18

Na tuto otázku navazovala podotázka, kdy respondenti, kteří u otázky č. 18 odpověděli, že třídní klima neřeší, měli na výběr z možností, případně možnost „jiné“, aby zdůvodnili svou volbu. Respondenti, kteří uvedli, že třídní klima řeší byli taktéž požádáni o zdůvodnění. Poskytnuté možnosti pro respondenty, kteří se nevěnují třídnímu klima byly: nedostatečné znalosti, nedostatek času stráveného s žáky při vyučovacích hodinách, nedostatek času stráveného s žáky mimo vlastní výuku (na chodbách, výletech, exkurzích, třídnických hodinách apod.), nedůvěra ve vlastní schopnosti v této oblasti, nezáměr (jedná se o práci, za kterou není finanční ohodnocení a netýká se přímé výuky).

28 respondentů vybralo jako důvod nedostatek času stráveného s žáky při vyučovacích hodinách, 24 kvůli nedostatku času stráveného s žáky mimo vlastní výuku (na chodbách, výletech, exkurzích, třídnických hodinách apod.).

Deset respondentů zvolilo možnost, že nemají dostatečné znalosti, osm uvedlo, že nemají důvěru ve vlastní schopnosti v této oblasti, čtyři uvedli, že nevyučují ve třídě, ale pracují s individuálními žáky a dva přiznali nezáměr.

Poslední dva respondenti, kteří se nevěnují třídnímu klimatu okomentovali svou volbu takto: „Krom napomínání k většímu klidu a dřívějšímu rozsazení žáků nemám jak, třídy většinou spolupracují jak se mnou, tak mezi sebou.“ a „Jako začínající učitel, který navíc učí v daných třídách pouze jednou týdně nejsem v pozici řešit třídní klima a mezilidské vztahy. Považuji to v takovém případě spíše za úkol třídního učitele.“.

Odpovědi respondentů, kteří uvedli, že se zabývají třídním klimatem lze rozdělit do tří skupin. První jsou proaktivní respondenti (sedm osob), kteří se o klima zajímají, protože „mít povědomí o klimatu dané třídy považuju za nezbytnou součást učitelské profese“ a „záleží jim na jejich žácích“. Někteří se nejen zajímají, ale vyvíjí snahu na změnu klimatu k lepšímu.

Další skupinu tvoří 17 respondentů, kteří se řídí myšlenkou, že pokud se ve třídě jedinec cítí dobře, tak je snáze motivovaný a lépe se mu učí (bez ohledu na fakt, zda se jedná o pedagogického pracovníka či studenta). Slovy jednoho respondenta „klima ovlivní celkový výsledek učitelova snažení (např. co se žáci naučí, v čem se zlepší...) + vztahy žáků i mimo prostředí školy“.

Šest respondentů se zabývá třídním klimatem pouze v případě, když nastanou problémy (vztahové, kázeňské).

6.4. Oblast udržení pozornosti žáků, organizační formy výuky

Poslední okruh otázek, obsahující čtyři uzavřené a jednu otevřenou otázku, se zabývá udržením pozornosti žáků a organizačními formami výuky. V otázce č. 19 měli respondenti zaškrtnout, jak často využívají v hodinách vypsání činnosti (střídání forem výuky, práce s hlasem, používání různých pomůcek, využívání podnětů zapojujících různé smysly, přerušení výuky jiným typem chvilkové činnosti a propojení učiva s každodenním životem) pomáhající udržet pozornost žáků. Škála odpovědí obsahovala následující: ano, využívám (téměř) na každé hodině; ano, často využívám; skoro

nevyžívám a nevyžívám. Střídání forem výuky využívá na (téměř) každé hodině 32 respondentů, částečně 35 respondentů a šest respondentů tuto možnost skoro nevyžívá.

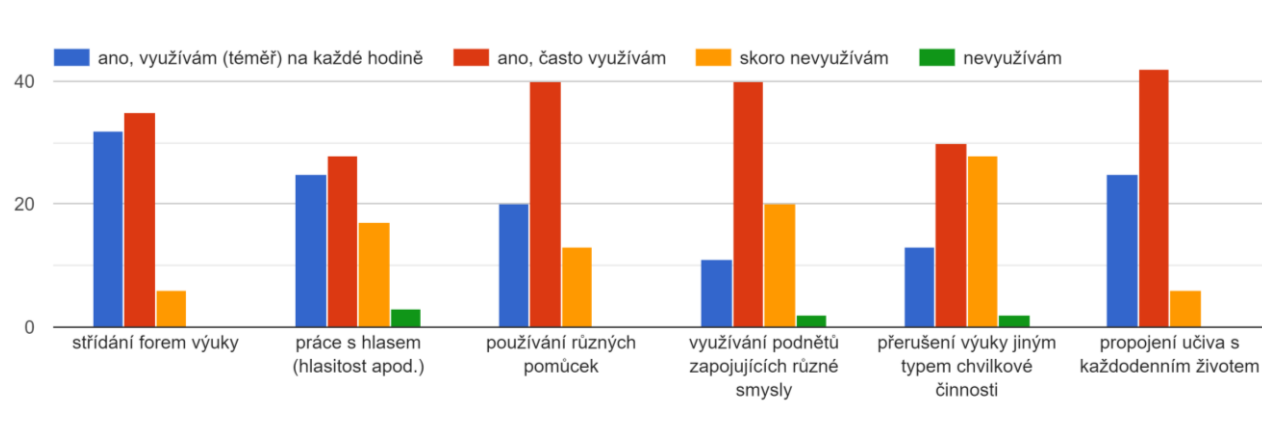
S hlasem pracuje na (téměř) každé hodině 25 respondentů, částečně 28 respondentů, 17 respondentů tuto možnost skoro nevyžívá a tři respondenti uvedli, že s hlasem vůbec nepracují.

Používání různých pomůcek během hodiny využívá na (téměř) každé hodině 20 respondentů, částečně 40 respondentů a 13 respondentů tuto možnost skoro nevyžívá.

Podnětů zapojující různé smysly používá v (téměř) každé hodině 11 respondentů, částečně 40 respondentů, 20 respondentů tuto možnost skoro nevyžívá a dva respondenti uvedli, že nevyžívají různorodé podněty. U respondentů, kteří zvolili odpověď skoro nevyžívám a nevyžívám se autorka domnívá, že jim nebyla jasná otázka, jelikož pokud pracují s obrazovým materiálem, textem a zároveň používají poslech či na žáky mluví v cizím jazyce, pak dochází ke stimulaci žáků podněty, které využívají různé smysly.

Na (téměř) každé hodině 13 respondentů přerušuje výuku jiným typem chvilkové činnosti, částečně 30 respondentů, 28 respondentů tuto možnost skoro nevyžívá a dva respondenti uvedli, že nepřerušují výuku jiným typem chvilkové činnosti.

25 respondentů na (téměř) každé hodině propojují učivo s každodenním životem, částečně 42 respondentů a šest respondentů tuto možnost skoro nevyžívá.



Graf 20- Četnost odpovědí na otázku č. 19

U následující otázky (otázka č. 20) byli respondenti požádáni, aby u čtení, psaní, poslechu a mluvení uvedli, v jaké míře využívají skupinovou formu výuky. Opět volili odpovědi na škále: ano, využívám (téměř) na každé hodině; ano, často využívám; skoro nevyžívám a nevyžívám.

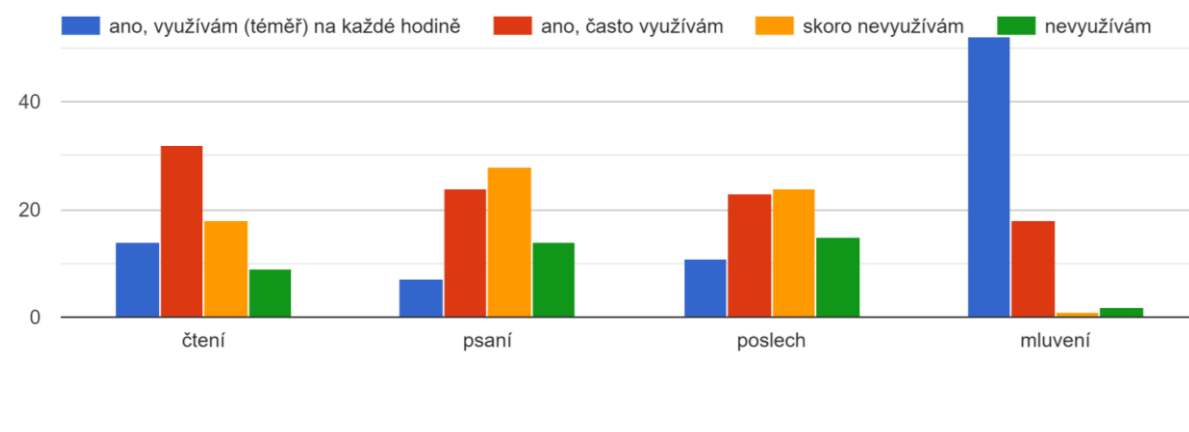
U čtení 14 respondentů uvedlo, že využívají skupinovou formu výuky na (téměř) každé hodině, částečně 32 respondentů, 18 respondentů tuto možnost skoro nevyžívá a devět respondentů se čtení skupinovou formou nevěnuje vůbec.

Sedm respondentů uvedlo, že využívají skupinovou formu výuky u aktivit zaměřených na psaní na (téměř) každé hodině, částečně 24 respondentů, 28 respondentů tuto možnost skoro nevyžívá a 14 respondentů skupinovou formu výuky nevyžívá u psaní vůbec.

U poslechu 11 respondentů uvedlo, že využívají skupinovou formu výuky na (téměř) každé hodině, částečně 23 respondentů, 24 respondentů tuto možnost skoro nevyžívá a 15 respondentů se poslechu skupinovou formou nevěnuje vůbec.

52 respondentů uvedlo, že využívají skupinovou formu výuky u mluvních cvičení na (téměř) každé hodině, částečně 18 respondentů, jeden respondent tuto možnost skoro nevyžívá a dva respondenti skupinovou formu výuky vůbec nevyžívají.

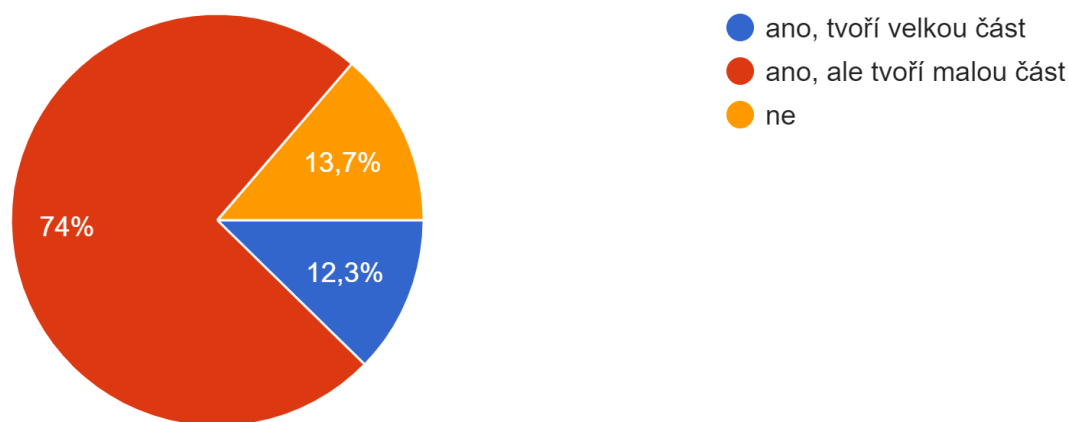
Fakt, že nadpoloviční většina skupinovou formu výuky u aktivit zaměřených na psaní a poslech nevyžívá, může být způsoben tím, že respondenti neví, jak aktivity uchopit, aby mohly být prováděny ve skupinách.



Graf 21- Četnost odpovědí na otázku č. 20

Dále byli respondenti vyzváni (otázka č. 21), aby uvedli další situace, aktivity, kdy využívají skupinovou formu výuky. Nejvíce respondentů (23 osob) uvedlo, že využívá skupinovou formu výuky u her, soutěží a kvízů. 22 respondentů zadává projekty a prezentace do skupin. Dle autorky konverzace, diskuze a debata spadají pod oblast mluvení v předchozí otázce, nicméně 12 respondentů tyto aktivity mělo potřebu zdůraznit. Deset respondentů nic nevedlo a k této skupině by autorka přiřadila respondenta, který odkazuje na část předchozí otázky týkající se mluvení, kterou dále nerozvádí. Sedm respondentů uplatňuje skupinovou výuku při blíže nespecifikovaném procvičování a opakování učiva. Pět respondentů tvrdí, že neví, jaké aktivity použít, jeden z nich uvádí, že: „skupiny mi nepřijdou dobré, spíš individuální práce“. Při kontrole cvičení a vzájemném zkoušení žáků využívají skupinovou práci čtyři respondenti. Dva respondenti uvádějí jako aktivitu pro skupinovou práci role-play. Pouze jednou byly zmíněny teambuildingové aktivity, problémové úlohy, domácí úkoly, referáty, pohybové aktivity, kreativní tvorba a práce s videem. Jeden respondent uvedl situace, kdy využívá skupinovou formu výuky namísto aktivit: „doučování, jazyková škola, mezinárodní kemp“.

U otázky č. 22 zjišťující, zda je skupinová práce součástí hodnocení žáka, měli respondenti na výběr ze tří odpovědí: ano, tvoří velkou část; ano, ale tvoří malou část; ne. 54 respondentů uvedlo, že skupinová práce tvoří součást hodnocení žáka, ale tvoří malou část, deset respondentů nezahrnuje skupinovou práci do hodnocení a u devíti respondentů skupinová práce tvoří velkou část hodnocení.



Graf 22- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 22

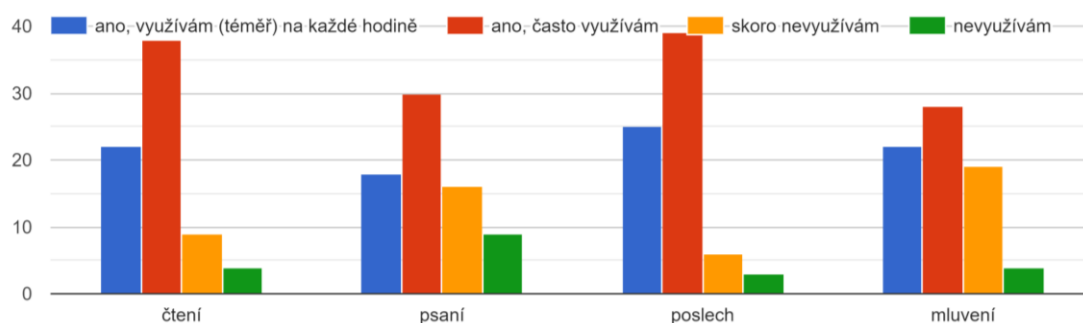
U poslední otázky (otázka č. 23) byli respondenti požádáni, aby u čtení, psaní, poslechu a mluvení uvedli, v jaké míře využívají frontální formu výuky. Opět volili odpovědi na škále: ano, využívám (téměř) na každé hodině; ano, často využívám; skoro nevyžívám a nevyžívám.

22 respondentů uvedlo, že využívají frontální formu výuky u aktivit zaměřených na čtení na (téměř) každé hodině, částečně 38 respondentů, devět respondentů tuto možnost skoro nevyžívá a čtyři respondenti frontální formu výuky nevyžívají u čtení vůbec.

U psaní 18 respondentů uvedlo, že využívají frontální formu výuky na (téměř) každé hodině, částečně 30 respondentů, 16 respondentů tuto možnost skoro nevyžívá a devět respondentů frontální formu u psaní vůbec nevyžívá.

25 respondentů uvedlo, že využívají skupinovou formu výuky u poslechových cvičení na (téměř) každé hodině, částečně 39 respondentů, šest respondentů tuto možnost skoro nevyžívá a tři respondenti frontální formu výuky u poslechů vůbec nevyžívají.

U mluvení 22 respondentů uvedlo, že využívají frontální formu výuky na (téměř) každé hodině, částečně 28 respondentů, 19 respondentů tuto možnost skoro nevyžívá a čtyři respondenti tvrdí, že frontální formu u mluvení vůbec nevyžívají.



Graf 23- Četnost odpovědí na otázku č. 23

7. ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

7.1. Oblast plánování hodiny

U první otázky (otázka č. 8) „Zabývali jste se v rámci Vašeho studia na VŠ tématem plánování vyučovací hodiny?“ pouze 11 % respondentů uvedlo, že se nikdy během vysokoškolského studia s problematikou plánování vyučovací hodiny nesetkali. Vzhledem k tomu, že plánování hodin patří ke každodenní práci učitele, nehledě na jeho aprobaci, autorka hodnotí těchto 11 % jako vysokou hodnotu.

U druhé otázky v oblasti plánování hodiny (otázka č. 9) týkající se náročnosti plánování hodiny z pohledu respondentů. Autorka nebyla schopna vysledovat korelaci mezi délkou praxe a hodnocení obtížnosti přípravy na hodinu. Skutečnost, že 72,6 % respondentů uvedlo, že je pro ně občas náročné naplánovat hodinu, může být zapříčiněna subjektivním hodnocením, náročností některých témat, gramatických struktur a nedostatečnou teoretickou přípravou během vysokoškolského studia.

Otázka č. 10 zjišťovala, která oblast z nabízených možností činí respondentům největší potíže při přípravě hodiny. Nejčastější odpovědí bylo „odhadnutí časové dotace na jednotlivé aktivity/části hodiny“. V přibližně dvou třetinách zaškrtili tuto odpověď respondenti s délkou praxe do dvou let. Zde autorka vidí řešení v navýšení povinných hodin praxí.

Poslední otázka (otázka č. 11) z oblasti plánování hodiny se týkala průměrného množství času stráveného přípravou na jednu vyučovací hodinu. Autorce se nepodařilo ve výzkumném vzorku vysledovat korelaci mezi délkou praxe a časem stráveným přípravou na hodinu. Vzhledem k různým typům plánů viz kapitola Typy plánů hodiny je obtížné hodnotit, jestli se v časové náročnosti odráží nezkušenost respondenta či volba typu a propracovanost plánu hodiny. Nelze usuzovat, že nedostatečnost teoretické přípravy má na časovou náročnost vliv, ale dostatečná praxe, která je konzultována s uvádějícím učitelem či vedoucím praxí vliv nepopíratelně má.

7.2. Oblast řízení třídy

Na první otázku (otázka č. 12) „Získat si respekt třídy je pro mě“ měli respondenti na výběr ze tří možností. Pro možnost „těžké, působí mi velké obtíže“ se rozhodli čtyři respondenti, tři z nich uvedli délku praxe do jednoho roku, čtvrtý respondent uvedl délku své praxe v rozmezí dva až tři roky. Možnost „snadné, nepůsobí mi potíže“ zvolili z celkových 24 respondentů dva respondenti s délkou praxe více než čtyři roky (kterých bylo v celkovém vzorku sedm) a šest s délkou praxe do jednoho roku (v celkovém vzorku jich bylo 35). Na stanovení spojitosti mezi délkou praxe a hodnocení náročnosti řízení třídy je vzorek moc malý.

U druhé a třetí otázky (otázka č. 13, 14) byli respondenti dotazováni, zda se setkali během vysokoškolského studia s teoretickými a praktickými informacemi, které by jim pomohly autoritu získat či upevnit. U obou otázek méně než 11 % respondentů uvedlo, že se v dostatečném či nadměrném množství setkali s těmito informacemi. Tyto výsledky autorka hodnotí jako alarmující, jelikož se domnívá, že poskytnutí těchto informací může vést k lepší atmosféře v hodinách.

Otázka č. 15 měla zjistit, zda si respondenti myslí, že je nezbytné mít ve třídě nastavená pravidla fungování. Většina respondentů uvedla, že je nezbytné mít určitá pravidla ve třídě nastavená, pouze čtyři uvedli, že ne, což vyvracejí u následující otázky. Korelace mezi nesouhlasem s tvrzením a náročností si získat respekt třídy u těchto čtyř respondentů není možné vypočítat.

U poslední otázky této oblasti (otázka č. 16), měli respondenti napsat tři zásadní pravidla fungování ve třídě, která vyžadují. U nadpoloviční většiny (53,4 %) se opakovalo, že vyžadují vzájemný respekt a toleranci. Očekávaná pravidla týkající se naslouchání si, hlášení se, neskákání si do řeči, plnění povinností a dodržování zásad pravidel slušného chování se objevila v různém procentuálním zastoupení. Autorka byla pozitivně překvapena, že pro téměř čtvrtinu respondentů (24,7 %) je důležité, aby se žáci nebáli chybovat a odpovídat ze strachu z výsměchu. Další pravidla se nevyskytovala často, avšak pravidlo „Nevzdávat se, když nevím“ ať už je zamýšleno pro žáky nebo i učitele považuje autorka za hodné vyzdvižení.

7.3. Oblast třídního klimatu

U otázky č. 17 měli respondenti zaškrtnout všechny možnosti sběru dat týkající se klimatu třídy, o kterém se dozvěděli během vysokoškolského studia. Autorka se domnívá, že výsledky jsou uspokojivé, hlavně pokud respondenti vědí, se kterými metodami a technikami mohou a umí pracovat a na koho se v případě potřeby využití odborné pomoci obrátit. Daleko přínosnější by však byla žádost, aby respondenti uvedli, které metody a techniky si během studia mohli vyzkoušet, které umí použít. Tato data by měla daleko důležitější výpovědní hodnotu jak pro fakulty připravující budoucí učitele, tak pro školy, které tyto studenty zaměstnají.

V následující otázce (otázka č. 18) byli respondenti tázáni, zda řeší ve svých třídách třídní klima. Jak již bylo zmíněno, respondenti vytvořili dvě téměř stejně velké skupiny. Členové skupiny nevěnující se třídnímu klimatu uvedli, že nemají dostatek času s žáky, dostatečné znalosti, důvěru ve vlastní schopnosti, nemají zájem či vnímají třídní klima jako záležitost spadající do kompetence třídního učitele.

Druhá skupina je až na šest členů přesvědčená o tom, že věnování se třídnímu klimatu je součástí učitelské profese a ve třídě s dobrým klimatem se dobře pracuje žákům i jim samotným. Další myšlenka, která většinu této skupiny spojuje je vztah mezi dobře odváděnou prací a tím, jak dobře se jedinec cítí v daném prostředí (v tomto kontextu ve třídě). Šest respondentů, kteří nesouzní s těmito myšlenkami na základě svých odpovědí se dle autorky staví k třídnímu klimatu jako k něčemu, co se řeší jen v případě, že je problém, ale aktivně nepracují na tom, aby k problémům nedošlo.

7.4. Oblast udržení pozornosti žáků, organizační formy výuky

První otázka této oblasti (otázka č. 19) poukázala na fakt, že se většina respondentů snaží alespoň příležitostně střídat formy výuky, pracovat s hlasem, nosit různé pomůcky a pracovat s nimi, přinášet do hodin podněty zapojující různé smysly, prokládat delší aktivity jiným typem chvilkové činnosti a propojovat učivo s každodenním životem. Toto zjištění kazí skutečnost, že u všech z nabízených možností převládala odpověď, že respondent často využívá těchto činností za účelem udržení pozornosti žáků. Autorka se domnívá, že poskytnutí více informací na téma udržení

pozornosti žáků v hodině by bylo přínosné, zvláště informace týkající se práce s hlasem, protože různá hlasitost, intonace apod. nejenže činní hodinu zajímavější, ale také souvisí s hlasovou hygienou učitele, což je mnohdy opomíjené téma.

U otázek (otázka č. 20 a 23) byli respondenti požádáni, aby u čtení, psaní, poslechu a mluvení uvedli, v jaké míře využívají skupinovou a hromadnou (frontální) formu výuky. Odpovědi volili na škále. U čtení 18 respondentů tuto možnost skoro nevyužívá a devět respondentů se čtení skupinovou formou nevěnuje vůbec. U aktivit zaměřených na psaní 28 respondentů skupinovou výuku skoro nevyužívá a 14 respondentů ji nevyužívá vůbec. U poslechu 24 respondentů tuto možnost skoro nevyužívá a 15 respondentů se poslechu skupinovou formou nevěnuje vůbec. Ale 52 respondentů uvedlo, že využívají skupinovou formu výuky u mluvních cvičení na (téměř) každé hodině, částečně 18 respondentů, pouze jeden respondent tuto možnost skoro nevyužívá a dva respondenti skupinovou formu výuky vůbec nevyužívají. Tento rozdíl mezi mluvením a ostatními dovednostmi si autorka vysvětluje tím, že respondenti neví, jaké aktivity zvolit, kde čerpat inspiraci či jak aktivity vést, proto mnohdy zvolí frontální výuku.

Otázka číslo 21 (V jakých dalších situacích používáte skupinovou formu výuky?) by měla být lépe formulovaná, jelikož z odpovědí vyplývá, že mohla být různě pochopena. Většina respondentů vypisovala aktivity, jeden respondent uvedl příklady situačních prostředí (doučování, jazyková škola, mezinárodní kemp). Dále mnoho respondentů jako příklad aktivity uvádělo konverzaci, debatu a diskuzi, které autorka považuje za obsažené v předchozí otázce (Vyberte z nabídky, u jakých činností či dovedností a v jaké míře využíváte skupinovou formu výuky) v části týkající se mluvení. Většina aktivit byla očekávatelná a obecně formulována, tudíž odpovědi na tuto otázku nemohou sloužit jako inspirace ostatním.

U otázky č.22 téměř 74 % respondentů uvedlo, že skupinová práce tvoří součást hodnocení žáka, ale představuje malou část. Deset respondentů ji do hodnocení nezahrnuje vůbec. To může být způsobeno obavou, aby se všichni žáci aktivně podíleli stejným dílem, nevědomím, jak hodnotit průběh práce a ne pouze její výsledek či dalšími faktory. To vytváří prostor na vysokých školách pro rozšíření alespoň teoretické výuky s praktickými příklady.

Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že za kritická místa lze považovat řízení třídy (způsobené nedostatečným množstvím teoretických a praktických informací) a hodnocení skupinové práce. Místa, která nejsou přímo kritická, ale přesto nejsou dostatečně probrána, aby studentům a začínajícím učitelům nepůsobila potíže jsou plánování hodiny (zejména odhadnutí časové dotace na jednotlivé aktivity, výběr vhodných metod a zvolení hloubky učiva), práce s třídním klimatem a využití skupinové práce u aktivit zaměřených na čtení, psaní a poslech. Za zcela bezproblémové lze považovat střídání aktivit za účelem udržení pozornosti žáků.

8. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU RESPONDENTŮ ROZHOVORU

Na dotazníkové šetření navazoval polostrukturovaný rozhovor, který se věnoval vybrané problematice více do hloubky. Polostrukturovaného rozhovoru se zúčastnilo 14 osob. Autorce nabídlo spolupráci více respondentů z dotazníkového šetření, ale někteří odmítli z nedostatku časových možností či nereagovali na žádost o uskutečnění rozhovoru. Toto zapříčinilo, že všech 14 respondentů je ženského pohlaví. Všechny respondentky byly v době konání rozhovorů ve věku 24 až 26 let. Dvě respondentky v době konání rozhovorů studovaly na fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické na Technické univerzitě v Liberci, tři respondentky studovaly na pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové a devět respondentek bylo studentkami druhého ročníku navazujícího magisterského studia na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Pouze tři respondentky v době konání rozhovoru nepracovaly během studia v oboru, avšak měly již za sebou průběžné i souvislé praxe. Zbýlých jedenáct respondentek při studiu pracovalo na celý či částečný úvazek na základní škole (s výjimkou jedné respondentky pracující na plný úvazek na střední odborné škole a učilišti) či vyučovaly na jazykové škole případně doučovaly. Jedna respondentka pracuje na základní škole již od nástupu na vysokou školu, ostatní respondentky, které vyučují mají délku praxe do dvou let. Nadpoloviční většina uvedla, že jejich praxe je však delší, protože během studia na střední škole začaly doučovat či vyučovat v jazykové škole. Dvě respondentky mají studovanou aprobaci dvou cizích jazyků, ostatní kombinují cizí jazyk s jinými předměty např. přírodopisem, českým jazykem apod. Všechny respondentky a opravdu se zamýšlely nad svými odpověďmi, které nebyly strohé, ale upřímné a velmi otevřené.

9. VYJÁDRĚNÍ K JEDNOTLIVÝM OBLASTEM POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHOVORŮ

9.1. Oblast plánování hodiny

Nejprve byly respondentky požádány, aby okomentovaly svou volbu odpovědi na otázku č.9 z dotazníku: Plánování hodiny je pro mě snadné, občas náročné, náročné. Respondentky, které v dotazníku uvedly, že je pro ně plánování hodiny snadné zmínily několik pro ně zásadních poznatků, tipů. Domnívají se, že s postupem času a narůstajícím počtem nachystaných příprav je plánování hodiny již snadnější. Dále uvedly, že je dobré mít nějakou kostru, které se mohou držet (učebnice, tematický plán). Také zmiňují důležitost „rezervních“ aktivit, které mohou, ale nemusí v hodině využít a zdroj, odkud čerpají různé druhy aktivit. Pro některé respondentky je hlavní překážkou najít si dostatek času na tvorbu příprav.

Důvody, které činní přípravy na hodinu těžší, jsou dle respondentek následující: třídní klima (pokud není dobré), období (Vánoce, konec školního roku), při kterém se žáci hůře soustředí, sled aktivit a jejich časová náročnost, struktura hodiny, náročné téma, zvolení hloubky učiva, příprava materiálů (časová náročnost hledání, upravování a vyrábění).

Autorka si myslí, že by začínajícím učitelům pomohlo, kdyby si ze školy odnesli informace o zdrojích, odkud mohou čerpat materiály, inspirace na různé aktivity, vytvořené plány hodin na konkrétní téma či gramatický jev apod. I když se odpovědi respondentek jeví tak, že plánování hodiny nepůsobí jako kritické místo, tak tomu však nebylo od prvních odučených hodin. Nejlepším řešením, jak se zlepšit je vytvářet plány a získávat zpětnou vazbu od sebe i druhých.

Dále byly respondentky vyzvány, aby zdůvodnili svou odpověď u otázky č. 10 v dotazníku: Která oblast Vám činí největší potíže? Žádná z nabízených možností nebyla respondentkami více preferovaná. Respondentky se shodly, že odhadnutí časového rozvržení hodiny a odhadnutí časové dotace na jednotlivé aktivity/části hodiny se lepší v průběhu času. Jedna respondentka působící na učilišti uvedla, že učí „dvouhodinovky“, takže spíše než časová dotace aktivit jí působí obtíže, jak dlouho se

jednotlivým aktivitám věnovat, aby byla hodina využitá a pro žáky přínosná. Hlavní úskalí respondentky spatřují v odhadnutí schopností žáků dané třídy, které ovlivňují rychlost jejich práce a krátkodobou práci s danou třídou. Jedna respondentka uvedla, že přítomnost žáků s podpůrnými opatřeními má velký vliv na její časový odhad, protože je třída mnohem více heterogenní, a tím činí práci učitele náročnější. Další respondentka kontrastovala přípravu pro ideální či prototypickou třídu, které byla učena na vysoké škole s každodenní realitou „normálních“ tříd.

Dvě respondentky uvedly, že největší problém spatřují v definování cíle hodiny. Odpověděly, že bez cíle hodina nemá smysl, ale jeho formulace je pro ně obtížná. „Já vždycky jako vím, co chci naučit, téma třeba, ale úplně si neumím stanovit cíle. Moc to třeba neumím propojit s kompetencemi dle RVP, vlastně vůbec jako nějak netuším, jak to propojovat.“ Tato odpověď poukazuje na nedostatky v teoretické přípravě, budoucí učitelé si často umí připravit hodinu, která je zaměřená na gramatický jev, jazykovou dovednost apod., ale neví, jak rozvíjet klíčové kompetence žáků či průřezová témata.

Zvolení hloubky učiva a kladení nároků na žáky je opět problematickým místem pro začínající učitele, ale i pro učitele, kteří mění školu nebo začnou pracovat s novou třídou. Opět se jedná o schopnosti a dovednosti žáků v dané třídě, poměr „slabších“ a „silnějších“ žáků a přítomnost žáků s podpůrnými opatřeními, které ztěžují rozhodnutí učitele. Příprava na práci s žáky s podpůrnými opatřeními se týká primárně předmětů spadající pod pedagogiku a psychologii spíše než pod cizí jazyky, ale vyzdvižení specifík právě pro výuku cizích jazyků by měl být věnován prostor během vysokoškolského studia. Respondentky zmiňovaly, že je potřeba si uvědomit, že dvě paralelní třídy si nebudou nikdy odpovídat, tudíž je potřeba modifikace v případě, že učitel chce použít jednu přípravu vícekrát u různých tříd.

V případě, že by respondentům byla poskytnuta možnost zvolit více příčin, které činí plánování hodiny obtížným, tři respondentky uvedly, že všechny nabízené možnosti jsou obtížné, některé respondentky uvedly vlastní důvody, například strukturování hodiny, málo času na přípravu (včetně tvorby materiálů), odhad prekonceptů a úrovně žáků. Jedna respondentka popsala, že je pro ni náročné reagovat při nečekaných událostech, když se musí odchýlit od plánu a na místě dělat změny pokud možno tak,

aby si žáci nevšimli, že došlo k nějakým potížím. „Jako problematické vidím udržení si přehledu, co bylo probráno, čemu se učitel věnoval předchozí hodiny a k čemu směřuje“ uvedla jedna respondentka. Autorka je přesvědčená, že s tímto se potýkají i ostatní učitelé, zvláště na druhém stupni základních škol a středních školách. Definice cíle hodiny, jak již bylo zmíněno nepředstavuje problém ve smyslu, že učitel neví, proč danou aktivitu s žáky dělá, spíše jako formulace pro ně samé a pro žáky, jak uvádí jedna z respondentek: „nějakým způsobem cíl formulovat, ale samozřejmě jako vím, že dělám s nimi tohle, protože chci, aby to uměli použít třeba gramaticky dobře, nebo mluvím s nimi, protože chci, aby se nebáli mluvit, ale nejde mi to formulovat“.

V oblasti plánování hodiny se ukazuje, že začínající učitelé mají problém s dostatečným množstvím času na přípravu, protože nemají dostatečně velké zdroje připravených materiálů, ze kterých by mohli čerpat. Respondentky se shodují, že odhadnutí časového rozložení hodiny a doby trvání jednotlivých aktivit se zlepšuje s narůstající délkou praxe. Zvolení hloubky učiva a volba učebních metod nejvíce činní potíže, pokud učitel pracuje se třídou, kterou moc nezná. Z rozhovorů vyplývá, že z nabízených možností pouze definování cíle hodiny a rady ohledně zdrojů, odkud čerpat materiály jsou dvě oblasti, které by si zasloužily větší pozornost během vysokoškolské přípravy.

9.2. Oblast řízení třídy

Většina respondentek uvedla, že si myslí, nebo jim bylo řečeno, že respekt třídy si umí získat a přirozenou autoritu mají. Shodují se v názorech, jak si získat respekt třídy, co jim pomáhá s žáky vycházet. Jasně nastavují pravidla a hranice, na jejichž dodržování trvají, na druhou stranu však aktivně pracují na budování vztahu s žáky a vytváření příjemné atmosféry. Jedna respondentka uvedla příklad, jak za použití cizího jazyka ukazuje žákům svůj zájem o ně a zároveň jim poodkrývá, že sama je jen člověk: „...pokud se stane někomu z nás něco zajímavého, tak si o tom prostě povíme, děti tomu říkají „story time“ a mě se dost často stává, že řeknu nějakou trapnou situaci, která se mi stala, samozřejmě celý v angličtině, snažíme se to nějak rozebírat, já se doptám jich, jestli se jim něco podobného stalo.“. Právě opravdový zájem o žáky, nepovyšování se nad ně, nevynucování si autority a vzájemný respekt byly myšlenky spojující všechny respondentky. Dále na základě odpovědí by měl být učitel trpělivý,

spravedlivý, empatický, rázný, držet slovo a měl by s žáky komunikovat: „Myslím si, že je to hlavně o komunikaci a otevřenosti s těma dětma, což někdy učitelé neumí.“. V menším množství respondentky zmínily nebát se přiznat neznalost, ale zároveň nedat znát nervozitu, či že mám problémy, zopakování si látky předem, práci s hlasem, respektování atmosféry ve třídě a využívání neverbální komunikace. Dvě respondentky uvedly velmi zajímavé poznámky: „uvědomit si, že když nezaujmu všechny, tak to není nutně moje chyba“ a dále, že když žáci zkouší hranice, tak je to něco přirozeného, čím by se učitel neměl nechat rozhodit, pokud žáci respektují pravidla slušného chování a školní řád.

Několik respondentek se podělilo o své tipy, jak si vědomě posilují vnitřní pocit vlastní autority. Některé si neseďají a využívají toho, že žáci sedí a ony stojí, takže se „tyčí“ nad žáky. Jiná respondentka také za účelem získání nadhledu nosí obuv na podpatku. Nošení make-upu dodává jedné respondentce pocit větší sebejistoty a jiná se do školy obléká více decentně za stejným účelem.

Tipy a doporučení pro začínající kolegy se částečně shodují s odpověďmi na předchozí otázku, například vzájemný respekt, nastavení a dodržování pravidel, nepovyšování se nad žáky, ukázání lidské tváře a to, že učitel má být ve škole pro žáky. Vzájemný respekt rozvedla jedna respondentka tak, že nedělá žákům naschvály, např. v podobě nehlášených testů, ale když se s nimi domlouvá na termínu, tak tím, že učí starší žáky, očekává, že jsou natolik zodpovědní a féroví, že si test nenaplánují na den, kdy mají plánovanou absenci, a tudíž by nepřišli. Nově se objevila osobní vyrovnanost, sebejistota, kterou by učitel měl mít. Také by se neměl bát požádat o radu, vystoupit z komfortní zóny, být přichystaný, organizovaný, ale flexibilní. Dalším doporučením bylo nenechat si tykat od žáků. Jedna respondentka vede své žáky k tomu, že chyba je důležitá a je nezbytnou součástí učení, čímž pomáhá k vytvoření pozitivní atmosféry. Jiné respondentce se osvědčilo získání si vůdčích dětí, které ovlivňují zbytek třídy. Posledním, však neméně důležitým tipem je: „nebrat si pohledy a různé názory nebo narážky osobně, protože to všechno je směřované takové té auře toho učitele, ale ne tomu člověku konkrétně“.

Tato série otázek v oblasti řízení třídy byla zakončena zhodnocením vysokoškolské přípravy, zda respondentky ví o nějaké oblasti, která nebyla dostatečně pokryta a jak si

případné nedostatky doplnily. Častěji se v odpovědích vyskytovalo nedostatečné množství praxí, didaktická transformace učiva, učitelská administrativa a práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondentky vnímají jako problematické podávání látky žákům srozumitelnou a zábavnou formou, pokud možno s přesahem učiva do života. Jedna respondentka uvedla, že má potíže s vyjadřováním se v dostatečně jednoduchém jazyce, aby jí žáci rozuměli. Skupina obecně nazvaná administrativa učitele zahrnuje tvorbu a práci s individuálním vzdělávacím plánem, tvorbu tematického plánu, práci s katalogovými listy, online systémy (Bakaláři apod.) a značná část respondentek alespoň nějaký bod zmínila. Tři respondentky vnímají komunikaci s rodiči (pravidla, zásady) jako nedostatečně probrané téma. Další problematická místa byla zmíněna pouze jednou, ale autorka se domnívá, že respondentky nejsou jediné, kdo spatřuje v těchto místech potíže. Jedná se o práci s heterogenními třídami, práci s pozorností (praktické zaměření), jak přecházet mezi aktivitami, jak slovně hodnotit, jak nastavit pravidla ve třídě, jak učit konkrétní gramatické struktury a jaká by měla být jejich posloupnost a co je prací třídního učitele.

Mezery ve vzdělání si doplňují všechny respondentky, nejčastěji formou samostudia a konzultacemi s kolegy. Samy si hledají články, knihy, kurzy (např. od SYPO, Člověka v tísní), online workshopy apod. Také se často shodují, že s narůstajícím časem stráveným ve třídě a prací s žáky samy ze sebe mají pocit zlepšení. V menším zastoupení respondentky uváděly, že jim pomáhá, když mohou jít na náslechové hodiny nebo mohou konzultovat své potíže s učiteli na vysoké škole. Jedna respondentka uvedla, že studium v zahraničí jí pomohlo vidět problematiku řízení třídy z jiného úhlu pohledu. Pokud není zbytlí, jsou nuceny se vydat cestou pokus-omyl.

Řízení třídy nepředstavuje pro začínající učitele tak velký problém, jak si obvykle studenti myslí. Často řídí třídu za používání pravidel a nastavení určitých hranic. Vzájemný respekt a lidské chování jsou dva body, na které nahlíží většina respondentek jako na klíčové prvky pro vycházení s žáky. Nedostatky spatřují hlavně ve způsobu práce se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, školní administrativou a převáděním svých znalostí a dovedností do takové podoby, aby jí žáci porozuměli a viděli v ní přínos pro vlastní život.

9.3. Oblast třídního klimatu

Respondentky byly požádány, aby v případě, že v dotazníkovém šetření zvolily, že se věnují třídnímu klimatu, uvedly, co je k tomu motivuje a v případě, že se třídnímu klimatu nevěnují, proč tomu tak je a co by je přimělo změnit postoj. Respondentky, které se zabývají třídním klimatem jsou motivovány vnitřním přesvědčením, osobní zodpovědností, přesvědčením, že ve špatném prostředí se špatně žákům učí a učitelům pracuje, dvě respondentky tuto myšlenku rozvádí. Domnívají se, že cizí jazyky jsou mj. o sdílení sebe sama (pocity, názory) a pokud je žák v prostředí, kde se necítí dobře a bezpečně, pak se sdílet nebude. Přesvědčení, že se žáci mají cítit dobře a mít pocit, že jsou vyslyšeni, že s nimi učitel buduje vztah založený na opravdovém zájmu o jejich osobu, je důvod, který zmínily dvě respondentky. Největší motivací však je vnitřní přesvědčení, jak dokazuje následující výpověď. „Co se týče toho propojování holek a kluků, tak k tomu mám velkou potřebu to dělat, protože s tím mám osobně problém, s tím, jak my ve společnosti kluky a holky furt rozdělujeme. Mám pocit, že bych s tím chtěla něco udělat.“

Všechny respondentky, které uvedly, že neřeší třídní klima, jsou přesvědčeny o tom, že jeho řešení je důležité, slovy jedné z nich je „základním kamenem úspěchu fungování třídy“. Většina třídní klima neřeší, protože za sebou mají praxe, ke k tomu nebyl prostor nebo učí na jazykové škole, kde se děti vidí jednou týdně, ale jinak v kontaktu nejsou. Všechny tyto respondentky kromě jedné se chtějí po nástupu do školy třídním klimatem zabývat a jsou přesvědčeny, že mají dostatek informací, případně vědí, kam se obrátit. Ta respondentka, která odpověděla negativně, se necítí připravena. Myslí, že má nedostatečné znalosti a byla by radši, kdyby se klimatu věnoval třídní učitel. Jedna začínající učitelka má aprobaci anglického jazyka a tělesné výchovy, takže přichází do kontaktu jen s částí třídy, tudíž nemá přehled o fungování třídy jako celku. Problémy by řešila pomocí přístupu „tak mi řekni, proč jsi to udělal, co tě k tomu vedlo a tak“.

Je pozitivním zjištěním, že i respondenti, kteří se dosud nezabývali třídním klimatem, ho považují za důležité. Je patrné, že více či méně vědomě učitelé pozorují žáky a vnímají atmosféru panující ve třídě. Autorka je toho názoru, že by studentům vysokých škol měly být předány praktické informace týkající se toho, co mohou učitelé dělat, aby

vytvářeli a udržovali příznivé klima. Obzvláště důležité by byly informace o úkonech, které nejsou časově náročné.

9.4. Oblast udržení pozornosti žáků, organizační formy výuky

Poslední oblast byla zaměřena na činnosti k udržení pozornosti žáků a skupinové formě výuky. Nejprve byly respondentky požádány, aby uvedly příklady činností, aktivit a úkonů, které zařazují, aby udržely pozornost žáků a odkud čerpají inspiraci. Téměř všechny respondentky uvedly, že střídají aktivity, náročné s méně náročnými, zábavné (žáky oblíbené) s méně zábavnými. Některé respondentky uvedly, že začínají hodinu akční aktivitou, případně básničkou, kterou se děti v průběhu roku naučí či dokonce zařazují hru na začátek i konec hodiny (s cílem zopakovat látku). Hry a kvízy (např. kahoot) využívají i další respondentky, jelikož jsou mezi žáky oblíbené. Také prokládají výuku konverzací, čímž zároveň budují vztah s žáky. Pokud pracují se staršími žáky, tak žákům nastíní představu průběhu hodiny: „občas jim řekneš, hele já prostě potřebuju teďka tady to probrat, tak mi prosím věnujte pozornost, bude to nevim na 20 minut a až to doděláme, tak si prostě dáme AZ kvíz, nebo kahoot“. Respondentky zmínily, že se snaží žáky nezahlcovat přemírou informací, volit témata, která by žákům mohla být blízká a mít připravenou vizuální podporu na propojení mluvené a psané podoby slov, využívají obrázky, videa apod. Také se snaží ukázat žákům, že to, co se učí, mohou využít v reálném životě, či je nechávají zpracovávat např. prezentace a výstupy před třídou na téma, které žáky zajímá a mají k němu vztah. Poznámku jedné respondentky autorka považuje za velmi dobrý tip pro začínající učitele: „Nenechávám to rozjet tak, abych pak nevěděla, co s tím.“. Inspiraci na zvýšení atraktivity hodiny čerpají respondentky převážně z internetu, z praxí a od kolegů. Některé respondentky čerpají ze svých odučených příprav či pátrají v paměti, co samy jako žákyně zažily a některé využívají vlastní kreativity. „Ale pro mě osobně je možná nejdůležitější moje vlastní pedagogická představitost. Když ucítím, že by něco mohlo zafungovat, tak to zkusím, zaimprovizuju, a pak se to snažím nějak využít nebo vylepšit.“

Obecně respondentky nemají problém se získáním a udržením pozornosti žáků. Vysokoškolskou přípravu doplňují konzultacemi se spolužáky, kolegy a hledáním na internetu, ale nepociťují, že by tato oblast byla během jejich studia opomíjena.

Dále se respondentky vyjadřovaly k tomu, jak u čtení, psaní, mluvení a poslechu (ne)využívají skupinovou práci, při kterých činnostech a aktivitách preferují práci ve skupinách a co jim tento způsob práce přináší, kde naopak spatřují negativa. Čtení vnímají dvě respondentky jako individuální činnost, takže skupinovou práci nevyužívají. Ostatní využívají práci ve skupinách nebo dvojicích, aby si žáci popovídali o tom, co čtou, co je k tomu napadá a aby sdíleli odpovědi k úkolům týkajícím se daného textu. Některé respondentky využívají rychleji čtoucí žáky k pomoci žákům, kteří čtou pomaleji, za účelem zrychlení průměrného pracovního tempa. U psaní umožňuje skupinová forma práce sdílení nápadů, vzájemnou podporu a možnost si nechat poradit. Příklady aktivit zaměřených na psaní, jsou kratší texty, které může žák využít v běžném životě (např. pozvánka) či recenze knihy. Některé respondentky zadávají psaní na doma, aby měli žáci dostatek času si vše promyslet. Jedna respondentka uvedla, že psaní ve skupinách si nedovede představit, protože by psal jeden žák a ostatní by mu diktovali, čímž by nedošlo k procvičení psané formy jazyka. Čtyři respondentky uvedly, že poslech pro ně představuje individuální dovednost, na které mají žáci pracovat samostatně. Jedna respondentka přiznala, že neví, jak by mohla využít skupinovou práci při poslechu a jiné respondentky uvedly, že využívají práci ve skupinách ke sdílení odpovědí a kontrole cvičení. Všechny respondentky ve velké míře využívají práci ve dvojicích či skupinách při mluvních aktivitách. Žáci mají více prostoru ke komunikaci, nestydí se tolik a mohou sdílet a kontrastovat své názory a postoje, čímž se vzájemně obohacují. Další aktivity vhodné pro skupinovou práci jsou hry, kvízy, projekty, prezentace, tematické plakáty (např. na anglicky mluvící země), role-plays, pantomimu a vysvětlení gramatického jevu spolužákům (poté, co byl jev probrán). Je vhodné zvolit „aktivitu, kde můžou mluvit, kdy můžou přítom i něco dělat, ne jen číst, ale třeba něco vytvářet nebo spoluvytvářet, že třeba někdo píše, někdo kreslí, někdo hledá informace, takže vlastně takové aktivity, kdy se dá zapojit všechno, aby každý měl nějakou tu jednu činnost“.

Mezi nejčastěji zmiňované výhody skupinové výuky patří utváření třídního klimatu, utužování vztahů, více žáků má příležitost mluvit, kooperace, menší tlak na žáka (v porovnání s mluvením před celou třídou). Respondentky chtějí učit své žáky nejen znalostem, ale důležitým schopnostem: „musejí nějak kooperovat, vybírat z alternativ

a tolerovat se, a to je pro mě hodně důležitý, aby se tolerovali, i když má každý jiný názor. Reflektuje se mi v tom osobní život, myslím si, že to pro ně bude důležité do jejich dalšího života.“ Dále dochází k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností, respektování odlišných názorů, k vzájemnému obohacování se, ke komunikaci s vrstevníky (která je pro žáky atraktivní), k učení se vyhledávání informací (sami něco zjišťují a vytváří). Skupinová práce žáky často baví a mnohdy mají možnost si zlepšit známku, pokud se aktivně účastní. Výhody pro učitele jsou: rychlejší pracovní tempo (v porovnání s tím, když by měl mluvit s každým žákem stejně dlouhou dobu), možnost získání známky za aktivitu. Během skupinových prací může docházet k vrstevnickému učení, žáci si mohou poskytovat zpětnou vazbu.

Nevýhody spatřují v omezené míře kontroly, nemají možnost korekce chyb u všech žáků, poskytnutí zpětné vazby a zajištění, aby žáci nekomunikovali v rodném jazyce a věnovali se zadané práci. Respondentky neví, jak zabránit tomu, aby se žáci rovnoměrně zapojili, aby se někteří „nevezli“. Jedna respondentka navrhuje dělení žáků do menších skupin učitelem. Další problémy mohou vyvstat v případě, že někteří žáci odmítají spolupracovat nebo naopak spolu chtějí být, ale nevěnují se zadanému úkolu.

Hodnocení skupinové práce představuje problém, respondentky si nejsou jisté, jak ideálně práci hodnotit, aby byly spravedlivé a zároveň braly ohled na temperament žáka. Většinou tedy hodnotí, zda žáci dodrželi zadání, zda si porozuměli, případně předem stanoví hodnotící kritéria či hodnotí výstup (např. žák je schopen shrnout, o čem se skupina bavila, k jakým závěrům dospěli). Primárně chtějí ocenit snahu, aktivitu žáků a tím je motivovat pro další práci. Dvě respondentky uvedly, že větší míra hluku jim nevadí, naopak ji vítají.

Nakonec byly respondentky tázány, zda by přiřadily vyšší hodnocení skupinové práci, kdyby věděly, jak hodnotit nejen výsledek, ale průběh práce, zlepšování se v klíčových kompetencích apod. Až na dvě respondentky, které by zachovaly stejnou váhu, jakou mají nastavenou nyní, by všechny ostatní váhu známky za skupinovou práci zvýšily. Vidí benefity pro studenty, protože ti se učí spolupráci, kompromisu, což jsou důležité dovednosti pro úspěch na pracovišti. Jedna respondentka během svého dosavadního

pedagogického působení vyzorovala, že žáci jsou směřováni k soustředění se na individuální výkon, a ne na spolupráci, což vnímá jako problém českého školství. Dále se domnívají, že pokud ocení žákův individuální pokrok, mohou ho více motivovat k dalšímu sebe zlepšení. Téměř všechny respondentky uvedly, že by ocenily metodiku, kurz či seminář, kde by se naučily, co a jak hodnotit během skupinové práce. Jak ocenit individuální posun žáka (a jak zdůvodnit žákům, že nebudou hodnoceni na základě stejných měřítek), jak docílit pokud možno rovnoměrného rozdělení práce mezi členy skupiny. Dvě respondentky řekly, že spatřují problém v použití známek, že chtějí spíše ocenit než hodnotit žákovo zlepšení, ale zároveň si nedovedou představit, jak slovně hodnotit všechny své žáky. Z odpovědí respondentek je patrné, že hodnocení skupinové práce je kritickým místem, které by si zasloužilo pozornost v rámci vysokoškolské přípravy učitelů nejen cizích jazyků.

Na základě rozhovorů s respondentkami se autorka domnívá, že získání a udržení pozornosti žáků nepředstavuje začínajícím učitelům a studentům na praxích potíže a pokud mají potíže, mají dostatek zdrojů, odkud mohou čerpat návrhy řešení. Autorka spatřuje trend posunu od frontální výuky k výuce skupinovou formou, avšak u aktivit zaměřených na poslech, psaní a čtení by bylo vhodné poskytnout budoucím (i stávajícím) učitelům tipy na aktivity, které mohou zařadit, ukázat jim možnosti, které jsou dostupné. Také by mělo být učeno, jak předcházet nerovnoměrnému rozdělení práce ve skupinách, na což si stěžovala polovina respondentek. Nejkritičtější místem této oblasti je hodnocení skupinové práce, pokud učitel nechce hodnotit pouze výsledek. Tyto informace respondentkám chybí bez ohledu na studovanou vysokou školu, ale je patrné, že ony o tyto informace stojí.

10. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Na základě sebraných dat z obou šetření lze konstatovat, že nejvíce kritickými místy v přípravě učitelů cizích jazyků jsou:

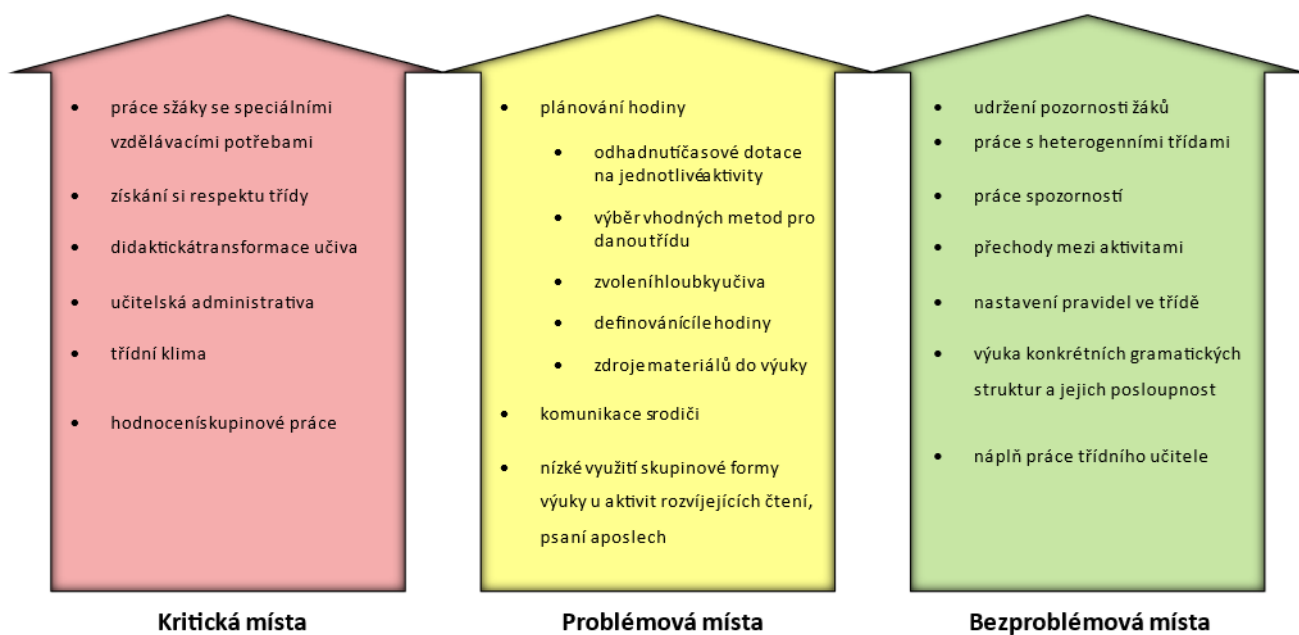
- práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- získání si respektu třídy (nedostatek teoretických a zejména praktických informací dle dat z dotazníkového šetření, rozhovory však ukázaly, že získání respektu není problémové, protože si respondentky cestu intuitivně našly samy),
- didaktická transformace učiva,
- učitelská administrativa,
- třídní klima (téměř polovina respondentů se tímto tématem nezaobírá, ostatní nemají dostatek informací; chybí jim hlavně praktické tipy, zejména na časově málo náročné aktivity),
- hodnocení skupinové práce.

Ne zcela kritická, avšak stále problémová místa jsou:

- plánování hodiny, konkrétně odhadnutí časové dotace na jednotlivé aktivity, výběr vhodných metod pro danou třídu a zvolení hloubky učiva definování cíle hodiny a rady ohledně zdrojů materiálů do výuky (s přibývajícím praxí se lepší, znalost žáků/třídy pomáhá),
- komunikace s rodiči (uváděly respondentky mimo Jihočeskou univerzitu),
- nízké využití skupinové formy výuky u aktivit rozvíjejících čtení, psaní a poslech. Rozdíl mezi využitím skupinové práce mezi mluvením a ostatními dovednostmi si autorka vysvětluje tím, že respondenti neví, jaké aktivity zvolit, kde čerpat inspiraci či jak aktivity vést, proto mnohdy zvolí frontální výuku. U aktivit zaměřených na poslech, psaní a čtení by bylo vhodné poskytnout budoucím (i stávajícím) učitelům tipy na aktivity, které mohou zařadit, ukázat jim možnosti, které jsou dostupné.

Respondenti jsou v následujících oblastech dostatečně připraveni v rámci vysokoškolského studia, nemají problém si případné nedostatky sami doplnit či byly uvedeny pouze jedním respondentem, tudíž téměř bezproblémová místa jsou:

- udržení pozornosti žáků (tato oblast by mohla být v rámci vysokoškolského studia rozšířena o více informací např. na téma udržení pozornosti žáků v hodině nebo práce s hlasem a hlasová hygiena učitele),
- práce s heterogenními třídami,
- práce s pozorností (praktické zaměření),
- přechody mezi aktivitami.
- nastavení pravidel ve třídě,
- výuka konkrétních gramatických struktur a jejich posloupnost,
- náplň práce třídního učitele.



Obrázek 1- Grafický přehled výsledků obou šetření

ZÁVĚR

Praktická část byla provedena kvantitativně formou dotazníkového šetření a kvalitativně formou polostrukturovaného rozhovoru. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 77 respondentů ze sedmi státních vysokých škol. Z výzkumného vzorku byli vyřazeni čtyři respondenti, protože nesplňovali limit tří let souvislé praxe po již dokončeném studiu a studium cizího jazyka připravujícího k učitelskému povolání. Pro polostrukturovaný rozhovor bylo vybráno 15 respondentů, samotného rozhovoru se zúčastnilo 14 respondentek, protože jeden respondent nereagoval na žádost o rozhovor.

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, které oblasti týkající se plánování hodiny a řízení třídy představují problémy pro studenty a začínající učitele cizích jazyků. Polostrukturovaný rozhovor měl zjistit kritická místa v daných oblastech.

Dotazníkové šetření bylo rozděleno do čtyř tematických oblastí. V oblasti plánování třídy byly čtyři otázky. U první otázky, zda se respondenti zabývali tématem plánování hodiny během vysokoškolského studia, byla autorka alarmována odpovědí 11 % respondentů, kteří uvedli, že se tímto tématem nezabývali, přestože plánování hodin je součástí každodenní práce učitele. Další otázky poukázaly na fakt, že plánování hodiny je občas náročné, zvláště odhadnutí časové náročnosti jednotlivých aktivit, což může být vyřešeno pomocí většího počtu hodin praxí. V oblasti řízení třídy většina respondentů uvedla, že obecně nemají potíže se získáním respektu třídy, ale mají pocit, že nemají dostatečné množství teoretických i praktických informací, které by jim pomohly získat či upevnit autoritu. Všichni respondenti využívají k práci se třídou pravidla. Autorka byla zaujata faktem, že nadpoloviční většina respondentů se shodla, že jedním ze základních pravidel, která vyžadují, je vzájemný respekt a tolerance a téměř čtvrtina respondentů se snaží budovat prostředí, ve kterém se žáci nebojí chybovat a doptávat se. Otázky věnující se třídnímu klimatu podhalily, že téměř polovina respondentů vnímá třídní klima jako problematické místo, protože netráví dostatek času s žáky, nemají dostatečné znalosti či se domnívají, že třídním klimatem se má zabývat třídní učitel. Problematické třídního klimatu by se na základě těchto dat rozhodně mělo více věnovat během vysokoškolského studia. V oblasti udržení

pozornosti žáků a organizačních forem výuky se ukázalo, že poskytnutí více informací na téma udržení pozornosti žáků v hodině by bylo přínosné, zvláště informace týkající se práce s hlasem, protože různá hlasitost, intonace apod. nejenže činí hodinu zajímavější, ale také souvisí s hlasovou hygienou učitele, což je mnohdy opomíjené téma. U otázek (otázka č.20 a 23), kde byli respondenti požádáni, aby u čtení, psaní, poslechu a mluvení uvedli, v jaké míře využívají skupinovou a hromadnou (frontální) formu výuky se ukázal dramatický rozdíl mezi mluvením a ostatními dovednostmi. U aktivit na mluvení téměř tři čtvrtiny respondentů využívají skupinovou formu výuky na téměř každé hodině, ale u ostatních dovedností je tomu prakticky naopak. Toto si autorka vysvětluje tím, že respondenti neví, jaké aktivity zvolit, kde čerpat inspiraci či jak aktivity vést, proto mnohdy zvolí frontální výuku. U poslední otázky téměř 74 % respondentů uvedlo, že skupinová práce tvoří součást hodnocení žáka, ale představuje malou část. Deset respondentů ji do hodnocení nezahrnuje vůbec. To může být způsobeno obavou, aby se všichni žáci aktivně podíleli stejným dílem, nevědomím, jak hodnotit průběh práce, a ne pouze její výsledek či dalšími faktory. Tato fakta vytváří prostor na vysokých školách pro rozšíření alespoň teoretické výuky s praktickými příklady.

Z výsledků rozhovorů vyplývá, že v oblasti plánování hodiny je nejproblematictější definování cíle hodiny a znalost zdrojů, odkud lze čerpat kvalitní materiály. Věnování se této dovednosti a sdílení informací, odkud mohou učitelé čerpat materiály, by byly vítané doplnění do hodin didaktiky. Ostatní náročnější úkony se zlepšují s narůstající délkou praxí. Oblast řízení třídy překvapivě nezpůsobuje začínajícím učitelům velké potíže, ale pokud je ve třídě více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, respondentky si přijdou nedostatečně připraveny z vysoké školy. Více času by se mělo taktéž věnovat didaktické transformaci znalostí a používání jazyka srozumitelného pro žáky. Také studenti vysokých škol nejsou vybaveni dostatečnými praktickými informacemi ohledně aktivního vytváření a udržování třídního klimatu. V neposlední řadě je vidět posun od naprosté převahy frontální výuky k výuce skupinové, ale je nutné budoucí učitele vybavit dostatečným množstvím příkladů aktivit, které nerozvíjejí pouze mluvení. Nejkritičtějším místem v rámci skupinové práce je její hodnocení, pokud učitel nechce hodnotit pouze výsledek. Tyto informace

respondentkám chybí bez ohledu na studovanou vysokou školu, ale je patrné, že ony o tyto informace stojí.

Z celého výzkumu lze usuzovat, že kvalita přípravy učitelů cizích jazyků je dostatečná, ale existují místa, která by si zasloužila více pozornosti (např. hodnocení skupinové práce, definování cíle hodiny, vytváření a udržování pozitivního třídního klimatu atd.). Je však nutné si uvědomit, že budoucí učitel se musí stále rozvíjet a vysoká škola jej nemůže připravit na všechny situace. Může mu však poskytnout informace, kam se obrátit v případě potíží. Tato šetření by šlo dále rozšířit o další oblasti, např. osobnost a psychohygienu učitele. V případě dotazníkového šetření, jak již bylo zmíněno v práci, by bylo vhodné některé otázky přeformulovat a zpřesnit. Rozhovory by určitě benefitovaly z většího množství respondentů, kteří by v ideálním případě byli více různorodí (byli by z více vysokých škol, odpovídali by i muži apod.). Hlavním příspěvkem pro projekt GAJU jsou rozhovory, které slouží projektu a mohou být dále analyzovány.

RESUMÉ

In the theoretical part, information on the areas that the author considers important for beginner teachers has been divided into three chapters. These chapters concern the teacher (definition, preparation, etc.), lesson planning and classroom management. Due to the breadth of the topics, it is not possible to cover everything that these topics entail, so the author has chosen information that she considers important and interesting.

The practical part was conducted quantitatively in the form of a questionnaire survey and qualitatively in the form of a semi-structured interview. 77 respondents from seven state universities participated in the questionnaire survey. Four respondents were excluded from the research sample because they did not meet the criteria of three years of continuous teaching after completing their. 15 respondents were selected for the semi-structured interview and 14 respondents participated in the actual interview because one respondent did not respond to the interview request.

The aim of the questionnaire survey was to find out which areas related to lesson planning and classroom management pose problems for student and beginning foreign language teachers. The semi-structured interview was to find out the critical points in the areas.

The questionnaire survey was divided into four thematic areas. There were four questions in the area of classroom planning. For the first question, whether the respondents had dealt with the topic of lesson planning during their undergraduate studies, the author was alarmed by the response of 11 % of the respondents who said that they had not dealt with the topic, although lesson planning is part of a teacher's daily work. Other questions highlighted the fact that lesson planning is sometimes challenging, especially estimating the time commitment of each activity, which can be solved through more hours of practice. In the area of classroom management, most respondents said that they generally had no difficulty in gaining the respect of the class, but felt that they did not have enough theoretical and practical information to help them gain or consolidate authority. All respondents use rules to work with the class. The author was intrigued by the fact that an overwhelming majority of

respondents agreed that one of the basic rules they require is mutual respect and tolerance, and almost a quarter of respondents try to build an environment in which students are not afraid to make mistakes and ask questions. Questions addressing classroom climate revealed that almost half of the respondents perceived classroom climate as a problem area because they do not spend enough time with students, do not have enough knowledge, or believe that classroom climate should be addressed by the classroom teacher. Based on this data, the issue of classroom climate should definitely be addressed more during university studies. In the area of maintaining pupil's attention and organisational forms of teaching, it was found that providing more information on the topic of maintaining pupil's attention in the classroom would be beneficial, especially information related to voice work, different volume, intonation, etc. which not only makes the lesson more interesting, but also relates to the teacher's vocal hygiene, which is often a neglected topic. For questions 20 and 23 where respondents were asked to indicate the extent to which they used group and frontal teaching for reading, writing, listening and speaking, a dramatic difference between speaking and the remaining skills emerged. For speaking activities, nearly three-quarters of respondents use the group form of instruction in almost every class, but for the remaining skills, the opposite is virtually true. The author explains this by the fact that respondents do not know what activities to choose, where to get inspiration or how to conduct the activities, so they often choose frontal teaching. For the last question, almost 74% of respondents said that group work forms part of the student assessment but is a small part. Ten respondents do not include it in the assessment at all. This may be due to the concern that all students will not participate equally, not knowing how to assess the progress of the work and not just the outcome, or other factors. These facts create room for expanding at least theoretical teaching with practical examples at universities.

The results of the interviews show that in the area of lesson planning, defining the objective of the lesson and knowing the sources from where to draw quality materials is the most problematic. Developing this skill and sharing information on where teachers can draw materials from would be welcome additions to methodology classes. Other more challenging tasks improve with increasing length of teaching

practice. Surprisingly, the area of classroom management does not cause much difficulty for beginner teachers, but if there are more pupils with special educational needs in the classroom, respondents find themselves inadequately prepared from college. More time should be spent on didactic transformation of knowledge and the use of language that is comprehensible to pupils. Moreover, college students are not equipped with sufficient practical information regarding the active creation and maintenance of classroom climate. Finally, there is a shift from the overwhelming dominance of frontal teaching to group teaching, but it is necessary to equip future teachers with sufficient examples of activities that do not only develop speaking. The most critical point in group work is its evaluation, unless the teacher wants to evaluate only the outcome. This information is lacking according to the respondents, regardless of the university they are attending (or attended), but it is evident that they are interested in this information.

Based off of the whole research it can be concluded that the quality of foreign language teacher training is sufficient, but there are some areas that deserve more attention (e.g. evaluation of group work, defining the lesson objective, creating and maintaining a positive classroom climate, etc.). However, it must be remembered that the future teacher must be constantly developing and the university cannot prepare them for all situations. It can, however, provide them with information on where to seek help in case of difficulties. This research could be extended to other areas, for instance the personality and psychological hygiene of a teacher. In the case of the questionnaire survey, as already mentioned in the thesis, some questions could be reformulated to be more precise. The interviews would certainly benefit from a larger number of respondents, who would ideally be more diverse (coming from more universities, men answering, etc.). The main contribution for the GAJU project are the interviews which could be further analysed.

BIBLIOGRAFIE

ČÁP, J.; MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001.

ČAPKOVÁ, Tereza. Nebát se učit a za katedrou zůstat. Mladí učitelé popisují svoje začátky. *EDUzín* [online]. 18. 04. 2023 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2023/04/18/nebat-se-ucit-a-za-katedrou-zustat-mladi-ucitele-popisuji-svoje-zacatky/>

ČESKO. § 8 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů - znění od 12. 1. 2016. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 7. 6. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p8>

Efektivní učení ve škole. Přeložil Dominik DVORŽÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3

ESPINOSA CEVALLOS, Ligia a Sandy SOTO. EFL Classroom Management [online]. *Mexteso Journal*, Vol. 44, 2020 [cit. 2021-11-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/341220237_EFL_Classroom_Management

FELCMANOVÁ, Lenka. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1

FERJENČÍK J., 2000: Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál, ISBN 80-7178-367-6

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Diagnostika a práce se skupinou: manuál diagnostiky a intervencí pro práci se skupinou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, 32 s. ISBN 978-80-7372-562-4

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson/Longman, 2007

HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J., *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, Praha: SPN, 1979

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Uč.

HROUZEK, P., MARKOVÁ, Z. & kol. *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit, co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*. Aisis, 2012

HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál: Články* [online]. 19.10.2005, [cit.2022-08-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>. ISSN 1802-4785

CHRÁSKA M., 2007: *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4

JANIŠ, K. *Obecná didaktika-vybraná témata*. Gaudeamus, 2010

JENSEN, Linda. *Planning lessons. Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle&Heinly, 2001

KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vydání druhé. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 161 stran. ISBN 978-80-7041-980-9

LEWIN, K.; LIPPITT, R.; WHITE, R. K. *Patterns of aggressive behavior in experimental created „social climates“*. Journal of Social Psychology, 1939

LUKAS, Josef a Kateřina LOJDOVÁ. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika* [online]. 2018, **68**(2) [cit. 2023-06-05]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2017.1180

MAŇÁK. J., ŠVEC. V. *Výukové metody*, Brno: Paido, 2003

- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8
- PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-7367-054-2
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5
- POLONSKÝ D., 2000: *Úvod do sociologického výskumu*. Topolčany: Prima print, 200 s. ISBN 80-968110-2-9
- POVOLNÝ, David. Jen víc peněz školství nespasí. Učitelé potřebují větší důvěru. Magazín M, 2017. [online] Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/9840-jen-vicpenez-skolstvi-nespasi-ucitele-potrebuji-vetsi-duveru> [Citace: 13.5.2023]
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647- 6
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2017
- RENANDYA, W. A., & RICHARDS, J. C. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 2002
- RYS, S. *Příprava učitele na vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979
- SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Second Edition. Oxford: MacMillan, 2005. Macmillan books for teachers. ISBN 978-1-4050-1399-4

- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
- SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál, 2011
- SLAVÍKOVÁ, I., HOMOLOVÁ, K., DOLEŽAL, P. *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala*, st. Praha: IPPP ČR., 2007
- SMOLÍK, A. *Skupinová dynamika, klima a sociální koheze školní třídy*., UJEP, 2017
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 101 s. ISBN 80-210-09446
- ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2165-1.
- UR, Penny. *A course in English language teaching*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. ISBN 978-1-107-68467-6
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9
- VLČKOVÁ, Kateřina, Kateřina LOJDOVÁ, Josef LUKAS, Jan MAREŠ, Lucie ŠKARKOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Petr KVĚTON a Stanislav JEŽEK. *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9651-6
- WEINSTEIN, Carol Simon , & SCHAFER, Nancy Jo (2016). *Classroom Management*. obo in Education. doi: 10.1093/obo/9780199756810-0155
- WOODWARD, T. *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 1	35
Graf 2- Věkové rozložení respondentů	36
Graf 3- Procentuální zastoupení věkových skupin respondentů	36
Graf 4- Procentuální zastoupení univerzit	37
Graf 5- Procentuální zastoupení fakult	37
Graf 6- Procentuální zastoupení respondentů pracujících, studujících a pracujících a studujících současně	38
Graf 7- Procentuální zastoupení respondentů podle délky praxe	38
Graf 8- Procentuální zastoupení vyučovaných (studovaných) jazyků	39
Graf 9- Procentuální zastoupení počtu vyučovaných (studovaných) cizích jazyků	39
Graf 10- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 8	40
Graf 11- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 9	41
Graf 12- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 10	41
Graf 13- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 11	42
Graf 14- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 12	43
Graf 15- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 13	43
Graf 16- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 14	44
Graf 17- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 15	44
Graf 18- Procentuální zastoupení a četnost odpovědí na otázku č. 16	47
Graf 19- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 18	47
Graf 20- Četnost odpovědí na otázku č. 19	49
Graf 21- Četnost odpovědí na otázku č. 20	50
Graf 22- Procentuální zastoupení odpovědí na otázku č. 22	51
Graf 23- Četnost odpovědí na otázku č. 23	52

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1- Grafický přehled výsledků obou šetření (zdroj: autorka)..... 70

PŘÍLOHY

Příloha 1: „Medvídci na stromě“ (zdroj: Hrouzek, Marková a kolektiv, 2012)

MEDVÍDCI NA STROMĚ

Autor: Eva Drlíková

Určen pro: všechny stupně ZŠ i speciální školy

Použití: mapování jak děti vnímají své místo ve skupině, popřípadě jejich plán, jaké místo by chtěli zaujmát

Administrace:

1. Hromadná. Žáci dostanou předkreslený formulář na kterém jsou znázorněni medvídci na stromě v různých situacích (někteří se houpe na větví, jiný se objímá s druhým, jeden pomáhá druhému vylézt na strom, atp). Při hromadném zadání dostanou za úkol vybarvit toho medvídka, který nejlépe vystihuje, jak se sami ve třídě cítí. Pokud máme čas mohou vybarvit nebo jen popsat ostatní medvídky, podle toho, jak vnímají své spolužáky. Potom následuje reflexe, kdy se vyjadřují k obrázkům – jednotlivým medvídkům jak se cítí a proč si vybrali právě tohoto medvídka. Můžeme se také dotazovat zda jsou s tímto medvídkem spokojeni a pokud ne, at označí toho, kterým by chtěli být. Opět si necháme vysvětlit co by jim ta změna přinesla.
2. Na flip nebo tabuli se vyvěsí strom s medvídky a každý žák jde a nalepí barevné kolečko nebo nakreslí značku na toho medvídka podle toho, jak se ve třídě vnímají. Je jisté, že na některém bude více značek. Pak stejná reflexe jako u hromadného zadání. Je nutné věnovat pozornost těm, kteří označili medvídky, kteří se zrovna necítí dobře.

Vyhodnocení: Společná reflexe v komunitním kruhu.

Riziko: Žáci mohou vidět jednotlivé medvídky jinak než vy! Nechte si od nich vysvětlit, jak jednotlivé postavičky na stromě vnímají oni.

15

MEDVÍDCI NA STROMĚ



Příloha 2: Dotazníkové šetření- otázky

1.Pohlaví

- A) muž B) žena C) jiné

2.Věk (uved'te prosím číslicí)

.....

3.Studovaná či vystudovaná vysoká škola

- A) Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
B) Západočeská univerzita v Plzni
C) Univerzita Karlova Praha
D) Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
E) Technická univerzita v Liberci
F) Ostravská univerzita
G) Masarykova univerzita v Brně
H) Univerzita Palackého v Olomouci
I) Univerzita Hradec Králové
J) Univerzita Pardubice

4. Na jaké fakultě studujete či jste studovali?

- A) pedagogická B) filozofická C) jiná

5. Jaká je Vaše současná situace?

- A) studuji
B) pracuji
C) obojí, doučuji
D) obojí, pracuji v jazykové škole
E) obojí, pracuji v „klasické“ škole (je jedno, pokud jde o alternativní školu)
F) jiné

6. Jaká je délka Vaší praxe?

- A) do 1 roku B) 1-2 roky C) 2-3 roky D) 4 a více let

7. Jaký cizí jazyk vyučujete? (Ize zaškrtnout více možností)

- A) anglický jazyk
B) německý jazyk
C) ruský jazyk
D) francouzský jazyk
E) španělský jazyk
F) jiné

8. Zabývali jste se v rámci Vašeho studia na VŠ tématem plánování vyučovací hodiny?

	1	2	3	4	
ano, velmi podrobně					ne, vůbec

9. Plánování hodiny je pro mě:

A) snadné, nepůsobí mi obtíže B) občas je náročné C) velmi obtížné

10. Zaškrtněte, která oblast Vám působí největší obtíže.

- A) zvolení hloubky učiva
- B) časové rozvržení hodiny
- C) výběr vhodných metod pro danou třídu
- D) odhadnutí časové dotace na jednotlivé aktivity/části hodiny
- E) definování cíle hodiny
- F) jiné

11. Kolik času průměrně věnujete přípravě na 1 vyučovací hodinu?

- A) 0-10 minut
- B) 11-20 minut
- C) 21-30 minut
- D) 31-45 minut
- E) 46 a více minut

12. Získat si respekt třídy je pro mě:

A) snadné B) občas náročné C) těžké, působí mi velké obtíže

13. Setkali jste se během vysokoškolského studia s teoretickými informacemi, které by Vám pomohly autoritu získat či upevnit?

- A) ano, v dostatečném či nadměrném množství
- B) ano, ale jen částečně, pro mě v nedostatečném množství
- C) ne, vůbec

14. Setkali jste se během vysokoškolského studia s praktickými informacemi, které by Vám pomohly autoritu získat či upevnit?

- A) ano, v dostatečném či nadměrném množství
- B) ano, ale jen částečně, pro mě v nedostatečném množství
- C) ne, vůbec

15. Je nezbytné mít ve třídě pravidla fungování (mohou a nemusí vycházet ze školního řádu, mohou platit všeobecně na škole nebo pouze v jedné třídě)?

A) ano B) ne

16. Napište tři zásadní pravidla fungování ve třídě, která vyžadujete.

.....

17. Uvedte, o kterých z možností získávání informací (sběru dat) ohledně klimatu (vztahů a „pocitu pohody“) dané třídy z pozice učitele jste se dozvěděli při Vašem vysokoškolském studiu. (Ize zaškrtnout více možností)

- A) pozorování
- B) rozhovor
- C) dotazník
- D) hodnotící a postojové škály (úkoly, hra)
- E) sociometrie (např. SO-RA-D)
- F) kresebné a projektivní techniky
- G) jiné

18. Řešíte v rámci svých hodin, klima dané třídy?

- A) ano
- B) ne

18.5 Proč? (V případě, že jste zaškrtnli "ano", vyplňte pod možností jiné, v případě "ne" máte k dispozici všechny možnosti, tj. i více než jednu.)

- A) nedostatečné znalosti
- B) nedostatek času stráveného s žáky při vyučovacích hodinách
- C) nedostatek času stráveného s žáky mimo vlastní výuku (na chodbách, výletech, exkurzích, třídnických hodinách apod.)
- D) nedůvěra ve vlastní schopnosti v této oblasti
- E) nezáměr (jedná se o práci, za kterou není finanční ohodnocení a netýká se přímé výuky)

19. Zaškrtněte, jak často využíváte ve vlastních hodinách následující činnosti pomáhající udržet pozornost žáků:

ano, využívám (téměř) na každé hodině	ano, často využívám	skoro nevyužívám	nevyužívám
---	------------------------	---------------------	------------

- střídání forem výuky
- práce s hlasem (hlasitost apod.)
- používání různých pomůcek
- využívání podnětů
- zapojujících různé smysly
- přerušování výuky jiným typem chvilkové činnosti
- propojení učiva s každodenním životem

20. Vyberte z nabídky, u jakých činností či dovedností a v jaké míře využíváte skupinovou formu výuky:

ano, využívám (téměř) na každé hodině	ano, často využívám	skoro nevyužívám	nevyužívám
--	------------------------	---------------------	------------

čtení

psaní

poslech

mluvení

21. V jakých dalších situacích používáte skupinovou formu výuky?

.....

22. Je skupinová práce součástí Vašeho hodnocení žáka?

A) ano, tvoří velkou část

B) ano, ale tvoří malou část

C) ne

23. Vyberte z nabídky, u jakých činností či dovedností a v jaké míře využíváte hromadnou (frontální) formu výuky:

ano, využívám (téměř) na každé hodině	ano, často využívám	skoro nevyužívám	nevyužívám
--	------------------------	---------------------	------------

čtení

psaní

poslech

mluvení

Příloha 3: Příprava autorky na rozhovory

Oblast plánování hodiny

1. k otázce č. 9: Plánování hodiny je pro mě snadné/..., *Z jakého důvodu?*

2. k otázce č. 10: Která oblast Vám činí největší potíže- *zdůvodněte?*

odhadnutí časové dotace na jednotlivé aktivity/části hodiny

výběr vhodných metod pro danou třídu

zvolení hloubky učiva

časové rozvržení hodiny

(definování cíle hodiny)

3. *Které oblasti byste zatrhli, kdybyste mohli volit více možností? Zdůvodněte.*

Řízení třídy

4. k otázce č. 12: Získat si respekt třídy je pro mě snadné/...

Máte u žáků přirozenou autoritu? Pokud ano, jaké Vaše vlastnosti či postupy ji tvoří?

Používáte nějaké postupy, činnosti apod. které Vám dávají pocit větší autority?

(Vědomé posilování autority)

5. *Co byste na základě Vašich dosavadních zkušeností doporučili začínajícím kolegům?*

6. *Která oblast Vaší učitelské práce nebyla (dostatečně) pokryta ve Vaší vysokoškolské učitelské přípravě?*

Jakým způsobem jste si ji doplnil/a?

Třídní klima

7. k otázce č. 18: Řešíte v rámci svých hodin klima třídy?

- ano- *Co Vás motivuje k tomu, abyste to dělali? (např. vyžaduje to škola, dělali byste to, i kdyby to nebylo vyžadováno, považují to za důležité)*
- ne- *nepovažuji to za důležité, mám jiný důvod: Jaký?, pomohly by Vám informace/hodiny na VŠ, školení, předmět, besedy s učiteli, souvislé praxe....*

Udržení pozornosti žáků/organizační formy

8. *Jaké volíte činnosti k udržení pozornosti žáků?*

znám to ze školy, příklady z hodin didaktiky, inspirace z praxí, mám to “v sobě” (intuice), jiné

9. k otázce č. 20+21: *Kdy využíváte skupinovou práci v rámci: čtení/psaní...*

Proč ano/ne?

Co Vám tento způsob práce přináší? (výhody)

Co Vám u toho chybí/negativa (kontrola nad prací žáků, hluk)?

10. k otázce č. 22: *Je skupinová práce součástí Vašeho hodnocení žáka? Ano, tvoří velkou část/ano, ale tvoří malou část, ne*

Zdůvodněte, při jakých činnostech (rozhovory, procvičování)?

11. k otázce č. 22: *Je skupinová práce součástí Vašeho hodnocení žáka?*

Přiřadili byste vyšší hodnocení skupinové práce, kdyby Vám ve škole poradili, jak hodnotit i jiné aspekty, nejen výsledek? (např. zlepšování se v dovednostech definovaných v RVP jako klíčové kompetence- kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální, pracovní, k učení...)

Příloha 4: Přepis rozhovoru s respondentem 1

A: Oblast plánování hodiny se týká otázky číslo 9, z jakého důvodu si zaškrtnla že plánování hodiny je pro tebe občas náročné?

R: Záleží to na tématu, někdy je to téma super, takže mám k tomu hodně nápadů, aktivit a někdy vidím, že je to náročné i pro ně, takže snažit se najít vhodný materiály, aby to pochopili, abysme to pořádně procvičili.

A: Super. K následující otázce, která oblast působí největší potíže při plánování hodiny, tam si vybrala

R: Časové rozvržení hodiny.

A: Proč zrovna časové rozvržení hodiny, co to činí tou nejtěžší oblastí?

R: Tak s tím vlastně bojuji doteď, že nedokážu odhadnout, jak dlouho mi daná aktivita zabere. Někdy si myslím, že to bude na dlouho, ale pochopí to hned, takže je to rychlovka, že je to pro ně snadný a nebo naopak je to pro ně těžší, než jsem si myslela, takže nám to zabere celou hodinu a nestihneme ostatní věci.

A: Kdybys mohla zaškrtnout i další oblasti, zaškrtnla bys ještě nějakou?

R: Možná i výběr vhodných metod pro danou třídu, to se taky ještě pořád učím. Co je pro ně jednoduché, co je pro ně vhodné.

A: Dobře. V oblasti řízení třídy v otázce číslo 12- získat si respekt je pro mě snadné, občas náročné atd. Tam si zaškrtnla občas náročné, máš pocit, že máš u žáků přirozenou autoritu?

R: Ne, to určitě ne. Ale je to i jejich rozvržení, jako jakou mají náladu ten den, že někdy jsou jako hodní, poslouchají to, co říkám, ale už ty poslední hodiny, že jsou jako rozjetí dost po celým dnu a moc neposlouchaj a ani já jako nedokážu už je moc zkrotit, takže si myslím, že určitě přirozenou autoritě nemám.

A: Takže nemáš třeba pocit, že už jenom tím, že vstupuješ do třídy v pozici učitele, že ti to dává nějakou v uvozovkách pozici síly?

R: Ne, vůbec to tam není. Myslím si, že mě rádi vidí, ale určitě nemají ze mě žádnou úplně autoritu.

A: Dobře a nějaké tipy, třeba co ti pomáhá, aby ses cítila, že já jsem ten učitel, který jako má nějakou danou autoritu?

R: No, snažím se pořád nastavovat pravidla a říkat jim, že třeba když mluvím já, tak že by neměli mluvit a neměli by mě přerušovat, měli by se hlásit, když chtějí něco říct, protože nedokážu odpovídat deseti lidem najednou. Taky myslím to, že stojím v té třídě a chodím nad nima, zatímco oni sedí, tak možná i to je taková trošku autorita.

A: Děkuji, co bys na základě dosavadních zkušeností doporučila začínajícímu kolegům v souvislosti s autoritou?

R: Tak určitě stanovit si pravidla- jak chceme, aby ta třída fungovala. Když chceme něco říct, tak se musí přihlásit. Mají určitě respektovat názory ostatních, v dotazníku jsem taky psala do těch pravidel, že když s něčím nesouhlasí, tak ale musí respektovat druhého názor, nikomu se neposmívat ve třídě, když řekl něco špatně, že se všichni učíme a chyba je důležitá.

A: Máš pocit, že je nějaká oblast v rámci učitelské práce, která nebyla dostatečně pokrytá v rámci vysokoškolského studia?

R: Určitě to, co jim máme říct jako v rámci hodin, že máme to na vysoký úrovni tady, to co se učíme my. Ale vůbec neřešíme, jak ty informace, co jim máme předat máme předat. Mě přijde, že jsme nikdy nezískali, co je pro ně prostě, my jsme se toho učili hrozně moc.

A: Takže vlastně tam jde i o tu hloubku učiva a asi třeba jak se vyjadřovat či schopnosti, jak látku vlastně podat dostatečně srozumitelně?

R: Ano, ještě nějak aby to bylo zábavný pro ně, aby to bylo přínosný do normálního života, aby to nebylo jenom že se mají něco našprtat, ale aby v tom viděli ten přesah, že to můžou použít v životě. To mi taky přijde, že nás vejška úplně nenaučila.

A: Co se týče třídního klima, tak k otázce 18 jak si tam odpověděla jestli v rámci svých hodin řešíš klima třídy případně ne?

R: No, dala jsem ne, když jsem to vyplňovala, ale teď jsem to třeba řešila. Protože mám jednoho kluka, který nezapadá do třídy. Takže jsme se snažili právě tam nastavit to, že i když ho prostě nějak extra nemusí, tak že ho budou respektovat a prostě že je součástí té třídy, takže aby ho prostě nevyčleňovali. Jemu jsme se snažili domluvit tak jako mimo.

A: Takže předtím si tam dala ne, protože si měla pocit...

R: Ne, protože tady je zaškrtnutí jenom jedné, ne všechny možnosti. No, zaprvý nedostatečný znalosti, ještě se na to necítím. Asi tam je nejlepší, když to řeší třídní s nima. A taky nedostatek času stráveného s žáky, že jsem tam jenom pár hodin.

A: Takže teď tě to vlastně motivovalo k té změně z toho důvodu, že tam vidíš jako nějaký smysl nebo?

R: Zaprvé, že už je znám víc, že si rozumíme, a že vidím, že to tam je. Pořád ty problémy, co jsem si říkala, že když to bude jenom září, tak to není potřeba řešit. Zvyknou si na sebe, ale přetrvává to tam a asi se to možná nebude lepší, takže nutnost to řešit. Nejen asi ten třídní učitel, ale i ostatní učitelé. A: Takže asi by ti teda pomohlo kdyby v rámci třeba vysokoškolského studia se tomu i víc věnovalo?

R: Víím, že se to řešilo, nebo že jsme to řešili, ale úplně jenom tak okrajově mi přijde.

A: Co se týče udržení pozornosti žáků a organizačních forem, jaké volíš činnosti k udržení pozornosti žáků?

R: Určitě střídám činnosti, abysme třeba celou hodinu nepsali, ale aby to bylo na střídání. Na začátku hodiny začneme něčím akčním, aby se probudili. Většinou třeba mám ráda většinou takovou básničku, že s ní začneme všichni na začátku, děcka už se na to těší. Snažíme se na začátku aby to bylo akční, a pak se dostaneme k něčemu méně zábavnému a zase to střídáme s něčím víc zábavným. Ale ne vždycky se to povede.

A: Jak jsi k tady tomu střídání zábavných a méně zábavných...

R: Myslím si, že tohle nám zrovna říkali ve škole, jo a taky od kolegů.

A: Otázka nebo otázky 20 a 21, kde se řeší obecně, kdy se využívá skupinová práce. Mohla bys okomentovat, jak to máš buď čtení, psaní, poslechu a mluvení?

R: Zatím jsem dávala myslím, že skoro nevyužívám tady ty skupinové práce u čtení, psaní, poslech si asi taky neumím představit. Mluvení jo, mluvení často používáme jako ve skupině, ale že by čtení a psaní? To neužívám, to využívám jenom, že čte jenom jeden.

A: Proč je nevyužíváš, jaké tam vidíš nevýhody?

R: Ten poslech vůbec nevím, jak bych využila popravdě. Psaní, to si umím představit, že bych to jako zařadila do skupinové práce, ale ještě jsem asi nenašla vhodnou aktivitu, na kterou by mi to pasovalo.

A: Proč to využíváš u mluvení, jaké tam vidíš výhody?

R: Když jsou v tý malé skupince, tak určitě nemají problém mluvit, tolik se nebojí než když mají mluvit před celou třídou. Já tak můžu chodit a poslouchat je a oni jsou víc klidu.

A: Potom u otázky číslo 22- jestli je skupinová práce součástí hodnocení žáka, tam si zaškrtnla, že ano, ale že tvoří malou část. Tak by mě zajímalo, co by tě donutilo nebo motivovalo k tomu, abys skupinové práci přiřadila větší hodnocení?

R: Když by to bylo něco, kdyby měli vytvořit třeba nějaký projekt něco jako většího, tak si umím představit, že tomu dám větší váhu. Kdyby na tom pracovali třeba čtyři hodiny a nějak společně a každý by mi ukázal, co přesně na tom dělal. Jinak u těch skupinových pracích se těžko dokazuje, že dělal jenom jeden a ti ostatní nic nedělali. Ale kdybych viděla, že na tom makaj, kontrolovala bych si to, tak si umím představit, že tam dám velkou váhu.

A: Když by třeba se v rámci ať už vysokoškolského studia nebo v nějakých dalších doplňujících kurzů byla možnost se naučit, jak víc skupinovou práci hodnotit, jak třeba hodnotit to, jak konkrétní žáci spolupracují, jak rozvíjejí různé kompetence, bylo by to něco, co by tě zajímalo?

R: Ano, já si myslím, že by je to určitě taky bavilo víc, ta skupinová práce. Přesně jak je to jenom v malé skupince, tak se tolik nestydí a vypracují si něco sami, takže nebylo by to jenom že třeba poslouchají mě, ale že spolupracují, můžou u toho prohodit i pár slov mimo školní učivo.

A: Ještě se chci zeptat, říkala jsi, že když mají menší skupinky, tak si děti povídají, takže procvičují mluvení, kde jinde používáš skupinovou formu práce, jsou ještě nějaké další aktivity, činnosti, kdy použiješ tu skupinovou práci? Zmiňovala si projekty.

R: Bavíme se jenom o angličtině?

A: Ano.

R: Tak jako skupinová práce ještě je, když takhle v té skupince hrajeme nějakou hru, když něco takhle na začátku děláme, třeba procvičujeme učivo a tak.

Příloha 5: Přepis rozhovoru s respondentem 2

A: Začneme, v oblasti plánování hodiny, té se budou týkat následující otázky. V dotazníku byla otázka plánování hodiny je pro mě snadné, nepůsobí mi obtíže, občas náročné, velmi obtížné. Chci se zeptat, co jsi zaškrtnla a nějaké zdůvodnění proč si zvolila tu odpověď, kterou si zvolila?

R: Já myslím, že jsem zaškrtnla, že je to pro mě obtížné není, tu druhou možnost. Protože co se týče angličtiny, tak učebnice, kor na gymplu, které máme, tak tam jsou hodiny a témata, který s dětma musíš probrat. A ta učebnice ti připravuje ty hodiny, dá se říct místo tebe. Nepřipravuje to co celý místo tebe, ale nemusíš si dohledávat tolik informací, že se vlastně podívali do ty učebnice jaký téma s dětmi musíš projet a vlastně máš tam daný listening, writing, speaking a tak dále. Takže já jsem vlastně ty hodiny hlavně dělala na tady ty bázi, dá se říct. Potom jsem k tomu vyhledávala i informace navíc a hlavně i umím pracovat s internetem, samozřejmě, takže na mě občas něco vylítlo na instagramu nebo prostě třeba na internetu, a to jsem třeba pak použila do těch hodin.

A: Takže v podstatě jsi se odrážela od učebnice, a pak jsi spíš dohledávala, ale kostru ti poskytla učebnice.

R: Jo, přesně tak.

A: Pak další otázka tam se zaškrťává jedna oblast, která ti působí největší potíže v rámci hodin angličtiny, tak jestli si pamatuješ, kterou jsi zaškrtnla a proč?

R: Myslím, že jsem dala ty vhodné metody a čas, ale určitě ty metody, a je to z toho důvodu, že každá třída je jiná a vlastně jak jsem byla nová a učila jsem dva roky, dá se říct, tak každá třída byla na jiný úrovni. Když se učila třeba tercii b nebo tercii a, tak jakoby u každé třídy, i když byly měli být teoreticky na stejný úrovni, tak jsem musela používat jiný metody a trvalo to delší dobu, než jsem si vlastně okoukala a zjistila jaký metody fungují.

A: Kdybys v rámci toho dotazníku měla větší volnost v tom, co můžeš zaškrtnout, přidala bys i nějakou jinou část, například zvolení hloubky učiva nebo odhadnutí časové dotace na jednotlivé aktivity? Je to něco, co ti dělalo problémy?

R: Hloubka učiva, ono to bylo těžký, já si myslím, že na základce to tak těžký nebude, ale na tom gymplu to bylo takový, že učebnice mi dala určitou kostru, ale třeba to pro děti nestačilo. Na vyšším gymplu už jo, že se jednalo třeba o ty FCE nebo tak, ale co se týče třeba terciie, kvarty, tak ty děti byly na mnohem vyšší úrovni, než byla ta učebnice. Takže to bylo obtížný ze začátku si jako vychytat, co můžu z té učebnice použít a co vlastně už použít nemůžu, protože se budou nudit. To byla taková jako plus a minus, to si myslím, že na základce se tady tím nepotkáš.

A: Dobře, teď se přesuneme k tématu řízení třídy. Tam byla otázka- získat si respekt třídy je pro mě snadné, občas náročné, a nebo těžké, působí mi velké obtíže. Chci zeptat, co jsi zaškrtnla?

R: Já myslím, že jsem zaškrtnla buď to první, nebo to druhé, že mi to nedělá obtíže, a nebo jenom trochu, protože když se bavím třeba takhle s lidma, o tom jsem se bavila dostkrát, že jako mladý učitel jsem nemohla mít u těch dětí respekt, ale mně to přijde, že je to právě naopak. Když je učitel jakoby starší, tak ty děti nemají k němu takový respekt, protože není na tý stejný úrovni jako jsou oni, kdežto jako mladej učitel, tak já jsem dokázala jakoby jim porozumět, oni porozuměli mě a mluvila jsem jako s nima na na stejný úrovni, což jako si myslím, že bylo pro ně fajn, že jsem se nepovyšovala, že jsem je nepoučovala, jako dělaj ty starší učitele. Takže já si myslím, že s tím respektem jsem úplně problém neměla.

A: Takže bys řekla, že přirozená autorita u tebe je něco, co máš a co ti nepůsobí větší problémy?

R: Já si myslím že ne, úplně jako přirozenou, že by to ze mě sršilo, tak naivní asi nejsem, to jako ne, že s těma dětma jsem si musela udělat nějaký pravidla, co budu schopná jako přijmout od nich a co zase ne, co je přes čáru. Takže jsme se tak jako zkoušeli navzájem, ale já si myslím, že oni věděli, kde jsou ty hranice, kde se mnou můžou být v uvozovkách na úrovni kamaráda a kde už to přesahuje hranice. Myslím si, že je to hlavně o komunikaci a otevřenosti s těma dětma, což někdy učitelé neumí.

A: Takže si to představuji, že já jsem v roli učitele, mám to tady nějakým způsobem na starost, mám za vás a za vaše výsledky zodpovědnost, tak si to stavěla spíš hlavně na tom, že máš pravidla, u kterých očekáváš, že je žáci budou respektovat, a když je budou respektovat, tak to bude v pohodě?

R: Přesně tak. To jsem jim vlastně řekla na začátku. Já říkám hele, když se budete chovat takhle, takhle, takhle, budete upřímný ke mně a budete dělat to, na čem se dohodnem, tak z mojí strany to bude v pohodě. Pokud budete přesahovat ty hranice, který vy víte, že já neakceptuji, tak potom já nebudu akceptovat vás a buď můžem být spolu za dobře, a nebo prostě spolu za dobře nebudem a je to na vás. Já si myslím, že to ty děti respektovaly kor v tom vyšším věku.

A: Napadají tě ještě nějaké další vlastnosti nebo postupy, které jsi používala, abys měla větší autoritu, nebo aby ses cítila sama víc jistá ve své pozici?

R: Určitě jsem si studovala ty věci do dopředu, takže jsem věděla, že to, co jsem ty děti chtěla naučit, tak to jsem si sama přečetla dopředu, abych věděla, že se snažej a když se mě na něco zeptají, já o tom budu vědět. Ale kolikrát se mi stalo, že se mě zeptali a já jsem řekla hele, tak to nevím. Víš, že jsem nebyla ten učitel, že bych si něco jako vymejšlela a prostě něco brala z patra jenom abych jim řekla tu odpověď, kolikrát jsem řekla hele, to nevím tudle ncto si nejsem jistá, tak si to prostě vygooglíme nebo vyhledáme spolu. Prostě jsem s nimi jednala na rovinu, já nemám ráda, když se učitel přetvařuje a tváří se, že všechno ví a všechno zná, než aby prostě řekl hele, to nevím, pojďme si to vyhledat spolu. Všichni si to zapíšeme a zapamatujeme.

A: Na základě svých zkušeností, které jsi za ty roky nasbírala, máš nějaké tipy nebo rady, kdyby ses bavila s člověkem, který má během měsíce nastoupit, tak co bys jim řekla, když chce aby mu děti neskákaly po hlavě- ohlídej si tady těch pár věcí, to je za mě klíčové?

R: Já bych řekla asi dodržovat pravidla a upřímnost. Když řekneš že testy budeš ohlašovat, tak je ohlašuj, nedělat těm dětem naschvály, že řekneš budeme psát ve středu, ale zrovna ve středu budeš chybět, je to tvoje absence, a tak dáš ten test v úterý. To je pro ty děti podpásovka, vždycky jsem přišla do té třídy a řekla jsem, vím, že toho máte hodně, můj cíl není vás potopit, pojďme se domluvit a vy mi řekněte termín, kdy si chcete ten test napsat. Když jsem chyběla, tak jsem jim to řekla dopředu a zase jsem se domluvili. To jsou podpásovky, kdy tě ty děti nebudou mít rády, budou ti dělat naschvály, a tak. Za mě je prostě komunikace a upřímnost důležitá. Děti nejsou vůbec blbě a jsou schopný to pochopit, ale já si myslím, že tady ten přístup je dobrej na gymplu, kde ty děti to mají v hlavě v pořádku, ale ne na základce.

A: Dobře, máš pocit že v rámci vysokoškolského vzdělání u vás na univerzitě, jestli tam byla nějaká oblast týkající se řízení třídy, kde jste nedostali tolik informací, nebo tak vhodné praktické informace, které bys pak v praxi využila?

R: No, z pohledu učiva tak my jsme měli spoustu předmětů, kde jsme my vyplňovali různá cvičení, že jsme měli třeba předmět angličtina I, angličtina V, angličtina VI, a tam jsme vyplňovali prostě CAE, my jsme dostali test a učili jsme se, jak vyplňovat cvičení, ale už tam nebyl předmět, aby oni nám řekli, jak to naučit. Já bych uvítala, kdyby tam bylo těch šest angličtina aby se učilo jedno téma po druhým. Aby se šlo třeba od přítomného času prostého, přítomný čas průběhový, takhle by se pokračovalo až ke kondicionálům a celkově se ta angličtina ztěžovala, ale aby nám řekli hele, tak

máte tady tu problematiku, učili byste to tak a tak, začněte od tady z toho a potom jděte tak a tak, aby to ty děti pochopily. Tadyto je asi nejvíc, co mi na vysoký chybělo.

A: Jak didakticky víc uchopit tu látku, kterou my pak předáváme?

R: Jo, přesně tak. To se třeba týče i literatury, historie, že vlastně my se to učíme na vysoké škole, ale v praxi to nikdo nevyužívá. Já jsem se nesetkala s tím, že bych měla učit literaturu nebo historii nebo ani já když jsem chodila na střední, tak nás to nikdo neučil.

A: A co se týče spíš pohledu z pedagogiky, psychologie, u nás na univerzitě se do určité míry bavíme i o tom, jak pracovat s dětmi, jak řešit situace, kde se musíme spolehnout na svoji autoritu. Měli jste na to nějaké hodiny, přišlo ti to, co ses tam dozvěděla dostačující, pokud ne, co ti tam nejvíc chybělo?

R: Já si myslím, že tady z toho pohledu to bylo docela dostačující, protože jsme měli spoustu psychologických, didaktických hodin vlastně celých pět let studia, ale já si myslím, že teorie je jedna věc, a pak když se dostaneš do praxe, tak je to něco úplně jiného. Najednou stojíš před tím žákem a teďka jak jsi měla takovou škatulku, že žák se chová ABCD a najednou se ten žák chová ABZ, že ti nespadá do té škatulky, co ty ses naučila a stejně nějakým způsobem musíš improvizovat. Já si myslím, že tady to hradecká univerzita měla podchycený dobře, že nás uvedla do toho, že jsme měli i co se týče od autistů po dyslektiky a tak dále, ale stejně ta praxe ti dá víc.

A: Dobře, teď se zaměříme na třídní klima. V dotazníku byla otázka 18- řešíte v rámci svých hodin klima dané třídy a jednoduchá odpověď ano ne. Pamatuješ, co si tam zaškrtnla?

R: Myslím si, že jsem zaškrtnla, že to neřeším, z jednoduchého důvodu, já mám tělocvik s angličtinou, takže tělocvik, to mám jenom holky, takže druhou polovinou třídy nemám a na tu angličtinu, tak mám zase půlku třídy. Když to byli kluci a byli v druhý půlce angličtiny, tak já jsem je absolutně neznala. Kdyby se něco objevilo u mě ve třídě, nebo u mě v hodinách, tak bych to s nima nějakým způsobem řešila, kdyby se třeba objevila šikana, tak bych to řešila s třídní, prostě bysme si o tom promluvili, ale tím, že u mě se nic neobjevilo a měly dobrou kolektiv všechny třídy, co jsem učila, tak jsem neměla důvod to řešit a neměla jsem ani prostor to řešit nějak s celou třídou.

A: Takže kdyby došlo k tomu, že bys měla nějakou situaci, která by vyžadovala řešení, přijde ti, že bys třeba ve spolupráci s ostatními učiteli byla schopná tu situaci efektivně vyřešit?

R: Myslím si, že jo, ale zase záleží na té situaci. Já jsem třeba člověk, kterej si o těch věcech chce promluvit otevřeně a já chci po těch dětech, že aby sami zjistili, že to není dobré chování, kdežto ti starší učitelé ty děti hrozně poučují- tohle nebudeš dělat a seš blbej. Kdežto já mám přístup tak mi řekni, proč jsi to udělal, co tě k tomu vedlo, a tak. Spíš pochopit ho žáka, takže záleží jaký přístup by měl ten druhý učitel s kterým bysme to řešili.

A: Už se blížíme k poslední části, co se týče udržení pozornosti žáka, v dotazníku jsem navrhovala nějaké možnosti činností, které umožňují udržet pozornost žáka, nicméně bych se chtěla zeptat, co jsi využívala, aby ti děti ve škole na hodinách nespaly, ať už jsou to nějaké konkrétní druhy cvičení, nebo třeba práce s hlasem. Cokoliv, co si vzpomeneš, že ti v hodinách fungovalo.

R: Práce s hlasem, tak to úplně ne, jako nějakou práci s intonací, tak to jsem neřešila o tom jsem upřímně ani nepřemýšlela, ale co jsem používala bylo střídání aktivit. Jednou to byl speaking, pak byl listening, pak writing. To byla jedna taková věc, druhá byla, že jsem zadávala prezentace, po žácích jsem chtěla, aby vystupovali před třídou a aby si připravili prezentaci na určitý téma. Téma si měli vybrat oni sami, řekla jsem jim, že prezentace je na 20 minut, uvedete nám téma, uděláte nějakou diskuzi, a tak. Většinou to nebylo tak, že jsem jim zadala téma, který mě zajímá a je absolutně nezajímá, ale oni si vybrali téma, který chtějí zpracovat, a tím, že to byla stejná generace, tak si většinou vybrali v nějakých film, nebo prostě nějakou problematiku, a ty děti to bavilo

poslouchat. Třeba s tady tím jsem pracovala nebo potom různý speaking activities, že jsem dávala ne takový ty typický, ale prostě co jsem si myslela, že by je mohlo zajímat. Zase se vracím k tomu, že v tady tom je výhoda bejt mladej učitel, protože s těma dětma můžeš udržovat ten krok, kdežto když jseš starší učitel, tak už nevíš, co ty děti zajímá.

A: To střídání aktivit s cílem udržet pozornost žáků a ty věci co jsi dělala, chci se zeptat, odkud to přišlo, jestli to máš v sobě, jestli je to nějaká intuice, nebo jestli ti hodně pomohlo třeba chození na praxe, že jsi to někde v uvozovkách okoukala, nebo jestli vám to říkali třeba ve škole v rámci didaktiky?

R: Asi nějak tak všechno dohromady. Určitě to přišlo ze školy, kdy říkali, že ta hodina by neměla bejt jenom čtení, nebo jenom speaking, protože ty lidi to prostě bude nudit. Takže to asi přišlo po prvý ze ze školy, a pak jsem si to nějak okoukala sama, že jsem si vlastně řekla, jo, tak si prostě zkusíme ten speaking, a pak navážeme tohleto a tohleto, a taky mi to trvalo nějaký čas, prostě než jsem ty děti okoukala, jaký pořadí by je mohlo bavit, nebo že jsem třeba řekla tak, tuto hodinu máme třeba reading a speaking, že jsem jim dala reading a potom jsme si o tom jako povídali. Třeba jako dvě takové aktivity, že asi jsem neměla hodinu, kdybych vystřídala všechny čtyři, že by tam byl jak reading, speaking, listening a writing. Takže že asi nebyla hodina, kde bych vystřídala všechny čtyři, ale třeba dvě až tři. Samozřejmě, že byly hodiny, kdy jsme museli něco probrat, kde ty děti to prostě nebavilo, třeba gramatika a tohle, ale zase na oplátku jsem pak třeba hodinu udělala na to, co chtěli oni, že třeba jsme si třeba pustili nějaký film, a pak z toho dělali pracovat pracovní list a tak, že jsem to kombinovala.

A: V rámci toho dotazníku jsem se ptala u jakých činností a v jaké míře v hodinách využíváš skupinovou práci a teď se to vztahovalo už na čtení, na psaní, na poslech a na mluvení. Tam bych se chtěla zeptat, jestli si to využívala u všech a jestli bys mohla říct, předpokládám, že si skupinovou práci preferovala nejvíc u mluvení a proč. V čem vidíš benefity, co to přináší tím, že děti pracují ve skupinách?

R: Určitě jsem to používala u psaní, speaking stoprocentně, writing si myslím, že ne, listening jo a to je asi všechno. Nejvíc u toho speakingu, protože když se člověk baví s někým jiným, tak ten druhý má jiný názory, takže mě šlo hlavně o to, aby ty děti pochopily, že člověk může mít jinej názor, a to jsem třeba já s nima používala, když jsem se bavila na nějaký téma a někdo měl jinej názor, tak já jsem neříkala, to je úplná kravina, prostě ty děti neshazovala. Podporovala jsem je v tom, aby mi řekli jaký je ten jejich názor a že každý názor je prostě jinej a podle mě se bavili spolu nebo v těch skupinkách nebo když jsme rozdělovala, a tak dále tak jsem chtěla, aby mi řekli v čem se shodli, v čem se neshodli a jestli jestli si myslíš, že je to dobře, nebo ne. Aby se ovlivňovaly ty děti vzájemně a aby se respektovaly, aby pochopili jeden druhého, o to mi šlo nejvíc.

A: Dobře a myslíš si, že ta skupinová práce má nějaké nevýhody a případně jaké?

R: Nevýhody má určitě, protože kolikrát si děti z toho dělaly srandu, prostě se bavily v češtině nebo to nebrali vážně. Takže občas to bylo kontraproduktivní, ale když si vybrala nějaký dobrý téma, tak to bylo v pohodě, to za prvý. Za druhý, výhody to mělo, že sis to mohla oznámkovat, byla to prostě aktivita v hodině, a ty jsi viděla, jak ty děti jakoby se zapojují, jak mluvěj, a tak dále. Takže aktivitu a speaking sis mohla oznámkovat. Že to nebylo jenom tupý psaní do papíru, present simple, present continuous, ale normálně si viděla, jak ty děti jak to spolu mluvěj, takže to bylo fajn. Nějaký nevýhody, pak ty témata, no, nevýhoda výběru toho tématu, že ne vždycky ses trefila, aby to zajímalo všechny.

A: A poslední otázka, já jsem se v dotazníku ptala, jestli je skupinová práce součástí hodnocení a bylo tam ano, tvoří velkou část, ano, ale tvoří malou část, a nebo ne. Pamatuješ si, co si zaškrtnla?

R: Asi jsem zaškrtnla jo, ale tvoří malou část.

A: Chtěla bych se zeptat, jestli bys byla pro jí dát a větší hodnotu, větší význam, kdyby ses ve škole nebo na extra školení naučila, jak hodnotit i jiné aspekty, nejen výsledek, kdybys věděla jak hodnotit i to, že rozvíjejí dovednosti definované RVP (klíčové kompetence)? Bylo by to něco, co by tě zajímalo a kdyby ses v tom dovedla, tak jestli bys byla otevřena skupinové práci přidat větší hodnotu?

R: Hrozně záleží, asi bych se tomu nebránila, protože české školství je postavený na tom, že je to hrozně individuální věc, že jaký máš ty výsledky, co ses naučila, a tak dále, takže potom tě vypustí do světa, a ty musíš spolupracovat s ostatními lidmi. Když jseš jako zvyklá na to, dělat sólo dráhu a sólo se učit a sólo pracovat, tak podle mě je pro ty děti hrozně těžký. Ale to není problém mých hodin, nebo hodin jednotlivých učitelů, je to problém celého českého školství. Kdyby se k tomu postavilo jinak a dala by se tomu jiná váha, aby se učitelé, mladí učitelé se i vzdělávali tady v tom stylu a smyslu, tak by to dávalo smysl. Pak i ty děti by si musely zvyknout na to, že tu skupinovou práci neodvede jenom jeden člověk, aby i ty děti byly fér. Když řeknu hele, já udělám to, to, to a potom teda se udělá ta skupinová práce, a pak za to je jako výsledek, že by se hodnotilo, jak ty jednotliví děti k tomu přispěly, jenže to jako učitel nemůžeš kontrolovat, dá se říct. Nemáš na to páku a nemáš přesně to, co hodnotit, protože pak se může stát to, že jeden člověk odvede 60% a potom další čtyři odvedou 10%. Je to hrozně těžký hodnotit. Ale myslím si, že by se to určitě dalo, jen si k tomu najít nějakou cestu a vědět, u jaké skupiny dětí si to můžeš dovolit.

Příloha 6: Přepis rozhovoru s respondentem 3

A: V oblasti plánování hodiny, u otázky číslo 9- plánování hodiny je pro mě snadné, atd. Kterou odpověď jsi zaškrtnla?

R: Zaškrtnla jsem občas je to náročné.

A: Proč si to zaškrtnla?

R: Protože často mě napadají aktivity, které jsou hodně náročné na přípravu, tak se dlouho rozmýšlím, jak to vlastně uchopit, jak to použít. Chci aby to splňovalo různá kritéria, aby tam byl třeba obsažený poslech, nebo práce ve skupinách, komunikace dětí mezi sebou. Snažím se z toho vždycky „vycucat“ co nejvíc, takže dlouho to promýšlím a potom to musím zrealizovat a dost často se mi stává právě kvůli tomu, že studuju, pracuju, že kvůli nedostatku času třeba ten můj dobrý nápad nemůžu využít, protože by to trvalo hrozně dlouho, než bych to vytvořila.

A: Dobře, u otázky číslo 10- která oblast vám činí největší potíže, tam si zaškrtnla definovat cíle hodiny, proč si tuto oblast vybrala jako tu nejtěžší, nejproblematictější?

R: Já jsem přemýšlela o těch ostatních, a taky mi dost často dělá trable zvolit si, jestli dám ten pracovní list šestákům, nebo jestli je to spíš pro sedmáky. Jestli je to dostatečně srozumitelný pro tu danou třídu, ale pak mi asi přišlo nejdůležitější definovat si ten cíl hodiny, protože kdybysme udělali nějaké pracovní listy a já jim k tomu nedala nějakou zpětnou vazbu nebo důvod, proč jsme to dělali, tak mi to přijde, že je to jenom bezhlavě vyplní, a pak to úplně zapomenou. Kdežto když nějakým stylem se snažíme dojít k nějakému cíli, možná si to i líp zapamatují, snažím se to našroubovat na každodenní život, aby věděli, že proto to bereme, a proto se to používá.

A: Jestli ti dobře rozumím, tak v podstatě pokud nemá aktivita nějaký cíl, tak vlastně ztrácí smysl.

R: Dost často ano.

A: Ty už jsi to trochu nakousla, ale kdybys mohla zaškrtnout i více možností, tak jsou nějaké další a případně proč?

R: Určitě zvolení učiva, o čemž jsem mluvila nebo i to časové rozvržení hodiny, protože někdy se mi zdá ta aktivita, že to mám za chvíli hotový, a pak najednou z toho je hodina a půl, takže mi pak schází ta půlhodina a vlastně to musíme dotahovat a je to takový rozházený v těch hodinách nebo to není celistvý.

A: U otázky číslo 12- získat si respekt třídy je pro mě... dala si tam občas náročné, řekla bys, že máš u žáků přirozenou autoritu?

R: No, úplně takovou tu stoprocentní přirozenou autoritu určitě nemám a ani se to nestydím říct. My sami jsme měli na základce tak dva učitele, kteří tu přirozenou autoritu měli, jako tu naprostou, kdy prostě všichni byli zticha, z učitele měli respekt a nějakým stylem ho měli rádi, když pak někdo měl z někoho teda sice respekt, ale ty hodiny byly k ničemu, protože učitel byl až moc striktní, moc přísný a měl nesmyslné požadavky na ty děti, tak to už pak ten respekt i tak ztrácel smysl, i když tam ho ten učitel měl. Pro mě osobně je to někdy těžké, protože se snažím udržovat s žáky nejenom tu hranici, že jsme učitel a žák, ale snažím se jim být trochu blíž už jenom tím, že jsem mladší a rozumím, tomu o čem si povídají a nechci být jenom takovej ten suchar, co přijde do třídy a neví vlastně, co se v té třídě děje, takže vlastně to souvisí s tím klimatem té třídy.

A: Řekla bys, že do určité míry nějakou přirozenou autoritu máš?

R: Mhm.

A: Mě by zajímalo, jaké vlastnosti, postupy nebo aktivity, které děláš, co jsou ty věci, které jí pomáhají tvořit?

R: Já jsem přirozeně netlačila jsem na pilu, abych dělala nějaký extra seznamovací hry nebo prostě je nějak nutila do nějakých společných aktivit, ale nějakým přirozeným stylem jsem se snažila s nimi bavit o normálních věcech, dost často do výuky zapojuji věci, které je samotné zajímají nebo uděláme poslech na nějaké téma, které je zajímavá a snažíme se o tom bavit. Záleží na třídě, každá je jiná, ale v jedné třídě máme takovou nepsanou tradici, že pokud se stane někomu z nás něco zajímavého, tak si o tom prostě povíme, děti tomu říkají „story time“ a mě se dost často stává, že řeknu nějakou trapnou situaci, která se mi stala, samozřejmě celý v angličtině, snažíme se to nějak rozebírat, já se doptám jich, jestli se jim něco podobného stalo a oni se na to začnou napojovat někdy až tak, že jsou do toho tak zabraní, že je musím trochu uklidňovat, ale baví je to a spíš mluví anglicky, než když pak berem nějaký otázky z učebnice.

A: Používáš nějaké postupy nebo děláš nějaké činnosti, které ti dodávají větší pocit autority?

R: Asi někdy, když už vidím, že se začínají víc rozjíždět, tak začnu pracovat s hlasem, že ho třeba zvýším, aby mě pořádně slyšeli. Snažím se to vrátit na tu správnou míru. Prostě tak pojdte, teď jsme tady, teď se musíme do toho nějak pustit, abysme to zvládli rychle, a pokud zbyde třeba na konci dvě, tři minutky čas, můžete mi to video, o kterém jste mluvili pustit a můžeme se na to podívat. Tím, že já jim nějakým stylem vycházím vstříc, tak oni se snaží vyjít vstříct mě.

A: Co bys na základě svých dosavadních zkušeností doporučila začínajícím kolegům, kteří se bojí, že autorita bude představovat problém?

R: Já bych se toho úplně nebála, protože jak říkám, já nemám úplnou autoritu, ale spíš mi přijde, že ty děti dost často nechtějí, abych je neměla ráda. Prostě abychom spolu vycházeli, protože to chce třeba skupinka nějakých oblíbenějších holek nebo kluků, tak se na to nabalují další, a taky se mnou chtějí vycházet. Když mám dozor tak chtějí za mnou přijít a popovídat si se mnou, což je teda u nás na škole dost častý, že mají zájem se s učitelem nějakým stylem bavit a nějak s ním sdílet svoje pocity a zážitky. Úplně nevím, co doporučit, protože autorita je něco, co je z větší části přirozený.

A: V rámci řízení třídy, máš pocit, že nějaká oblast učitelské práce nebyla dostatečně pokrytá v rámci vysokoškolského studia a pokud nějaká taková oblast je, tak jak jak sis jí doplnila?

R: Byla to určitě praktická část, kterou my, jako studenti starý akreditace, jsme vlastně zažili, kdy jsme se s dětma viděli až ve čtvrtáku, někteří až v pátáku, protože se nestihli zapsat na praxi, která má prostě jen deset míst...

A: Ptala jsem se na oblast, která nebyla dostatečně pokryta.

R: Praktická a právě práce s těma dětma nebo já když jsem začala teda před rokem učit, tak já jsem byla úplně vržená do toho všeho sama, nevěděla jsem, jak se dělá taková ta administrativa, co všechno musím znát k tomu, abych teda mohla už konečně předstoupit před žáky. Jestli bychom měli dělat nějaká pravidla, hodně jsem soupeřila s tím, jestli mám nechat třeba na testy žolíky, jestli zkoušet formou testů nebo víc ústních zkoušení. Ve škole (vš) jsme se bavili o tom, jestli ve třídě bude jeden zlobivý hoch, že je to fakt špatný, když na něj musíme nějak reagovat a co všechno má za nemoci a za problémy, ale to, jak s ním pořádně pracovat, to už tolik nebylo, to bylo na pár hodinách, kde jsme si to v praxi nemohli vyzkoušet, protože těch hodin bylo málo.

A: V podstatě já z toho chápu, že sis mezery doplnila nějakým samostudiem, případně metodou pokus omyl...

R: Samostudiem, metodou pokus omyl a ještě tím, že jsem začínala učit ve čtvrtáku, tak mi hrozně pomohlo, že já ty dané situace můžu řešit s těma učitelama tady na škole, například s panem doktorem, který má nás má na seminář reflexe. Tam je prostor k tomu, abysme řekli svoje zážitky, zkusili si to nějak probrat, najít vhodné řešení, nebo si řekli, hele vyřešila jsi to takhle, příště zkus tohle, bude to lepší, to mi pomohlo.

A: Super. U otázky 18, kde jsem se ptala, jestli řešíš v rámci svých hodin třídní klima, tak ty jsi zaškrtnla, že ano. Já se chci zeptat, co tě motivuje k tomu, abys to dělala?

R: No motivuje mě k tomu hlavně to, když vidím, že v té třídě to klima jde pomalu jako ke dnu, tak nechci, protože třeba u nás ve škole není tolik lidí, který by opravdu přišli a sedli si s nimi, popovídali si nějak do hloubky. Třídní učitel, ten je z toho chování z té jedné třídy tak na mrkev, že je furt nemocnej, moc se třídě nevěnuje, ale máme tam třeba metodičku prevence, která funguje tím stylem, že objedná nějaký paní z nějakého centra, který tam přijdou, jako úplně cizí lidi, si tam hrát s dětmi nějaký hry, který by měly podpořit třídní klima, ale vůbec to nefunguje. Takže se to snažím, беру jako nějakou svoji zodpovědnost a snažím se to nějakým stylem dohánět, když teda ostatní nedělaj. Je ještě jedna učitelka, která se o to dost snaží a snažíme se to řešit takovým stylem, že si s nima víc povídáme, snažíme se víc napomínat, když vidím, že tam mají menší nějaký narážky, tak se to snažíme s nimi pak rozebrat. Někdy, když jsem si jistá, že to nebude vadit, tak to probereme nahlas před tou třídou, když ne, tak si ty děti vytáhnou ven a zkusím je nasměrovat na tu z cestu. Zkus se vžít do toho, podívej se, co kdyby se stalo tohle samý tobě, co bys dělal, a tím, že jak to s nima řešíme, tak oni najednou cítí, jakože to asi není dobře, tak já se omlouvím, asi to teď vidím trochu z jiného pohledu a příště se o to tolik nesnažím.

A: Takže u vás nemáš pocit, že by škola tlačila na to, abyste třídní klima řešili?

R: Extrémně netlačí, samozřejmě v takové té přirozené míře jo, ale abysme jednou za 14 dní třeba dělali nějakou hodinu, kde si budeme všichni povídat, to neděláme.

A: Dobře, v té části udržení pozornosti žáků a organizační formy, k tomu bych se chtěla, zeptat jaké volíš činnosti k udržení pozornosti žáků a kde jsi přišla na to, že ty činnosti budeš takto dělat?

R: Přišla jsem na to formou pokus omyl a já se snažím střídat ty formy výuky, takže většinou na začátku prostě uděláme něco oddechového, nebo nějaký warm-up, poté jdeme na tu hlavní část té hodiny na kterou se připravíme, například přečtením nových slovíček nebo nějakým seznámením s novými slovíčky, a pak uděláme třeba nějaký pracovní list, ve kterém mám přídatný otázky a podobně a můžeme to završit buď skupinovými rozhovory nebo třeba dost často používám kvízy, protože vím, že ty děti to baví a vím, že tady tím stylem zrovna ty dvě třídy, u kterých to hodně využívám, se to prostě naučí.

A: To, jak jsi přišla na to, že to funguje, jsi říkala je metoda pokus omyl a odkud to vychází, co tě k tomu motivovalo, je to něco, co si slyšela na hodinách didaktiky nebo to spíš vychází z tebe nebo ses inspirovala na praxích?

R: Spíš jako ze mě, bavili jsme se o tom samozřejmě i tady ve škole, ale v praxi jsem si to potvrdila, protože když jsme třeba celou hodinu překládali jeden text, tak když mě tam někdo otravoval, tak mi trvalo dýl, než jsem je nějakým stylem uklidnila a dělal se celou hodinu jenom jeden text, tak to furt vrcholilo a furt se tam bavili víc a víc otravovali, nebavilo je to, takže tím, že to střídám, tak vím, že víc udržím jejich pozornost. V dotazníku jsem zaškrtnla i práci s hlasem, to taky hodně používám zvyšují nebo snižují hlas, snažím se být důraznější u některých věcí, aby pochopili význam toho, co jim říkám, nebo co píšu na tabuli, co je teda opravdu důležité. Používání různých pomůcek, snažím se využívat řekněme dětské hračky nebo nějaké pomůcky, které do té výuky můžu zakomponovat tak, aby to děti bavilo, aby se to díky tomu naučily. Právě jsme se bavili o tom, že bylo dobré využít věž jenga, na kterou napíšeme čísla otázek, a pak na to vlastně můžeme vytvořit jakýkoliv soubory s otázkami, děti budou skládat a přitom se učit.

A: Dobře, k otázkám 20, 21- kdy využíváte skupinovou v rámci práci v rámci čtení, psaní, mluvení a poslechu, ty jsi zaškrtnla, že víceméně skoro u všech využíváš skupinovou formu práce. U toho psaní trochu méně, tak se chci zeptat proč? Co tam vidíš za výhody, kde naopak vidíš nějaké nevýhody, co ti u toho chybí?

R: Výhodu vidím v tom, že za prvé děti to víc baví, takže jsou víc motivovaní, nebudou na to sami, budou se snažit to s tím spolužákem nějak konzultovat a jak jsem říkala, dost často se snažím ty poslechy, čtení a podobně dělat na témata, která vím, že jim budou blížká, takže vím, že oni se o tom rozovídají a víc je to přiměje mluvit. Negativa, když mám pak slabšího žáka nebo takového žáka, který si myslí, že hodně slabý a že to nezvládne, tak se o to často nepokusí a jenom se „veze“. Když jsou ve větších skupinkách, tak to se mi potvrdilo, že to bylo o přebírání zodpovědnosti, že to fláknout vždycky na toho, co to umí nejlíp.

A: Poslední otázka se vztahuje k otázce číslo 22- je skupinová práce součástí vašeho hodnocení žáka? Tam bylo na výběr ano, tvoří velkou část, ano, tvoří malou část, nebo ne a ty jsi dala, že tvoří velkou část. To není nejčastější odpověď, proto se chci zeptat, proč skupinové práci dáváš velkou váhu?

R: Já jí dávám velkou váhu kvůli tomu, jak chci udržet nějak to klima třídy a chci, aby děti fungovaly ve vztahu s okolním světem kolem sebe a s spolužáky, tak mi nepřijde fér, když jim zadám prezentaci k vypracování, aby to jeden udělal a druhý se svezl, a proto se dávám vyšší váhu při těch při hodnocení. Zaprvé musí si s tím dát velkou práci zadruhé musejí nějak kooperovat, vybírat z alternativ a tolerovat se, a to je pro mě hodně důležitý, aby se tolerovali, i když má každý jinej názor. Reflektuje se mi v tom osobní život, myslím si, že to pro ně bude důležité do jejich dalšího života. Ne jenom, že budu známkovat to, jestli udělali chybičku, ale spíš to, jak spolu dokázali něco vytvořit.

A: Jak se vypořádáváš s tím, když jak jsi říkala, třeba jeden žák se v uvozovkách veze, a tu práci dělají ostatní? Jak to reflektuješ v tom, když toho žáka hodnotíš?

R: Já se snažím většinou dělat ty skupinky menší a dost často si je sama vybírám a nebo děláme třeba po dvou lidech. Zaprvý, buď už vím, kteří žáci spolu chtějí být a jestli to bude fungovat, když vím, že v té skupince mají všichni znalosti větší, a pak tam jsou třeba dva lidi, kteří si zbydou a mají znalosti menší, tak je prostě k někomu přiřadím, nebo to trochu proházím tak, že budu vědět, že se na to v nevyhodnou, a když se mi někdy stalo u některých skupinových prací, že se mi někdo svezl, tak jsem to nehodnotila, že bych je nechala propadnout, ale nedala jsem takovou tu právoplatnou známku za to, že odvedli dobrou práci, ale prostě dala známky s menší vahou s tím, že takhle by to příště nešlo.

Příloha 7: Přepis rozhovoru s respondentem 4

A: Moje první otázka se vztahuje k otázce číslo 9- plánování hodiny je pro mě snadné, atd., ty jsi uvedla, že je to pro tebe snadné. Proč to považuješ za snadné, změnilo se to nějak v průběhu času?

R: Ono už je to docela dost dlouhá doba, co jsem začala učit. Začala jsem nejprve v jazykové škole, v nějakých 18 letech, už si moc nepamatuji, jak moc příprava hodiny probíhala, ale co si pamatuji, tak jsem měla ze začátku problémy odhadnout, kolik toho v hodině stihnu, takže jsem si toho vždycky připravila kvanta, pak jsem zjistila, že jsem z toho stihla třeba čtvrtku. V průběhu těch let se to postupně upravovalo, teď bych řekla, že ten odhad je suprovej, co si připravím, to stihnu a mám maximálně něco málo navíc. Už se to tolik prostě neliší, opravdu to souhlasí.

A: Dobře a u otázky číslo 10- která oblast ti činí největší potíže, tam jsi dala zvolení hloubky učiva. Chci se zeptat proč?

R: Já si myslím, že ono se to může u různých žáků i lišit, takže co vlastně skupina třeba v té jazykovce, nebo co teďkon vlastně třída, co už učím na klasické škole, tak se to prostě liší, protože třeba se sedmou třídou můžu být napřed, můžu toho probrat hodně i hodně do hloubky, kdežto v nějaký jiný sedmý třídě, tak tam žáci můžou bejt pomalejší, můžou mít nějaký dysfunkce a určitě s nimi toho neproberu tolik. Vždycky musím shlídnout tu třídu, jak na tom je, jak moc jsou schopni pokračovat a jak moc s nimi můžu do té hloubky jít, a potom to podle toho upravovat. V tom je to určitě složité.

A: Kdybys mohla zatrhnout i více možností, vybrala bys nějaké další, nebo napadá tě nějaká, která tam třeba není ani zmíněná?

R: Ještě volba metody pro danou třídu. Když tu třídu neznám, tak ze začátku můžu zvolit nějakou metodu, která nemusí být úplně vhodná a teprve později zjistím, co dané třídě vyhovuje a podle toho to upravím.

A: Rozumím. Když se podíváme na oblast řízení třídy, tak u otázky číslo 12- získat si respekt třídy je pro mě snadné..., řekla bys, že máš u žáků přirozenou autoritu?

R: Já bych řekla, že jo. Samozřejmě jsem se bála, protože když jsem přišla od září, tak jsem nevěděla, jak mě ta třída bude vnímat, mám vlastně od šestky až do devítky třídu, takže jsem se třeba u šestky nebála, to jsem říkala, tam jsou ještě menší děti, ale u těch třeba deváťáků jsem se bála, aby mě vůbec brali jako učitelku, protože jsem prostě mladá, nejsem na první pohled viditelná autorita, takže jsem si říkala, že si mě ještě lehce spletou se studentkou, takže jsem se toho bála, ale řekla bych, že mám asi přirozenej respekt nebo přirozenou autoritu, protože nemám s tím problém. Když zvýším hlas, tak vědí, že se něco děje, že prostě musí poslouchat, že je něco špatně, takže přirozeně ztichnou a na to reagují. A nebo zase naopak nejsem úplně taková ta odstrašující autorita, aby se mě báli, takže se mi dost často stává, třeba na dozoru na chodbě, že za mnou děti přijdou, popovídají si se mnou, takže bych řekla, že zároveň tam funguji i jako taková kamarádka nebo sestra, který můžou sdělit nějaký problémy.

A: Byla bys schopna pojmenovat vlastnosti případně postupy, které ti pomáhají budovat autoritu?

R: Já bych řekla, že je důležitý si uvědomit to, že my, učitelé nejsme rozhodně něco víc, než ty děti. Sice mít tu autoritu ve stylu, že musejí nás děti na chodbě pozdravit, a tak, to se snažím udržet, prostě zásady slušného chování vůči autoritě, ale zase právě být i ten kamarád. Prostě nabídnout jim pomoc nebo je vyslechnout, zasmát se s nima nějakýmu vtipu, když udělaj nějakej průser, tak to s nima vyřešit a nedělat z toho nějakou tragédií, ale i přiznat vlastní chybu a být jim prostě blíž. Zároveň si tu autoritu držet, co se týče těch pravidel nastavených ve škole, rozhodně si nenechat žáky tykat, teď jsme to řešili s asistentkami, že asistentky si nechávají od dětí tykat. Já si myslím, že to není dobře, takže jako učitelka bych rozhodně nechtěla, aby mi děti tykaly.

A: Tak čím jsme si vlastně odpověděli i na další otázku, co bys doporučila začínajícím kolegům. Je ještě něco, co by tě k tomu napadlo, na co by si člověk, který má jít na praxe nebo naopak ho čeká nástup do školy, tak je něco, co bys doporučila?

R: Tak určitě to tykáni, jak jsem říkala, pak mít nastavená pravidla v té třídě, co můžou, co nemůžou a co se týče vyložené autority, tak už mě asi nic nenapadá.

A: Dobře, máš pocit, že nějaká oblast učitelské práce nebyla dostatečně pokryta ať už z části nebo vůbec v rámci vysokoškolského studia, něco, co ti chybí a jak sis to případně doplnila?

R: Určitě praxe, protože ty přišly až v magisterském studiu, takže jsem byla hrozně ráda, že už jsem vlastně praxe měla mimo školu, protože jinak si neumím představit, že bych byla na té úrovni, kde jsem teď. Že bych měla přijít najednou do školy a začít učit. Mít autoritu takovou tu naučenou, jak se zachovat, jak se nebát před žákama, prostě přijít a být svým pánem, vést to tam. To mi chybělo hodně.

A: U otázky 18- řešíš v rámci svých hodin klima třídy si dala, že ho řešíš, chci se tě zeptat, co tě k tomu motivuje?

R: Je pro mě důležité, abych když přijdu do třídy, tak aby tam byla dobrá atmosféra, abych věděla, jak tam ty děti mezi sebou fungují, jestli tam není třeba někdo, koho šikanojou, nebo prostě kdo je jako stranou, koho třeba nechtějí mít ve skupině, protože když třeba děláme právě skupinovou práci, tak abych věděla, koho můžu dát k sobě, koho nemůžu dát k sobě. Určitě z tohoto důvodu.

A: Přijde ti, že to, co ses dozvěděla ve škole je dostačující, aby učitel nebo budoucí učitel byl připravený a měl dostatek informací, jak vlastně zjistit, jaké to klima v té třídě je a když to není ideální, tak jak postupovat dál?

R: Určitě jsme se o tom ve škole bavili, to si pamatuju, ale dost jsem četla ještě dalších článků, nebo sleduju facebookovou skupinu učitelů české republiky, takže se tam často o nějakých problémech baví, takže jsem slyšela reálné příběhy a reálné řešení, v komentářích se k tomu vyjadřovala spousta dalších učitelů, ale myslím si, že každý si k tomu stejně musí najít svojí cestu, a pokud ho to zajímá, jak vůbec třída funguje, jaký je tam klima, tak myslím, že dokáže odhadnout, jestli je něco není v pořádku.

A: V části udržení pozornosti žáků, organizační formy se chci zeptat, jaké volíš činnosti k tomu, abys udržela pozornost žáků, klidně to můžeš specifikovat, například nějaký typ aktivity, která ti funguje skoro u většiny tříd?

R: Já si myslím, že nejvíc udrží pozornost, když je frontální výuka, myslím si, že pokud je nějaká skupinová, tak se často soustředí jenom na tu práci v té skupině, a tam ta pozornost moc velká není a co se týče individuální práce, tak bych řekla, že největší pozornost mají při nějakém vyplňování pracovních listů, prostě když řeší jednotlivé úkoly.

A: Já to myslela co děláš, aby pro žáky bylo snazší se soustředit?

R: Jo, tak určitě pracuju s hlasem, když potřebuju něco zdůraznit, tak určitě zvyšuju hlas, myslím si, že tam funguje dost i práce s tělem, že když se bavíme o nějakých nových slovíčkách, tak ať si to častokrát neuvědomuji, tak používám gesta a používám ruce nohy, takže často ukazuju, předvádím, nějaká pantomima. Jinak se snažím měnit často aktivity, využívám třeba hodně i prezentace.

A: Další otázka se vztahuje k otázkám 20 a 21, kde si odpovídala, jestli využíváš skupinovou práci v rámci čtení, psaní, mluvení, poslechu, tak ty jsi dala celkem různorodé odpovědi. Mohla bys to okomentovat, proč třeba u toho mluvení využíváš hodně tu skupinovou práci, kdežto u jiných dovedností zase využíváš víc frontální výuku?

R: Skupinovou práci hodně využívám při mluvení, tam jsem dala, že jí využívám téměř na každé hodině, protože si myslím, že když jsou v těch skupinkách, tak mluví mnohem víc, než když odpovídají mě. To mám zjištěný, pokud se bavíme o té klasické škole, kde je víc dětí, že se nebojí mluvit, víc se baví se spolužáky, ale je tam potřeba dohled učitele, aby opravdu mluvili anglicky. Co se týče čtení, tam jsem dala ano, často využívám, tak zase je to fajn v té skupinové formě, protože někteří žáci třeba čtou rychleji, někteří pomalu, takže si tam můžou rozdělit práci a můžou to vlastně dát dohromady, a tím pádem skupinky pracují přibližně stejně rychle a nás to nezdržuje. Psaní, tam jsem dala skoro nevyžívám, protože kdyby měla celá skupinka něco psát, tak to stejně ztroskotá na tom, že vlastně píše jeden a ostatní mu to diktují, takže to spíš využívám pro jednotlivce a u poslechu jsem dala, že nevyžívám, protože mi přijde, že pokud zvolím poslech jako skupinovou práci, tak oni se rozptylují tím, jak jich je hodně, často do toho mluví, takže si myslím, že je lepší, když poslech dělají individuálně.

A: Dobře, ty už jsi tam nějaké výhody zmínila, tak když bychom to zobecnili, vidíš nějaké výhody, které žáci pracující ve skupinách mají v porovnání s individuální prací nebo když pracuješ s celou třídou a zároveň co naopak postrádáš, nějaká negativa?

R: Obecně pozitivní je v té skupinové práci určitě to, že ty úkoly často vyřeší o dost rychleji, takže máme více času na jiné aktivity. Pak když tam jsou vlastně slabší žáci, tak jim v té skupině ti silnější pomůžou, takže nějaká kooperace, pak určitě si rozvíjejí nějaký vztahy, když takhle pracují spolu. Co se týče negativ, tak určitě se ztrácí pozornost, často nemusí dělat to, co po nich chceme, takže dělají víc humbuk, než aby se soustředili na daný úkol.

A: Předposlední otázka týkající se otázky 22, kde jsem se ptala, jestli je skupinová práce součástí hodnocení žáka, a ty jsi uvedla, že ano, ale že tvoří menší část hodnocení. Chci se zeptat, jak skupinovou práci hodnotíš?

R: Skupinovou práci není dobré hodnotit úplně velkou známkou, protože ve skupině můžou být právě třeba ti slabší žáci, kteří se v té skupině takzvaně vezou a vlastně nemusí toho udělat úplně tolik, jako jiní žáci a dostali by stejnou známku. Naopak to může ztroskotat na práci jednoho člověka, kterej něco neudělá a další úkoly na to můžou navazovat a zase celá skupina může neuspět kvůli jednomu člověku. Takže by to na těch známkách odnesli ostatní. Skupinovou práci hodnotím, když děláme projekty, že jim zadám nějakou prezentaci.

A: A moje poslední otázka, byla by jsi ochotná přiřadit vyšší hodnocení skupinové práci, kdyby ses ve škole nebo i na nějakém školení, kurzu dozvěděla, jak hodnotit i jiné aspekty, než jenom výsledek?

R: Já si myslím, že by hodnocení asi bylo pořád stejné, protože si myslím, že nahlížím na skupinovou práci, i jako na aktivitu v hodině, takže myslím si, že to nějak podvědomě dělám a že nekoukám jenom na cíl. Spíš jsem chtěla říct, že se často uchylujeme jenom k těm cílům, ale ne že bych se dívala jenom na koncový produkt skupiny.

Příloha 8: Přepis rozhovoru s respondentem 5

A: Začneme hned první otázkou, v dotazníku byla otázka číslo 9- plánování hodin je pro mě snadné, většinou snadné, nebo nesnadné. Co jsi odpověděla a proč?

R: Já úplně nevím, co jsem odpověděla, protože možná se to změnilo, za těch pár týdnů, ale řekla bych, že teď už je to pro mě většinou snadné, když tam není vyloženě nějaký zádrhel, že třeba potřebuju vymyslet nějakou aktivitu, aby ta hodina byla víc aktivizační, tak prostě potom u toho najednou sedím a nic nemůžu vymyslet, nic nemůžu najít a tak. Takže když nenastane takovejhle zádrhel, ale když mám do čeho šahat a nebo najdu inspiraci docela rychle, tak už to jde dobře.

A: U otázky číslo 10- která oblast vám činí největší potíže, co se týče plánování hodiny, tak mezi nejčastějšími odpověďmi tam bylo odhadnutí časové dotace na jednotlivé aktivity, výběr vhodných metod, zvolení hloubky učiva, pamatuješ, co si zaškrtnla?

R: Úplně ne, asi ten čas, podle mě to rozvržení času, protože to někdy nejde odhadnout. I když teď už mám ten odhad lepší, už vím, kolik se toho připravit a není to tak, že bych si připravila o moc víc. Teď už to mám tak akorát, ale je to a těžký.

A: Byla bys schopna říct, kde je problém v tom, že ti dělá problém odhadnout, která aktivita zabere kolik času?

R: Nemůžu odhadnout, jak moc rychlí děti budou. Jak já ještě učím dospělé, tak tam je to zase jiný a někdy mě překvapí, jak jedeme rychle, že jim to jde, někdy se u něčeho zasekneme a neuděláme prostě víc, takže pak nevím, jak plánovat.

A: Kdybys mohla zatrhnout více odpovědí, řekla bys, že ještě některá z nabízených oblastí nebo nějaká, která není zmíněná, ti dělá potíže?

R: Hmm, každá z nich je svým způsobem těžká, nejsem úplně schopná přesně vybrat.

A: Mohlo by jich být víc, ale řekla bys, že v podstatě ti všechny tady ty oblasti občas dělají problémy?

R: Určitě.

A: Je ještě něco, s čím, co se týče příprav, bojuješ?

R: No, nevím jestli za to toho úplně týká, já bojuji s tím, že na ty přípravy mám ve svém životě málo času. To znamená, že dělám pod velkým tlakem, rychle a kolikrát když se zaseknu u něčeho, tak se začnu hrozně stresovat. Potřebovala bych na to větší klid a pohodu a fakt moct si s tím vyhrát.

A: Dobře, pak tam byla 12 otázka- získat si respekt třídy je pro mě snadné, většinou snadné, nebo nesnadné. Jak to máš ty, když učíš skupiny nebo na praxích?

R: Moje odpověď je mezi většinou snadné a nesnadné, protože já jsem četla knížku zrovna a komunikace ve školní třídě a tam hezky rozděluje liberálního a autoritativního učitele a já jsem úplně přesně liberální učitel, kterej má přesně problém s tím, že jako a já to nebudu ta autoritativní role, ale já budu víc taková pojďme něco dělat, jo? Nebudu na ně řvát a dupat po nich, to znamená, že pochopitelně ten respekt se od nich získat je těžší. Na druhou stranu mi přijde, že u některých dětí to funguje, že trvá to dýl, ale pak na to jako přijdou a začnou mě brát z nějakých důvodů, což můžou bejt různé důvody.

A: Dobře a řekla bys, že u žáků, i když seš liberální, máš přirozenou autoritu?

R: Rozhodně ne, nebo jako nevím. Já jsem si myslela, že ne a letos mi jeden klučina řekl, že vypadám hrozně přísně, ale myslím si, že spíš ne. Na základě jejich reakcí mi přijde, že mě spíš fakt zkoušejí, že si myslí, že to můžou.

A: Děláš nějaké aktivity nebo máš nějaké postupy, které ti dávají pocit, že nějakou autoritu?

R: Nevím, jestli úplně chápu otázku?

A: Některým lidem pomáhá, třeba když vstoupí do třídy, tak aby udělali něco, co jim dodá sebejistotu. Máš nějaký mechanismus, něco co ti dává pocit jistoty?

R: Normálně nemám, ale když mi o něco vyloženě jde a jsem z toho nervózní, třeba když jsem měla první hodinu na průběžné praxe, která je horší, že tam na mě koukají další lidi a prostě zkoumají, jak já učím, nebo když jsem měla workshop, tak si dávám make-up. Jindy ho nenosím, ale tady na to si ho dám a vlastně mi pomáhá se cítit sebejistěji. Víím, že vypadám líp.

A: Co bys na základě svých dosavadních zkušeností doporučila začínajícím kolegům, kteří mají pocit nebo obavy, že řízení třídy bude trochu kámen úrazu?

R: Nenechat se rozhodit, já jsem v tomhle taky taková, že no, tak mi začnou prostě skákat po hlavě, no tak jim řeknu prosím vás, já jsem v tomhle opravdu liberální, asi až moc, že si to snažím nebrat. To se lehko řekne, těžko se to udělám. Nevím úplně, co vlastně doporučit.

A: Děkuji, která část učitelské práce nebyla z tvého pohledu buď vůbec, nebo dostatečně pokryta v rámci vysokoškolské přípravy?

R: Já si myslím, že probíráme opravdu hodně, že teď jsme měli třeba hodinu o heterogenních třídách, což je věc, která se netýká jenom výuky cizích jazyků, to je obecně platné, vůbec bychom se tím teoreticky nemuseli tady na angličtině se zabývat, spadá to spíš pod pedagogiku, psychologii. Ale dělali jsme to, což znamená, že mi přijde že zacházíme i fakt dál, než jenom jak učit ten jazyk, což mi přijde super. Já z anglistiky přebírám věci do výuky češtiny, to znamená že veškerou didaktiku, kterou mám v češtině si беру z toho, co jsem se naučila at' už na Erasmu, nebo tady.

A: Řekla bys, že v podstatě to, co ses naučila v rámci vysokoškolského studia je dostačující, nemáš pocit, že si potřebuješ něco doplnit?

R: Tam je problém ještě s jinýma věcmá, že třeba je vidět, vidím to i na svých spolužácích tady, když se učíme navzájem, že máme problém převádět to, co jsme si tady naučili jako z odbornosti, převádět do jednoduššího jazyka, chtělo by tomu věnovat víc prostoru. Pak se tady stane, že někdo řekne third person singular, to nevím, jak bych dětem řekla, protože oni by to nepochopili a já si jenom v hlavě řeknu, vždyť je to třetí osoba čísla jednotného. To o ní ví, ale to nám nedocvakne. Já s tím mám problém, že kolikrát mi naskakují odborný věci a teď tam stojím v tý třídě a chvíli se fakt zastavím a jenom přemýšlím, jak to zjednodušit.

A: Nazvěme to třeba didaktickou transformací, jak to dětem, ty naše znalosti, lidsky podávat na jejich úrovni.

R: Jo.

A: U otázky 18 jsem se ptala, jestli v rámci hodin řešíš třídní klima?

R: Určitě, i když teď učím jenom v jazykovce, to znamená, že by se mohlo zdát, že tam není co řešit a možná jsem si to i myslela. Ale není to tak.

A: Co tě k tomu motivuje, abys to dělala?

R: Vidím ty děti a vidím, že v jedné třídě se mi rozděluje striktně kluci, holky a nechtějí spolu spolupracovat a vždycky, když řeknu rozdělte se do skupiny, tak se rozdělejí takhle. To znamená, že je chci víc propojovat, nebo se tam ty děti navzájem někdy ani neznají, tak je potřeba vytvořit z nich tu skupinu. Mám skupinu, kde jsou kluci, který se znaj, těch je čtyři. Čtyři kluci se znají jsou to kámoši, kdy jedou bomby, a potom tam je jedna holčina, která když přišla, zjistila, že je tam takhle sama, tak z toho byla hrozně špatná, a tak jsem řešila, co s tím mám dělat. Potom přišel ještě jeden kluk, kterej ty kluky taky nezná, tak ta holčina s tím klukem držejí spolu, takže konečně to nějak funguje a vlastně je nenutím se víc propojit, protože mi přijde, že oni se takhle cítí v bezpečí, že jim to takhle vyhovuje. Ale taky se snažím tam ty skupiny nějak tvořit.

A: So tě k tomu vede, aby si je propojovala? Jazykovka to vyžaduje?

R: Můj vnitřní pocit, chci, aby se tam cítili líp. A co se týče toho propojování holek a kluků, tak k tomu mám velkou potřebu to dělat, protože s tím mám osobně problém, s tím, jak my ve společnosti kluky a holky furt rozdělujeme. Mám pocit, že bych s tím chtěla něco udělat.

A: Teď bych se chtěla zeptat, jaké volíš činnosti k udržení pozornosti žáků a nemusí to být jenom činnosti, můžou to být i nějaké postupy?

R: Vždycky aby je to bavilo. Opravdu se snažím vybrat něco, co vím, že je bude bavit a nebo zkouším různé věci, a pak zjistím aha, tohle je bavilo, teď zafungoval kahoot v jedné skupině, konečně, tam nefungovalo nic. U těchto kluků, který byli fakt hrozně rozjetý, tak tam jsme dělali sochy v akci takovou pantomimu a byli úplně nadšený, bylo to hrozně vtipný, a tak najednou bylo vidět, že k sobě máme blíž. Tak něco takového najít v každé třídě.

A: Odkud čerpáš nápady na ty různé aktivity?

R: Hodně na internetu, tam je to hodně, googlím, prostě mě nějaká aktivita zaujme, tak si předělám. Když prostě nevím, tak jdu na internet, hodně věcí je v učebnicích, v té učitelské příručce. Teď už vím, že když chci udělat ještě nějakou aktivitu, tak se podívám nejdřív tam a někdy mě to fakt jako pomůže, ale třeba ty sochy v akci jsem si vymyslela sama, ale moc často sama nevymýšlím, protože to úplně jako nejde.

A: Jestli si vzpomeneš, tak u otázek 20, 21, tam jsem se ptala, kdy využíváš skupinovou práci v rámci čtení, psaní, mluvení a poslechu. Mohla bys mi každou dovednost okomentovat?

R: U čtení to nechávám ve dvojicích, a pak si můžou vzájemně sdílet svoje odpovědi, u mluvení, tak to je vždycky něco ve dvojici, a nebo v nějaké malé skupině, potom u toho psaní, psaní s nima nedělám, a když, tak jsem jim to dala na doma, protože tam na to nemám prostor, abysme strávili tu jednu hodinu tím, že oni tam budou sedět a psát a já tam budu na ně koukat. Takže to prostě dávám na doma s tím, že jim pak dám zpětnou vazbu. Poslední je poslech, to zas jim nechávám sdílet ty odpovědi a možnost poradit se.

A: Co bys řekla, že pracují ve dvojicích, v malých skupinách, co jim to přináší? Co pozoruješ za výhody?

R: Oni se můžou vzájemně obohatit, můžou si pomoci, díky tomu. Myslím, že se cítí i víc v bezpečí, ta možnost bavit se spolu, ale musím je hodně držet, aby to bylo k věci.

A: Kdybychom se bavili o nějakých negativech, tak odbíhání od tématu, zvýšený hluk, ještě něco?

R: Hluk mi ani nevádí to naopak vítám, ale odbíhání od tématu. Pak je těžký, když jsme u toho hluku, je stáhnout zpátky, což ale jsem slyšela, že někdo používá třeba zvoneček jako znamení na ukončení aktivity. Prostě zazvoní a děti jsou naučené, že se během pár vteřin zklidní. Tohle chci jednou zařadit, abych nemusela žáky prosit, aby mě poslouchali.

A: U poslední otázky v dotazníku, která byla o skupinové práci jako součástí hodnocení žáka, tam jsi uvedla, že součástí hodnocení není. Proč?

R: Já vlastně nehodnotím, protože hodnocení budou u té cambridgeské zkoušky.

A: Kdybys je hodnotila, kterou variantu by sis vybrala?

R: Asi bych zvolila tu střední cestu, jako ideální by bylo, kdyby opravdu mohli pracovat ve skupinách hodně často a mohla bych je opravdu hodnotit na základě toho, ale úplně nevím, jak by to v praxi fungovalo.

A: Dovedeš si představit, jaké činnosti v rámci skupinové práce bys hodnotila?

R: Určitě spolupráci, že se zapojili všichni, pak možná nějaký dílčí aktivity, co kdo dělal s tím, že bych je nechala rozdělit si, kdo co udělá, a pak se třeba podívat na to, jak každá ta část vypadá, úplně nevím.

A: Myslíš, že bys byla ochotná přiřadit skupinové práci větší váhu, kdyby se učilo, jak hodnotit nejenom výsledky, ale jak hodnotit rozvíjení klíčových kompetencí?

R: To je těžký, asi nedovedu odpovědět, nad tím bych musela přemýšlet asi pár dní. Bylo by to na jednu stranu fajn, ale na druhou stranu se o to nějaký dovednosti, který ke kterým má někdo větší vlohy.

A: Kdyby se hodnotilo v rámci individuálního posunu konkrétního žáka, bylo by to něco, čemu bys aspoň dala šanci?

R: Jo, to si myslím, že jo nějak je motivovat k tomuhle. Stejně tak jako i hodnocení jazyka, si myslím, že by mělo bejt v rámci nějakýho individuálního posunu, nehodnotit úplně všechny na stejném základě.

Příloha 9: Přepis rozhovoru s respondentem 6

A: U otázky číslo devět bych chtěla znát tvou odpověď a proč si jí zvolila?

R: Není to pro mě úplně snadný, protože člověk musí brát v potaz několik věcí, jak moc do hloubky jít, co se týče přípravy, na jak dlouho ta aktivita má být, kolik aktivit má být, aby to děti úplně nenudilo, ale zároveň aby se dozvěděli něco nového, takže to myslím, že je trošku náročné, protože na to nás nikdo nepřipraví. To podle mě má každý sám v sobě a hlavně člověk to nechce podcenit, takže si myslím, že to je docela náročné.

A: Pak je následující otázka, která oblast ti činí největší potíže v rámci plánování?

R: Určitě časové rozvržení celé hodiny, protože kolikrát si člověk myslí, že mu plán vydrží na celou hodinu, a pak po 20 minutách najednou už nemá nic, takže to si myslím, že je takový největší oříšek.

A: Kdybys mohla zaškrtnout i další oblasti, které bys zaškrtnla, případně doplnila?

R: Určitě hloubku probíraného učiva, pak asi kolik aktivit zvolit, jaké aktivity, jestli spíš jenom frontální výuku, a tu nějak rozvrhnout, nebo naopak to vlastně vyplnit i různými hrami nebo oddechovými aktivitami, to je takový zavádějící. Hodně záleží na tématu a na předmětu.

A: Dobře, co se týče otázky 12- získat si respekt třídy je pro mě snadné, občas snadné, nesnadné...

R: Tak něco mezi. Když mám mladší žáky, tam je to jednodušší, protože oni mají celkově autoritu k učiteli, u starších žáků, když jsem učila v 9. třídě, tak tam už je to trošku náročnější, hlavně si získat třeba kluky, takže podle mě hodně záleží na tom třídním kolektivu a na tom jak se ten člověk tam cítí, a taky na tom, jestli má jenom poloviční třídu, co se týče jazyků a nebo jestli má celou třídu.

A: Řekla bys, že máš u žáků přirozenou autoritu?

R: Je mi zatím říkáno, že ano. Já nevím, myslím si, že nejsem ten typ učitele, nebo ten typ člověka, který by sebou nechal házet, že nechci nechat kálet na hlavu, takže myslím, že nějaký respekt mám, ale určitě ne tak takový, jako mají třeba muži (jako učitelé).

A: Byla bys schopna říct, které tvoje povahové rysy nebo nějaké postupy přispívají k tomu, že tě žáci respektují?

R: Jsem docela rázná a neústupná, takže když něco řeknu, že něco tak bude, tak prostě chci, aby to tak bylo a nebojím se zvýšit hlas, když je třeba.

A: Máš nějaké postupy nebo nějaké zvyky, které děláš, aby ses cítila víc ve své kůži?

R: Vezmu si podpatky, už takhle jsem vysoká, ale s podpatky jsem ještě vyšší, a to mi dodává trošku nadhled, doslova.

A: Co bys na základě svých dosavadních zkušeností doporučila začínajícím kolegům v rámci řízení třídy.

R: Je to hrozně těžký, ale určitě nebrat si pohledy a různé názory nebo narážky osobně, protože to všechno je směřované takové té auře toho učitele, ale ne tomu člověku konkrétně.

A: Máš pocit, že nějaká oblast učitelské přípravy nebyla buď vůbec a nebo dostatečně pokrytá v rámci vysokoškolské přípravy?

R: Upřímně si myslím, že škola nás prakticky nepřipraví na to učit v jakékoliv třídě, to si člověk musí prožít sám, musí si sám stoupnout před ty děti, sám si to prostě odžít, cítit se trapně, potit se. Na toho nikdo nepřipraví ani škola, ani rodiče, ani tisíc kurzů, to prostě musí on sám.

A: Zajímavé, dál jsem se ptala, jestli v rámci svých hodin řešíš klima třídy?

R: Neřeším, protože zatím jsem učila jenom ve dvou třídách a tam to klima bylo víceméně v pořádku. Každý vycházel s každým a hlavně nebyl čas, ani prostor to řešit.

A: Myslíš si, že když bys měla čas a prostor to řešit, že máš dostatečné znalosti na to, aby sis připadala kvalifikovaná na to, to řešit?

R: Řešit bych to chtěla a myslím si, že úplně všechny potřebné znalosti nemám, ale určitě bych se obrátila na některé učitele, konkrétně tady na pedagogické fakultě, kteří by mi s tím asi pomohli.

A: Přesouváme se k poslední části, jaké volíš činnosti k udržení pozornosti žáků, nějaké konkrétní příklady aktivit, které děláš?

R: Aktivita, které jsou jim blízký, takže hry typu kahoot, nebo hodně využívání počítače a interaktivní tabule, aby tam vlastně viděli, že se něco děje před nimi, aby mohli zapojit jednak svůj mozek a jednak jejich oblíbený mobil, když je mají povolené zrovna na tu aktivitu. Aby to vlastně bylo spojený s tématem, který je jim blízký.

A: Jak by ses vyjádřila k těm telefonům, protože spousta učitelů by rádo využívalo telefony právě na kahoot a podobné hry a se vzdělávacím potenciálem, ale mnoho škol má nastavené pravidlo, že žáci ve škole telefon používat nesmí.

R: Já bych telefon nechala žákům pouze tehdy, když bych já jim osobně řekla, můžete si vzít telefon, můžete si zapnout internet, připojit se třeba ten kahoot, ale jinak bych asi netolerovala.

A: Kde tě bereš inspiraci na zajímavé aktivity, vymýšlíš si je, jde to nějak z tebe nebo si je někde „okoukala“?

R: Inspiruju se buď na internetu a nebo čerpám z vlastní zkušenosti, třeba co mě bavilo na hodinách angličtiny, nebo na různých kurzech v zahraničí, takže je to taková směsice všeho možného.

A: U otázek 20, 21, jak často využíváš skupinovou práci v rámci čtení, psaní a dalších dovedností tě chci poprosit, jestli bys to mohla okomentovat?

R: Skupinová práce je celkově docela náročná, protože ne vždycky všechny děti v té skupině spolupracují, takže když bych třeba zadala nějakou aktivitu na čtení, tak úplně si nemyslím, že by četli všechny děti. Lepší je zapojit právě jednak aktivitu, kde můžou mluvit, kdy můžou přitom i něco dělat, ne jen číst, ale třeba něco vytvářet nebo spoluvytvářet, že třeba někdo píše, někdo kreslí, někdo hledá informace, takže vlastně takové aktivity, kdy se dá zapojit všechno, aby každý měl nějakou tu jednu činnost, a ne aby to bylo zaměřené na jednu jedinou, protože tam je to riziko, že to někdo ošulí.

A: Co vidíš jako hlavní výhody skupinové práce?

R: Možné zlepšení nějakých vztahů ve třídě, když to teda není tím druhým směrem, kde naopak spolupracují děti, které úplně spolu ty vztahy nemají dobrý. Myslím si, že je dobrý, že tam vlastně na něco přijdou sami, že sami něco vytváří a můžou si říct jo, to se nám povedlo, nebo to prostě ukázat někomu jinému. Může z toho vlastně vzniknout něco, co může obohatit nejenom je, učitele, ale i jiné děti, třeba když se to potom vystaví, nevím, na chodbě, tak tam bude třeba projekt na velkou Británii a až půjdou mladší děti a uvidí, co všechno v té Británii je.

A: Co u skupinové práce naopak postrádáš?

R: Negativa tam právě vidím, když jsou třeba ve skupině spolu děti, které spolu ne vychází, tak buď teda spolu nebudou vycházet ani v té skupině, že třeba to dítě nebo více dětí fakt spolupracovat nebude a budou odstrčený, i kdyby třeba spolupracovat chtěli a nebo spolupracovat vůbec nechtějí, že prostě řeknou udělejte to za mě.

A: Dobře. Je skupinová práce součástí tvého hodnocení?

R: Myslím si, že to by nemělo bejt úplně zahrnuto do celkového hodnocení, protože tam právě hraje faktor ten, že to dítě by se chtělo zapojit, ale ta skupina ho nevezme, nebo se nechce vůbec zapojit, nebo mu nesedí ten úkol, nesedí mu ta skupina, nesedí mu jeho funkce v té skupině, ta role, cokoliv. Takže si myslím, že je lepší spíš hodnotit to dítě, když funguje samo na sebe, než když tam má nějaký faktor, který nemůže ovlivnit.

A: Jsou nějaké konkrétní činnosti v rámci skupinové práce, u kterých by sis řekla, tahle aktivita je dobrá na to, abych jí hodnotila, byť třeba ne nějakou významnou známkou?

R: U angličtiny by to může bejt právě ta tvorba nějakých projektů, nějakých plakátů, nebo nějakých referátů.

A: Dovedeš si představit, že bys hodnotila i rozhovory mezi žáky?

R: Taky by to mohlo být, když by byl delší a třeba by ti žáci měli za úkol se připravit dopředu, aby tam byl určitý poměr obou těch jedinců, kdyby to bylo rozhovor nebo dialog, aby to nebylo tak, že jeden plácne otázku ten druhý o tom musí několik minut mluvit. Musí to být férový.

A: Poslední otázka, přiřadila bys vyšší hodnotu známce ze skupinové práce, kdyby ses ve škole nebo na nějakém kurzu dozvěděla, jak hodnotit i jiné aspekty, než jenom výsledný produkt, ale třeba to, jak se žáci lepší ve spolupráci s ostatními?

R: Určitě, protože vlastně je pravda že i v těch skupinových pracích člověk může vidět ten pokrok, protože tam se to dítě tolik nebojí mluvit.

Příloha 10: Přepis rozhovoru s respondentem 7

A: Než začneme, mohla bys mi říct, jak dlouho a kde učíš?

R: Učím od září na základní škole, je to obyčejná základka, není něčím specifická. Učím na prvním stupni jednu třídu a jinak jedu převážně druhý stupeň. Učím angličtinu a ruštinu.

A: Super, já jsem se v rámci dotazníku ptala, jestli je pro tebe plánování hodiny snadné, většinou snadné, nebo jestli ti to činí potíže, mohla bys okomentovat svoji odpověď?

R: Jo, co se týče času, tak je to hodně náročný, hlavně vzhledem k tomu, že já ještě soukromě doučuju angličtinu, takže pro mě ty přípravy jsou relativně docela náročný jako časově, ne teda co se týče nějakého vymyšlení, jak to bude probíhat. To si myslím, že není tak hrozný, i když já se snažím mít na každou hodinu nějakou aktivitu, aby to nebylo fakt jenom že jedeme z učebnice, takže já bych dala asi takovej střed.

A: Dobře, pak je dotazníku otázka, která oblast ti v rámci plánování hodiny činí největší potíže?

R: Nejhorší je celkově časové rozvržení hodiny, protože se mi kolikrát stane, že mám pocit, že toho stihneme hrozně moc a nakonec stihneme jen dvě věci ze šesti. Nebo naopak mám připravené čtyři věci a myslím že to je dostatečný a nakonec zjistím, že potřebujeme ještě další tři. Ono to totiž hrozně záleží na tom, že já mám na ruštině dost dětí s PO (podpůrnými opatřeními), a tím pádem když chybí, tak se toho stihne strašně moc, když přijdou, tak se najednou těch aktivit nestihne tolik. Najít ten balanc mezi tím časem, tak tam je to docela zrádný, s tím se potýkám asi nejčastěji.

A: Dobře, pak by mě zajímalo, kdybys mohla zaškrtnout víc oblastí, které bys řekla, že ti častěji působí problémy a zase to zdůvodnit.

R: Já si myslím, že to taky zase souvisí s těma žákama s PO, protože já jsem se s tím moc na praxích nesetkala a musím říct, že naše škola má poměrně velký počet takových žáků, takže pro mě je asi nejobtížnější pro ně vymyslet test. Vlastně zjistit, jak je vůbec hodnotit a celkově práce s žákama se specifickými opatřeními.

A: Další otázka, získat si respekt třídy je pro mě snadné, většinou snadné, nebo je to pro mě těžké, kterou z těch odpovědí si vybrala?

R: Ono záleží, je to hrozně rozporuplný, různorodý, protože třeba v devítce jsem ze začátku trochu bojovala, ale teď už mě ty děti berou a je to v pohodě, ale zase záleží. Každý den je úplně jinej, vždycky ta nálada je mění, takže já bych, řekla že mám střed, že někde mám autoritu velikou, až se sama divím a někde je to zase přesně ovlivněno těma dětma s PO, který prostě neudrží pozornost, takže neustále vykřikují a strhávají ty další děti, takže tam je to jako komplikovanější, ale tak nějak obecně mám jako mám autoritu. Ne, že by bylo slyšet tikat hodiny a není to zas tak, že bych hodinu nezvládala, no takže já bych viděla takovej zlatej střed. Teď bojuju v sedmičce na ruštině, protože tam mám asi sedm žáků s PO, tam je to takový komplikovanější, ale spíš bojuju na těch ruštinách, ale to je přesně proto, že tam jsou slabší skupinky. Ale na anglině vůbec není problém, tam mám autoritu super, takže bych to zprůměrovala na ten střed.

A: Řekla bys, že máš přirozenou autoritu?

R: Já si myslím, že jo.

A: Byla bys schopna říct, které vlastnosti nebo postupy práce ji tvoří?

R: Já si myslím, že nějak celkově se snažím působit na ty děti tak, abych si autoritu nevnucovala. Snažím se napojit na jejich vlnu, snažím se je nějak získat a myslím si že, to je mnohem lepší než kdybych tam na ně křičela. Skoro nikdy nezvyšuji hlas, snažím se spíš najet na nějakou tu jejich náladu a snažím se i často vtipkovat, vtipkováním zlepšovat situaci, a tím si myslím, že si je docela získávám a jakmile je člověk získá, tak si myslím, že nechtěj ani vlastně moc hlučit, aby vlastně mě nerozhodili. To se mi kolikrát stalo, že třeba v šestce máme hrozně hezkej vztah a někde ty děti jsou ještě mladý, tak kolikrát neudrží pozornost, a pak se mi stává, že spoustu těch žáků že okřikují ostatní, že paní učitelka z toho může být smutná, buďte potichu. Asi největší klíč je získat si ty děti, potom nebudou chtít vyrušovat a budou chtít, aby ta hodina byla super. To se mi zatím osvědčuje.

A: Máš nějaké postupy, činnosti, když se úplně necítíš jako učitelka, která tu třídu řídí, máš postup, udělat, aby sis uměle pro sebe ten pocit větší sebejistoty vytvořila?

R: No, tady je to takový hrozně různorodý. Když mám pocit, že to hodinu nezvládám, tak se snažím upustit od těch aktivit, který evidentně těm žákům nesedí, kde se hodně třeba vyrušuje, nebo nedělají, co mají. Vždycky vím, že to je teda ta červená zóna, kam jsme vstupovali a že od toho máme co nejdříve upustit. Řídím se tímhle, aby ta hodina nebyla nepříjemná ani pro žáky, tak pro mě.

A: Máš nějaký tip, jak si řízení třídy udělat jednodušší, nebo jak s tím zbytečně nebojovat?

R: Já si upřímně myslím a zatím mi to teda docela vychází, získat se takový ty alfa děti, který jsou v té třídě uznávaný, mají tam slovo. Jakmile je člověk získá, tak potom automaticky už má tak nějak celou třídu. Další, být sebejistý, nedávat najevo nervozitu. Osobní zkušenost, že vlastně stresem, kdy jsem měla práci, do toho diplomku a ještě do toho další práce bokem, tak se mi rozjela autoimunitní nemoc, při který mi červené tváře a já jsem z toho ze začátku byla fakt nesvá a čím víc jsem se stresovala, tím víc mi tváře zčervenaly. Bylo i vidět na těch dětech, že vidí tu nervozitu a přijde mi, že o to víc ruší, víc tu hodinu nevnímají. Když je nejstej učitel, tak ta hodina není úplně dobrá. Já jsem se naučila nakonec si to tolik nebrat a myslím, že teď už je to mnohem. Je vidět, když je učitel nervózní, tak ty hodiny hůř řídí a není to úplně ono.

A: Dobře, máš pocit, že v rámci vysokoškolské přípravy byla nějaká oblast nedostatečně nebo vůbec pokryta?

R: To si říkáme s kolegyněma pořád, že jsme probírali tak nějak teorii, co to vlastně je dysgrafie, dyslexie, ale vůbec jsme neprobírali, jak takové žáky hodnotit, jak by měly vypadat testy pro takové žáky. Individuální plán, jak se tvoří tématické plány, to jsem viděla poprvé až ve škole a docela v tom tápu, takže mě mrzelo, že jsme se na škole zaměřovali na detaily v některých oblastech, které jsem dosud nevyužila, a naopak tady ty praktické věci jsme vůbec neprobrali. To mě zpětně opravdu mrzí, je to náročný pak do toho nahlédnout vlastně bez nějaké předchozí teorie.

A: Řekla bys, že sis to doplnila zpětně v rámci spolupráce s kolegy, samostudiem?

R: Přesně tak, tak nějak za chůze se všema, kdo byl poblíž.

A: Dobře, pak se v dotazníku ptám, jestli v rámci svých hodin řešíš klima třídy. Řeší ho, nebo ne?

R: Já nejsem třídní, takže tohle úplně jakoby nespadá pode mě, ale když vidím, že jsou ve třídě nějaké rozbroje, tak to jako určitě řešíme. Děti ví, že se na mě můžou kdykoliv obrátit, ale tohle je pro mě těžší, protože právě nejsem třídní, nemám pod sebou nějaké děti. Zaměřuju se, pokud se vyskytne třeba nějaká šikana nebo něco podobného, ale jako celkově vůbec nemáme prostor řešit nějaké vztahy ve třídě mimo třídnické hodiny.

A: Myslíš si, že by měl být větší prostor pro to, aby se klima ve třídě řešilo? Považuješ to za něco důležitého?

R: No, já si myslím, že určitě, protože přece jenom ty děti, jak se k sobě chovají a všechno, tom má vliv na výuku, ale u mně je to vlastně na těch jazycích docela těžký v tom, že vlastně ty děti jsou rozpůlené a dokonce rozčtvrcené, že tam jsou někdy ze čtyř různých tříd v jedné skupině. Tam je to těžší, že se ty děti kolikrát vůbec neznají, nekomunikují spolu, takže já se snažím třeba používat různé aktivity, aby se poznali navzájem, aby se spolu naučili komunikovat. Kolikrát dám práci ve dvojicích, ale stane se, že přesně má být nějaká holka s klukem, teď spolu nechtějí být a musí se to. Radši dávám práci po skupinkách, to je asi jediný, kdy řeším klima třídy.

A: Ty se v podstatě snažíš aby, v tvých hodinách spolu byli schopni fungovat, ale tam to více méně hasne.

R: Mě se za těch pár měsíců ani nestalo, že by tam byly nějaký rozbroje.

A: Tak bych se chtěla zeptat, jaké volíš činnosti k udržení pozornosti žáků?

R: Zase je to různorodý, protože záleží, jestli to jsou žáci s PO potřebami, a tak dále. Já se snažím, ze začátku jsem často dělala, že jsem oskenovala třeba učebnici nebo pracovní sešit, protože třeba u té ruštiny je to hrozně komplikované v tom, že to je vlastně azbuka, to jsou úplně jiná písmena a všechno. Pro ty děti je to těžký, takže kolikrát prostě nemůžu říct odpověď, ale musím to mít i vizuálně nějak podpořený, abych si ověřila, že všichni žáci tomu opravdu rozumí. Takže se snažím vždycky promítat učebnice s odpověďmi a často používám třeba různé obrázky, abych upoutala pozornost, osvědčila se mi jedna aktivita na speaking, kde vlastně promítnu obrázek a zároveň tam je ještě napsaný název, co mají dělat a třeba ve dvojicích popisují, co je na tom obrázku, aniž by se na to jeden koukal. Hodně se snažím vytvářet různě jako obrázky, používám videa a hodně vizuální, cílím to na vizuální formu.

A: Chtěla bych se zeptat, tady ty různé činnosti, odkud čerpáš inspiraci? Je to něco, co si vymýšlíš hlavně sama, nebo čerpáš z internetu, nebo jste dostali nějaké tipy ve škole, na praxích?

R: Tady ty nápady pochází primárně ode mě, tak dejme tomu 60%, zbytek беру z internetu, a tak asi 5% od kolegů. Převážně teda vycházím nějak sama ze sebe, co mě vždycky napadne, co třeba vím, že ty děti baví na doučování, tak to potom aplikuji i do třídy.

A: Já mám ke konci dotazníku otázku, jestli využíváš skupinovou práci v rámci čtení, psaní, mluvení a poslechu. Chci se zeptat v rámci tady těch čtyř dovedností, jestli skupinovou práci využíváš a proč ano, proč ne?

R: U čtení úplně nevyžívám skupinovou práci, spíš skupinovou práci zaměřuji na mluvení, protože mi přijde, že ve dvojicích se tolik ne rozpovídají, jako třeba ve skupinkách, že tam se to víc rozproudí, je víc nápadů, je to zábavnější. U psaní taky ne, protože zase chci, aby se žáci soustředili na svoje věty, aby byly víc produktivní a jenom nepřebírali nápady ostatních. Může stát, že jeden bude psát a ostatní budou koukat, takže hlavně skupinovou práci zaměřuji na speaking, někdy třeba na gramatiku, kolikrát třeba pustím nějaký film v češtině a ve skupinkách se snaží přeložit nějaké věty do angličtiny.

A: Co bys viděla jako výhody skupinové práce kromě toho, co jsi říkala?

R: Tak asi určitě, že se v tom kolektivu utuží vztahy, poznají třeba i někoho jiného, třeba se s někým skamarádít. To je hodně důležitý, kor když jsou žáci ze čtyř různých tříd. Potom to má vliv i na tu atmosféru. Na druhou stranu je tu riziko, že si žáci nemusí sednout, a pak mohou vznikat nějaké ty konflikty, ale zatím mám převážně pozitivní odezvy.

A: Je něco, co ti chybí nebo vadí na skupinové práci?

R: Asi to, že nemám nad tím takovou kontrolu, že tam můžou třeba žáci říkat chyby, že vlastně mám najednou pět skupinek a nestíhám kontrolovat všechno, co se tam vlastně říká. Mám naštěstí zatím dobrou zkušenost s tím, že žáci mluví v angličtině, protože já mezi nima vždycky chodím a prostě vím, že mám většinou ty výkonnostně první, druhé skupinky na angličtinu, takže se nikdy nestalo, že by mluvili v češtině, ale je to těžko kontrolovatelné.

A: U poslední otázky v dotazníku se ptám, jestli je skupinová práce součástí hodnocení žáka, kterou z variant jsi vybrala a proč?

R: No, určitě bych tomu nepřikládala velkou váhu, protože přesně jsou pasivní děti, které se tolik nezapojují, a tu práci většinou vykonávají potom ty aktivnější žáci, takže těžko si dokážu představit, že bych nějakému žákovi za to dala známku s velkou váhu, protože já nemám jistotu, že tu práci to dítě odvedlo. Já bych dávala nižší a nebo vůbec žádnou, zatím jsem dala snad jenom jednu známku za skupinovou práci, a to byly prezentace, ale nemám tam tu jistotu, že jeden žák do toho dal stejně, jako druhý žák. Tady bych to nejlépe spíš nehodnotila, já to beru jako pozitivní věc na tom, že se teda utuží vztahy, že si popovídají žáci, ale úplně bych to nehodnotila. Není to úplně objektivní.

A: Byla by jsi ochotná hodnocení té skupinové práce dát větší váhu, kdyby ses dozvěděla, jak hodnotit i jiné aspekty, než jenom výsledek? Bylo by to něco, co by tě zajímalo a co by třeba mohlo změnit tvůj názor?

R: Já si myslím, že určitě. Zatím mám jenom tuhleto představu, protože jsem se vždycky setkala se skupinovýmáma pracema jenom z pohledu dítěte, ale kdyby to mělo tyhle hodnoty, tak určitě.

Příloha 11: Přepis rozhovoru s respondentem 8

A: Moje první otázka v rámci toho dotazníku byla plánování hodiny je pro mě snadné, většinou snadné, nebo nesnadné, tak se chci zeptat, jak to máš a nějaké odůvodnění?

R: Záleží na tom tématu, vlastně mi přijde, že čím dýl učíš, tím víc snazší to je, logicky. Co se týče angličtiny, tak angličtina je rozhodně snazší na plánování než společenské vědy, které mám jako druhý obor. Angličtina je jenom o tom pojetí, o formátu, jakým to budeš prezentovat. Pro mě je momentálně příprava na hodiny angličtiny snadná.

A: Dobře, u otázky číslo 10, tam bylo na výběr z možností, která oblast v rámci plánování hodiny ti činí největší potíže?

R: Dělá mi problém odhadnout časovou dotaci na jednotlivé aktivity, protože já jsem zatím pracovala se skupinama, který jsem měl defacto jednorázově, nebo nějakou krátkou dobu, takže když neznám tu skupinu, tak nevím, jak dlouho jim to bude trvat. Já jsem měla na některý hry v hlavě vyhrazených pět minut, ale ve finále mi trvaly patnáct, takže určitě ten management časová dotace na tu aktivitu.

A: Jsou ještě nějaké další oblasti v rámci plánování hodiny, kde bys řekla, že to pro tebe není úplně nejjednodušší?

R: Já jsem řekla, že mi dělá problém odhadnutí časové dotace na jednotlivé aktivity. Z té nabídky asi nic, nebo už mi to přijde docela dobrý, ale já mám problém s odhadem prekonceptů. Nikdy si nejsem jistá a ještě když chci diferenciovat, tak si nikdy nejsem jistá na co navazuje, a to mi přijde hrozně špatný.

A: Mohli bychom tomu říkat návaznost na předchozí učivo, prekoncepty?

R: Tak nějak.

A: U otázky 12 mě zajímalo, jestli je pro tebe snadné si získat respekt třídy, máš pocit, že je to pro tebe snadné a případně proč?

R: Já jsem zatím měla štěstí na úplně zlatý děti, ale paradoxně, jak se říká, že máš problém s disciplínou, protože seš mladá učitelka, tak já jsem měla asi naopak zkušenost, že jsem měla v tomhle tom výhodu, protože jsem jim byla blíž a já jsem hodně taková entuziastická, když mě třeba ty kluci zkoušeli vytočit, tak já jsem si to úplně nějak nebrala, brala jsem to s humorem. Takže si myslím, že hodně pomáhá humor, a to, že tam přicházíš ty už motivovaná, víš, co tam chceš dělat a oni se na tebe můžou nějakým způsobem spolehnout, aspoň si myslím, že takhle působím. Měla jsem zkušenost s tím, že když mi děti dávaly zpětnou vazbu, nebo jako na konzervatoři už teda větší, že mi řekli, že jsem nejistá a že je to škoda, že jinak by ty hodiny byly úplně fajn, takže já si myslím, že když je to pro mě náročný, tak je to protože jsem nesebevědomá, nejistá. Ale když přijdu a jsem namotivovaná, jsem tam s tím, že jsem tam pro ně, vím, co chci dělat, tak určitě jako je to snazší.

A: Řekla bys, že máš u žáků přirozenou autoritu?

R: Já si myslím, že jo.

A: Byla bys schopna říct, jaké vlastnosti, nebo tvoje pracovní postupy jí tvoří?

R: Já si myslím, že jsem neuvěřitelně trpělivá, já třeba neřeknu hned správnou odpověď, takhle, nechám je k tomu dojít samotný, ale když řeknou špatnou odpověď, tak já je pochválím už jen, víš

co takovej ten shaping, už jen za to, že něco řekli. Třeba řekneš, tohle úplně úplně k tomu, k čemu směřujeme, ale děkuji za názor. Já se je snažím nějakým způsobem takhle navzájem učit. Přijít na to sami a zároveň je motivuju k tomu, aby něco dělali. Určitě to tvoří tu autoritu mnohem snáží, než kdybych na ně křičela.

A: Co bys na základě svých dosavadních zkušeností doporučila začínajícím kolegům v rámci řízení třídy?

R: To jsem se hodně naučila, nebo dává to smysl teďka i tady (respondentka byla v době rozhovoru na zahraniční stáži), tady mě v tom učitelé utvrdili. Vytvořit si plán, ale být v něm nějakým způsobem flexibilní, musíme bejt nachystaný, ty musíš do tý do třídy s tím, že tam jdeš něco udělat a držet se toho cíle, ale prostě přijdou chvíle, kdy musíš ten cíl přehodnotit. V tu chvíli místo toho, aby si ve chvíli, kdy nemají zvládnutý třeba minulej čas prostej, aby si začala s minulým časem průběhovým, tak to nemá vůbec smysl. Zjistím, že něco neuměj, přehodnotím si plán a jdu dál. V tu chvíli se mi pokračuje mnohem líp a mnohem snáží, než když to tam budu cpát a něco mi tam chybí. Takže určitě je důležitý být přichystaný, organizovaný, ale flexibilní.

A: Máš pocit, že nějaká oblast v rámci učitelské práce nebyla buď vůbec nebo dostatečně pokryta v rámci vysokoškolského studia?

R: Já si myslím, že jsme hodně zanedbali práci s pozorností. Jakoby upoutat pozornost, rozložit si tu hodinu tak, aby pracovala s pozorností nějak líp. Já vím, že jsme si na nějaký didaktice říkali, jaký máš typy pozornosti, jak pracuje s tou pamětí, ale nějaká praktická transformace mi tam chyběla a nějaký ty příklady. Třeba když je chceš vrátit zpátky z nějaký klidný aktivity, nebo od nějaký aktivnější aktivity, tak jakým způsobem můžeš jakoby chytit tu jejich pozornost místo toho, abys na ně volala, křičela, nebo takhle, což ti zabere mnohem víc času. Určitě práce s pozorností, případně nějaký alternativní formy zadávání instrukcí. Víme, že máme vizuální typy, sluchový, ale jak se jim přizpůsobit těm dětem, to se neučíme. Některý potřebujou mít napsanej ten cíl na tabuli před sebou celou hodinu, některý ho potřebujou slyšet několikrát za hodinu. Nevím, jestli to dává smysl.

A: Mně to smysl dává, chtěla bych se zeptat, jakým způsobem sis doplnila nebo doplňuješ mezery?

R: Hodně jsem se toho naučila tady, takže studiem v zahraničí dejme a co se týče angličtiny, tak já se hodně dovzdělávám pomocí online workshopů, za covidu, to jsem dělala hodně. Dohledávám si věci na učitelských portálech, a taky se snažím pozorovat to, co dělají zkušený učitelé. Já si to v tý hlavě hodně analyzuju a snažím se přijít na to, co dělá ten učitel tak, že mi to vyhovuje, protože já sama mám s pozorností velkej problém, takže já se snažím reflektovat to, co jsem viděla abych to potom dokázala nějakým způsobem aplikovat pro svoji praxi.

A: Dobře, u otázky číslo 18 jsem se ptala, jestli v rámci svých hodin řešíš klima třídy, tak bych chtěla zdůvodnit tvoji volbu?

R: Já to určitě řeším, ale nějakým způsobem, jakože já chci aby fungovali i spolu navzájem a aby mi tam prostě to fungovalo i jakoby tím klimatem se mnou. Teďka nevím, jestli to dává smysl, nevdám. A já tím, že vlastně nastavím i nějaký očekávání, nějaký požadavky, že je úplně jasný, že já teďka budu po vás chtít, abyste se soustředili, byli v klidu a nerušili ostatní, tak potom budeme dělat ještě nějakou skupinovou práci, kde nebudete muset bejt tak v klidu, budete si moci spolu povídat a nějak to na tom zapracovat spolu. Teďka si pracujete sami, a potom si to spolu vyhodnotíme. Já jsem řekla, že když jsou ta očekávání, a ty předpoklady nějakým způsobem jasný, tak oni už mají hlavně něco jako, že už jsou klidnější a takhle. Pro mě je v rámci klimatu třídy důležitý, aby se cítili, že můžou říct cokoliv a věřili tomu, že je nikdo nebude shazovat. Musí tam bejt prostě nějaký ten „sharing is caring“, to vhodný prostředí. Hlavně je to důležitý angličtiny, protože oni vlastně celou tu hodinu sdílí nějaký svoje osobní myšlenky a zkušenosti. Už jenom když se bavíš o rodině, že jo, zeptáš se, jestli znají někoho, kdo je vdova, to se mi stalo, že kluk mi říkal, že mu nedávno umřel

dědeček a že teda babička je vdova. To, že ti to řekne, že se cítí tak, že to může říct, tak už jenom to je pro mě úspěch.

A: Co tě motivuje k tomu, aby si klima ve třídě řešila?

R: Když se budou ve třídě cítit dobře, tak se budu dobře učit, když se v té třídě necítí dobře, tak to učení není prostě efektivní.

A: Dobře, pak bych se chtěla zeptat, jestli bys mohla uvést nějaké příklady činností, které volíš k tomu, abys udržela pozornost žáků?

R: Střídání činností. Častější střídání střídání těch činností, aby to prostě nebylo celou hodinu monolitický, abysme se bavili o věcech, který děláme. Třeba když budeme číst, tak bude pro mě důležité pracovat s tím textem i jakoby s tím tématem, udělat si nějaký ty pre-reading aktivity, abysme v tom viděli nějaký to téma, aby nás to chytlo, abysme v tom viděli třeba nějaký spojení. Jako chápu, nebaví mě James Bond, ale znám nějakýho jinýho, který mě zaujal, takže se snažím, aby si v tom našli něco svýho, co je bude zajímat. Začínáme a končíme opakovací hrou, to je taky můžeme motivovat, a když cítím, že ten prostě nějaký mluvení, nebo takhle, že prostě už ta skupinová práce není efektivní, tak jsem se tady naučila metodu, jak je zpátky, upoutat si tu jejich pozornost. Představ si to, jako kdyby jsi byla na hokeji a jeden člověk tam něco zatleskal a oni to spontánně opakují taky a tleskáš do té doby, dokud nemáš všechny ty děti. Ono je to docela zábavný, takže máš najednou tu jejich pozornost a už zase můžeš se vracet k tomu, k čemu jsi se chtěla vrátit.

A: Odkud čerpáš právě tyto nápady na různé činnosti k udržení pozornosti žáků?

R: Já si myslím, že tak nějak od každého něco. Já jsem se setkala tady na svých hodinách ve škole, něco na praxi a naučila jsem se teda na didaktice na angličtině, a když jsem začala učit online za covidu, tak jsem si dohledávala věci online. Ale pro mě osobně je možná nejdůležitější moje vlastní pedagogická představitost. Když ucítím, že něco by mohlo zafungovat, tak to zkusím, zaimprovizuju, a pak se to snažím nějak využít nebo vylepšit.

A: Děkuji, u otázek 20, 21, tam jsem se ptala, jak často využíváš skupinovou práci v rámci jednotlivých dovedností (čtení, psaní, mluvení, poslech). Mohla bys říct, u které z tady těch dovedností tu skupinovou práci využíváš a proč a u které dovednosti tolik tu skupinovou formu práce nevyužíváš a zase nějaké zdůvodnění?

R: Tady je škoda, že nemám na mysli konkrétní stupeň, protože jsem učila na druhém stupni vlastně na Máji jsem měla praxi, a pak jsem učila ještě na konzervatoři, a to je vlastně od střední po VOŠ, takže pro mě těžký to tímhle tím uchopit.

A: Když bys zůstala třeba na druhém stupni...

R: Já jsem uvedla, že u čtení využívám určitě skupinovou práci, protože ty můžeš mít vlastně nějaký téma a dát jim nějakou knížku nebo nějaký text a oni si to můžou přečíst spolu a povídat si o tom. V tu chvíli ty tam máš vrstevnické učení a určitě je to taky prospěšný. Co se týče psaní, když jsme psali ve škole nějakou větší věc. Učitelka na druhém stupni, kde jsme byli na průběžný praxi říkala, že je nenechávají psát ani krátký sloh ve škole. Tam jsem taky dala skupinovou práci, protože oni můžou spolu napsat nějaký book review, nebo tak něco. U poslechu skoro nevyužívám, protože tam nevidím úplně ten potenciál, a to mluvení v každé hodině.

A: V rámci té skupinové práce, co máš pocit, že tento způsob práce přináší, ať už tobě nebo žákům?

R: Určitě se mají od sebe navzájem hodně co naučit, takže tam nějaký ten peer learning, který je hodně důležitý. Rozvíjí to social skill, a taky to utváří klima třídy. Oni se o sobě třeba můžou během

těch aktivit hodně dozvědět a určitě to udržuje ten kolektiv. Pro mě je to taky dobrý v tom, že oni se nemusí stydět, že budou mluvit před třídou, ale nejdřív si to prostě rozmyslí tím, že mluví spolu. A taky můžu zapojit všechny děti najednou, nemusíme čekat až prostě jedno domluví.

A: Je naopak něco, co ti u skupinové práce chybí?

R: Odhad, jak dlouho je v těch skupinách nechat, protože někdy je necháš třeba mluvit o něčem, pak je necháš něco vyplňovat, ale přepískneš to s tím, že je necháš v těch skupinách moc dlouho a oni začnou dělat něco jiného, nejsou produktivní.

A: U otázky číslo 22 jsem se ptala, jestli je skupinová práce součástí hodnocení žáka. Chci opět poprosit o komentář ke své volbě.

R: Já řekla ano, ale tvoří malou část. Hodně bysem to používala v tom slovním hodnocení, protože já bych tam hodnotila hlavně to, jak komunikují. Nebrala bych v tomhle kontextu hodnocení jako známku, ale jako umíš se domluvit a je to srozumitelný, poskládáš větu a zeptáš se kamaráda, jaký byl jeho den nebo nasdílíš s kamarádem, co jsi dělal o víkend. Já by sem komentovala to, že to bylo srozumitelný, v tu chvíli oni by mohli v tom formativním hodnocení vidět, že jsou schopni se domluvit, že by to bylo motivační. Ale jestli by se to mělo známkovat jako číslem, to asi ne, ale určitě by jsem to brala do úvahy.

A: Napadá tě nějaká konkrétní činnost, kdybys využila skupinovou formu, kterou bys byla ochotná hodnotit?

R: Hodnotila bysem konkrétně, když bysme měli třeba téma volný čas a já bysem chtěla, aby si řekli navzájem, měli by dejme tomu pár otázek, jakože, co je tvůj koníček, jak dlouho už se tomu věnuješ, proč to máš rád, proč tě to baví a já bysem hodnotila, že vlastně dodrželi to zadání, nasdílili si tohle a jestli to bylo srozumitelný. Taky, kdyby to bylo v rámci nějaký konverzace, aby to nebylo jenom tak, že si to řeknu do prázdna, tak by jsem ohodnotila taky to, že si to vlastně ten druhý nějakým způsobem pamatuje, nebo že to nějakým způsobem zpracoval a třeba na to i reagoval.

A: Byla bys ochotná, kdybychom zůstali u toho hodnocení známkami, protože dovolila bych si tvrdit, že na většině škol to převládá, byla bys ochotná dát třeba té známce větší váhu, kdyby ses dozvěděla jak hodnotit nejen ten výsledek, ale i jiné aspekty?

R: Rozhodně, protože tohleto je něco tak subjektivního, že se to známkou strašně těžko hodnotí. Já teda nevím, jak by jsem to pojala jako známku. Určitě by bylo fajn, nebo abysme jako učitelé měli nějaký matrice nebo matice, že máš udělaný pro sebe něco, co prostě ta známka znamená. Že třeba ti, aby dostali jedničku, tak chci říkali tohle, nebo udělali tohle, tohle. Já si myslím, že já jsem se to naučila tady, jakoby sestavovat, ale doma nám to nikdo neukazoval, takže by to určitě bylo dobré. Já vím, že jsme si říkali, že třeba hodnocení speakingu je strašně subjektivní a v tom případě, jak to máš hodnotit? Je fajn, že je to subjektivní ale co s tím?

Příloha 12: Přepis rozhovoru s respondentem 9

A: Mohla bys mi prosím říct, jak dlouhou máš praxi, kde učíš a tak?

R: Nastoupila jsem minulej rok, takže učím druhým rokem, je to škola uměleckoprůmyslová, máme asi čtyři maturitní obory a jeden učňovský a ten mám právě na starosti já, jestli to takhle stačí?

A: Bohatě, děkuji. Co se týče oblasti plánování hodiny, já jsem se v rámci dotazníku ptala na to, jestli je pro tebe plánování hodiny snadné. Mohla bys mi říct, jak jsi odpověděla a nějak to zdůvodnit?

R: Řekla bych, že je to pro mě snadné vzhled k tomu, že já nejedu podle učebnice, protože tam byly s tím problémy, to asi není potřeba zmiňovat proč a já prostě letos nemám učebnice. Takže to plánování hodiny je v podstatě úplně na mě s tím, že mám nějaký tematický plán, kterej jsem si ale taky mohla udělat sama, takže prostě jedu, abych v každé hodině vybrala gramatiku, kterou potřebuju probrat, abych třeba další rok na tohle mohla navázat, ale víceméně témata беру ještě podle toho, když mě něco zaujme. Jinak my máme hodiny jakoby dvouhodinovky, tak jediný to je takovej menší problém, protože já si myslím, že 90 minut je dost náročný i v maturitních oborech, natož na učňáku, takže to se právě snažíme se prokládat, chvíli děláme to, co já potřebuju, a pak chvíli děláme to, co vím, že je bude bavit.

A: Řekla bys, že to, že žáky nepotřebuješ připravit k maturitě, že ti to dává větší svobodu, usnadňuje plánování hodiny?

R: Rozhodně. Víme, že v angličtině jsou věci, který prostě pro reálný život nepotřebuješ, tak se snažím stavět ty hodiny, tak aby si z toho opravdu mohli něco vzít do života. Aby se domluvili a když prostě vidím, že v nějaký skupině je to fakt úplně marný a my bysme rok ztráceli jenom vysvětlováním, tak třeba s nimi nebudu dělat tolik nepravidelných sloves, ale prostě jenom ty základní. U maturitních oborů to prostě musíš probrat, já jakoby nemusím, když si přečteš naše ŠVP, tak jejich výstupní úroveň má bejt A1. Takže když přijdou z devítky kluci, kteří jsou třeba už na B1, jako že jich tam pár v každý třídě je, tak potom já si v podstatě můžu dělat, co chci, protože tu úroveň, kterou mají získat už maj.

A: Dobře, já jsem se také ptala, která oblast ti činí největší potíže. Co tobě činí největší potíže, když chystáš hodinu?

R: No, určitě ze začátku byl největší problém časové rozvržení, to už bych řekla, že je trošičku lepší, ale s cílem hodiny mám trošku problém. Neřekla bych, že jako úplně, ale rozhodně to není podle toho, jak by si to asi představovali didaktici na univerzitě.

A: V čem vidíš to úskalí, proč zvlášť ze začátku časové rozvržení dělá spoustě lidem problémy?

R: No, já myslím, že u mě to bylo hlavně z toho důvodu, že z univerzity má člověk člověk představu ideální třídy, praxi jsme měli většinou na gymplu nebo někde, kde je práce s těma úplně jiná než tady u nás. Já jsem měla problém spíš s tím, že jsem toho připravila hrozně moc, a pak jsme se zasekli třeba u prvního cvičení nebo u první aktivity třeba na celou tu hodinu, a pak už jsme nestíhali, takže ne že bych toho měla málo, ale právě naopak. Musela jsem se připravit úplně na jinej styl práce s žákama, než na jaké jsem byla zvyklá a než na jaký jsme byli v podstatě těch pět let připravovaný.

A: Dobře, ohledně řízení třídy jsem se ptala, jestli je pro tebe snadné si získat respekt třídy, případně máš pocit, že se to nějakým způsobem vyvíjí v čase?

R: Z toho jsem měla asi největší strach, když jsem nastupovala, a to je asi to, co mě nejvíc překvapilo v dobrým, že s tím naštěstí problém nemám. Já si myslím, že tady hodně pomáhá to, že prostě sem mladá holka, ti kluci mají samý starý učitele, tak je pro ně trošičku osvěžení, že je učí nějaká holka. Tím, že to opravdu беру spíš, tak aby je to bavilo a nechci po nich určitě tolik věcí, o to jednodušší je s nima vyjít než třeba v těch předmětech, který mají u závěrečných zkoušek.

A: Řekla bys, že máš přirozenou autoritu u žáků?

R: Úplně neřekla, já se snažím s nima navázat vztah, zajímat se o ně, ale jako opravdu, ne povrchně, ale pamatovat si kdo, co má rád, zajímat se o ně. Já bych řekla, že tady u nás na tom učňáku to není tak, že prostě ji máš nebo nemáš, protože jsi jí v podstatě musíš získat. U žáků si to nějak obhájit, tak bych to viděla. Máme učitele, u kterých bysme řekli, že mají přirozenou autoritu, ale nemají s těma žákama žádný vztah a oni s tím učitelem taky ne. Já, si myslím, že člověk se nejvíc naučí od někoho, s kým má vztah.

A: Co bys doporučila na základě svých dosavadních zkušeností začínajícím kolegům, co se týče autority, vzájemného respektu?

R: Já bych to řekla asi tak, když nebudeš ty respektovat je, tak oni nebudou respektovat tebe. To mi přijde, že to vidím spousty lidí tady, ten přístup, že jsou to jenom puberťáci, ti se stejně neumí chovat.

A: Taková metoda „já pán, ty pán“?

R: Asi jo.

A: Máš pocit, že nějaká oblast učitelské práce nebyla dostatečně nebo vůbec pokryta v rámci vysokoškolského studia?

R: Vezmu to zešíroka, určitě si myslím, že nejsem připravená na práci s žáky se specifickými poruchami učení, s nějakýma těžšími případy. Minulej rok jsem přišla a dostala jsem třetáky a byla to skupina, která nebyla dělená, bylo jich 22, protože se musí dělit až od 23 a z těch 22 jsem jich měla 7, kteří měli nějaký takovejhle problém, z toho měli tři podpůrné opatření stupně tři, holka s aspergerem, kluk autista, žádná asistentka pedagoga, nic. Tohle je velký problém, že na to vůbec nejsme připravený, nevím, jak na jakých univerzitách, ale u nás se tak nějak zmíní, co to je, teoreticky, ale jak s nimi komunikovat, jak přizpůsobit tu hodinu, to vůbec. Další věc, co si myslím, že nejsem moc připravená na takovou tu diferenci výuky, prostě, že ti přijde skupina z devítky, kdy jedna část nedá prostě ani present simple, a pak jsou lidi, který by z fleku mohli jít na FCE, jak to udělat, aby prostě půlka z nich se nenudila, nebo půlka z nich nezakrněla. To jsou asi ty hlavní problémy, na všechno ostatní už pak člověk přijde sám. Další věc, letos jsem nově dostala třídnictví a to je další nová kapitola sama o sobě.

A: Jakým způsobem si mezery doplňuješ?

R: Tak já hodně se hlásím na všechny možný webináře, co jsou od národního pedagogického institutu, samozřejmě pak věci ohledně těch organizačních věcí, papírování, tak to prostě otravuješ furt nějaký kolegy. Mě totiž přijde, že i všechno, co si dohledáš je vedený prostě pro ideální třídu s ideálníma žákama, kde to všechno funguje a vlastně tam rady nepotřebuješ. Když už se pak dostaneš do nějaký takovýhle třídy, ještě tam řešíš ty různé úrovně, tak bych potřebovala poradit, protože nenacházím a je mně trošku líto, že to prochází jako pokusama na těch dětech.

A: Máte na škole školního psychologa, na kterého máš možnost se obrátit

R: Tak my ho nemáme, ani pro žáky, ani vlastně pro nás. Máme výchovnou poradkyni a metodičku prevence v jednom, ale ta je samozřejmě spíš pro žáky.

A: Dobře, posuneme se dál. Řešíš v rámci svých hodin klima třídy?

R: Určitě ano.

A: Co tě motivuje k tomu, abys to dělala?

R: Abysme se tam všichni cítili dobře, protože mně se neučí dobře ve třídě, kde vím, že prostě není dobrá atmosféra, nebaví mě to a je to taky nebaví. Myslím, že hlavním cílem je, aby nás to všechny bavilo.

A: Přijde ti, že to, co máš v sobě a co sis odnesla z vysoké školy je dostačující k tomu, aby si věděla, co dělat, když klima řešíš?

R: Já si myslím, že tohle v sobě buď máš nebo to v sobě nemáš a žádná vysoká škola ti nepomůže. Můžeš bejt sebelepší na univerzitě a všechny zkoušky mít na áčko, ale když prostě neumíš právě tady to pozitivní klima budovat a být nějakým způsobem empatická, tak k čemu ti to je? To se dostávám k tomu, že ty děti se nebudou učit nic od někoho, koho nesnášejí a nebo ve třídě, kde se necejtí dobře. To si myslím, že prostě naučit nejde.

A: Dobře, pak se chci zeptat, jestli bys byla schopná říct, v rámci udržení pozornosti žáků, jaké máš osvědčené činnosti, které ti fungují ve většině tříd a odkud je čerpáš?

R: Já se snažím hodně střídat aktivity a občas jim řekneš, hele já prostě potřebuju teďka tady to probrat, tak mi prosím věnujte pozornost, bude to nevíím na 20 minut a až to doděláme, tak si prostě dáme AZ kvíz, nebo kahoot, nebo se půjdete projít a dáte si kafe v automatu, a pak přijdete a budem pokračovat. Prostě jim to říct na rovinu, a když už je třída rozjetá, nebo že se mě to vymkne, tak se všichni zvednem a řeknu dost, už tady nemůžu učit, protože je tady hluk, nebo se nesoustředíte, vyvětráme, běžte se projít a přijďte za 5 minut. To mě pomáhá jenom nevíím, co by se stalo, kdyby mě nepřišli zpátky, ale zatím jsem to řešila takhle jenom asi dvakrát. Nenechávám to rozjet tak, abych pak nevěděla, co s tím.

A: Kde čerpáš inspiraci?

R: No, už moc nic nevymýšlím, protože mně přijde, že bych i tak, když čerpám prostě z internetu a ze svejch zásob, co mám, tak mě příprava na tu 90 minutovku většinou zabere aspoň hodinu, někdy dvě hodiny a byla jsem minulej rok v tom stavu, že jsem si všechno vymyslela sama, ale to už není z časových důvodů možný. Já mám takovejch pár ověřených stránek, kam jdu vždycky a když vím, že je, teďka byl thanksgiving, tak jsem prostě hledala. Podle mě musí člověk tu svoji třídu nejdřív poznat, protože každá třída, každá skupina v třídě je úplně jiná a co funguje v jedný, nefunguje v druhý.

A: Dále jsem se ptala, jak moc využíváš skupinovou práci v rámci jednotlivých dovedností. Byla bys mi schopná říct, u například mluvení využíváš víc skupinovou práci, co tě k tomu motivuje?

R: Tak já to vezmu od toho, kde to využívám, a pak ti řeknu, proč to nevyžívám u těch jinejch. Skupinovou práci beru hlavně na mluvení, a na gramatiku. Na mluvení je to asi jasný, protože jsou prostě spolu, tak je lepší, než když prostě položíš otázku a někdo má odpovědět jen tak před celou třídou. Já většinou chodím a zapojuju se taky, takže prostě si sednu k nějaký skupince, chvíli tam jsem, připojím se k jiný. Na tu gramatiku to využívám hlavně z toho důvodu, že prostě, to víme všichni nejlíp, že nejlíp ti to vysvětlí prostě spolužák, kterej to umí, ať se učitel může přerhat, jak chce, tak 5 minut před písímkou ti to kámoš vysvětlí líp, než učitel za poslední měsíc. Poslechy, tam nevyžívám skupinovou práci, aby si každej na tom pracoval sám, aby si tu svojí dovednost pilovali sami za sebe, protože to za ně nikdo neudělá. Čtení, to je asi jasný, každej se musí soustředit sám a psaní nám zbejvá. Taky mám občas skupinovou práci, já teda se přiznám, že psaní s nima zas tak často nedělám, protože v tom nevidím moc smysl. Já vím, že to není asi úplně, ale já prostě si myslím, že

tadyti žáci by se měli hlavně naučit mluvit. Když někde potkají někoho v baru, nebo pojedou na dovolenou a prostě 85% z nich tu psanou formu nikdy nebude potřebovat, takže když už něco píšem, tak je to taky skupinová práce. Měli jsme téma parties, invitations, how to write an invitation, tak měli udělat to do list, co všechno potřebují udělat k párty, co nakoupit, a pak měli z toho co si napsali, napsat pozvánku, jenom takovýhle jako kratší věci.

A: Co vnímáš jako výhodu skupinové práce?

R: Je tam určitě menší stud, taky mi přijde, že to svým způsobem vůbec neberou jako vyučování. U mě normálně sedí každý sám, takže jakmile se dělá nějaká skupinová práce, tak se vždycky musí přesunout, vyberou si, ke komu jdou, takže nejsou vždycky se stejným člověkem, nebo to vylosuju. Proto to pro ně je, ta zábavnější část, protože když děláme gramatiku, nebo něco, kde fakt potřebuju, aby dávali pozor, tak jsou v té lavici každý sám. Když jsou v těch skupinkách, tak právě ta zábavná část toho, že si vyberou s kým budou, že jsou na jiném místě, že prostě mají někoho jiného vždycky, u nás je to pro ně prostě takový ozvláštnění hodiny. Oni za těch 90 minut vystřídají několik míst a někdy i třeba několik skupin.

A: Co ti naopak u skupinové práce chybí?

R: No, to, že nemůžeš být u všech. Nebudou si dělat iluze, že vždycky dělají všichni všechno, co mají, takže prostě v době, kdy tam u nich nejseš, tak nemáš kontrolu toho, co dělají a třeba z toho mluvení nemáš žádný výstup, pokud ho pak společně neuděláte, což se snažím, ale když mají třeba čtvrt hodiny mluvit, a pak se každého zeptáš na dvě věci, tak stejně nemáš takovou zpětnou vazbu. Já to beru tak, že jim prostě musíš důvěřovat, a pak může přijít zklamání, že prostě nedělají, co mají.

A: Je skupinová práce součástí hodnocení žáka? Chtěla bych zdůvodnit svoji volbu.

R: Ano, tvoří velkou část, já to mám nastavený tak, že chci, aby vlastně z každé hodiny měli možnost si odnést nějakou hezkou známku. Takže někdy až dvě za tu 90 minutovku. Mám to nastavený tak, že když pracují úplně sami za sebe, tak je ta váha vyšší, a když jsou to potom právě kahooty, nebo hrajem AZ kvíz, nebo cokoliv jiného, tak prostě celá ta skupina dostane malou jedničku. Je to třeba s váhou jedna, ale i tak se to nasčítá a ono pak za pololetí, třeba jedna skupina už má 12 známek. Mám to tak nastavený z toho důvodu, že potom když se nepovede nějaká písemma, že se z toho nemusí hroutit, protože mě přijde zbytečný jim dávat špatný známky. Není to maturitní předmět, někomu to prostě fakt nejde a chci, aby z toho neodcházeli celý zahořklý a ukřivděný. Kdo se u mě snaží, kdo spolupracuje s ostatními, tak má dobrou známku. Z toho důvodu to tvoří velkou část, aby prostě potom i když přijdou rodiče a řeknou, proč má Pepa čtyřku z angličtiny, tak abych já měla rodičům co říct. Jsou tam lidi, který prostě nedělají a já je nechám. Rodičům můžu ukázat, podívejte se, tady žák A má 12 známek z aktivity a má dvě čtyřky z angličtiny, ale i tak mu vychází dvojka, a tady váš prostě napsal dvě písemma na čtyřky, ale další známky nemá

A: Zajímalo by tě, kdyby byla možnost nějakého školení, kde by se učilo, jak v rámci skupinové práce hodnotit nejen výsledek, ale třeba to, jak se žáci zlepšují v klíčových kompetencích?

R: Rozhodně by mě to zajímalo, protože tohle je, jak říkám pokus omyl. Sice mám pocit, že jak to mám nastavený, to funguje, ale rozhodně si nemyslím, že to je ideální stav. Kdyby něco takového bylo, tak jsem tam první přihlášená, ale myslím si, že něco takového asi není.

Příloha 13: Přepis rozhovoru s respondentem 10

A: Mohla bys prosím okomentovat svou odpověď u otázky číslo 9, ohledně tvého postoje k plánování hodiny?

R: Dobře, takže já jsem zaškrtnla většinou snadné, myslím si že, si dokážu dobře představit, jak dlouho mi ty různé aktivity zaberou, když třeba tu třídu trošku znám tak vím, jestli se budou ty děti víc hlásit, budou mít větší aktivitu. Myslím si, že dokážu odhadnout dobře, jak dlouhou se budeme té aktivitě z věnovat, takže to pro mě není úplně těžký a nebo si připravím i nějakou aktivitu navíc.

A: U následující otázky, která oblast vám činí největší potíže, kterou z možností jsi zaškrtnla a proč?

R: Tak já jsem zaškrtnla zvolení hloubky učiva, což je pro mě poměrně náročný, protože ty třídy jsou namíchaný, jsou tam slabší, ale i silnější děti a někdy je náročné zvolit hloubku učiva, protože některé ty děti už to budou znát, aby se nenudily a aby zase ti slabší, aby to nebylo příliš těžký. Tohle je pro mě asi nejnáročnější z těch všech bodů.

A: Rozumím, když bys mohla zaškrtnout víc oblastí, zaškrtnla bys nějaké další nebo tě napadá oblast v rámci plánování hodiny, kterou považuješ za náročnou?

R: Možná třeba rozdělení žáků do skupin, jestli je nechat se rozdělovat samostatně, nebo zvolit skupiny, aby to zase bylo trošku vyrovnaný, nebo aby si navzájem pomáhali. Ro bych řekla, že je možná taky celkem náročný, ale když ten učitel děti dobře zná, tak už ví, co si může dovolit, takže asi pro mě je opravdu nejnáročnější to zvolení hloubky učiva.

A: U otázky číslo 12 jsem se dotazovala, jak je pro tebe těžké získání respektu. Mohla bys svou volbu opět okomentovat?

R: Myslím, že jsem zvolila, že získat si respekt je pro mě většinou snadné, z toho důvodu, že kdykoliv jsem zatím učila, tak to pro mě bylo snadné. Nikdy se nestalo, že by děti přestaly dávat pozor a začaly nějak blbnout, většinou dávaly pozor a chtěly se něco nového naučit. Možná to bylo tím, že jsem prostě většinou měla výběrový kroužky v jazykovce, nebo potom třeba nějaký třídy na základce, takže v tomhle případě to pro mě bylo snadné, asi jsem se nesečkala s nějakou zlobivou třídou, kde bych prostě jako neměla autoritu.

A: Takže bys řekla, že máš přirozenou autoritu?

R: (kývání hlavou)

A: Myslíš, že bys byla schopná říct, jaké vlastnosti nebo nazvěme to pracovní postupy tvoří tvou autoritu či jí pomáhají?

R: Tak já si myslím, že je to určitě nějaké umění vcítit se do těch žáků, řekněme umět s nima jednat, přijmout jejich názor, ale zároveň jim nenásilně říct svůj názor a třeba je dovést na takovou tu správnou cestu, co si ten učitel trochu myslí. Určitě se na ty žáky nějak nepovyšovat, ale bejt s nima na takový ty jedný vlně, ale zároveň nebýt až moc velkej kamarád, aby věděli nějaký hranice, taky odstup, respekt, ale nebýt příliš přísný. To by nebylo úplně dobrý v rámci vztahu učitele a žáka.

A: Jsou nějaké postupy, nebo měla bys tipy, co doporučit začínajícím kolegům, kteří se bojí, že autorita je něco, s čím by mohli bojovat?

R: Myslím si, že by se začínající učitelé měli snažit vyvarovat stresu, kterej mají, prostě to hodit za hlavu a jít do té třídy se zdviženou hlavou, já jsem ten učitel a dělám to dobře. Není potřeba bejt nějaký jako no, nevím, jestli to tak úplně vyjde. Je to určitě těžký pro někoho, kdo bejvá hodně ve

stresu, nebo neumí se stresem pracovat, ale jako maximálně třeba se to úplně nepovede, ale určitě si toho ten člověk bude vědomej a příště to udělá líp. Věřit si.

A: Máš pocit, že je nějaká oblast v rámci vysokoškolské přípravy, která nebyla vůbec nebo dostatečně probíraná a v praxi ti chybí?

R: Myslím si, že asi ne. Víím, že třeba, co se týče komunikace s rodiči, tak to asi bejvá největší kámen úrazu ve školství, ale jako na to vysoká škola asi připravit nemůže.

A: Dobře, dále jsem se ptala v části zaměřené na třídní klima, jestli ho v rámci hodin řešíš, pokud ano, tak co tě k tomu motivuje?

R: Já si myslím, že jsem zvolila, že ne, protože jsem neměla nikdy možnost učit nějakou třídu dlouhodobě, totiž jako to klima jsem tam jako neměla možnost nějak vypořádat, vždycky to byly nějaký jednorázový praxe nebo nějaký individuální doučování, takže si myslím, že jsem zvolila ne.

A: Máš pocit, že si z vysoké školy dostatečně připravená na to, aby si v případě až budeš mít dlouhodobě nějakou svojí třídu, aby si byla schopná případné problémy, které se můžou vyskytnout, řešit?

R: Myslím si, že ano a pokud bych si nebyla jistá, tak mám určitě informace o tom, kam bych se měla obrátit.

A: Dobře, pak se chci zeptat, jestli bys mohla uvést příklady konkrétních činností, pracovních postupů které volíš k tomu, aby jsi udržela pozornost žáků?

R: Určitě se snažím vybírat nějaký témata nebo příklady, který jsou dětem blízké, takže prostě z nějakých filmů, který znaj nebo něco z jejich prostředí. Díl si myslím, že třeba nějaké střídání metod a ne se celou hodinu věnovat práci s učebnicí, to by ty děti nebavilo a rychle by ztratily pozornost. Takže střídání nějakých zábavných aktivit, třeba s něčím, co není třeba úplně tak zábavný, nějaká gramatika, ale i to se nechá udělat zábavnou formou, prostě najít co nejvíc způsobů, jak se těm žákům přiblížit, aby ten učitel dělal to, co jim je blízký a oni chtěli zkoumat.

A: Kde čerpáš inspiraci na zajímavější aktivity, nebo třeba jak celkově pojmout hodinu, aby ses nemusela odrážet jenom od toho, co je v učebnici?

R: Tak hodně hodně inspirace mám se samotný praxe ze školy, kde jsme si zakládali portfolio, ale nejen to, co jsem učila já, ale to, co učili ostatní spolužáci. Dál určitě v rámci covidu, když jsme měli distanční výuku, tak jsme měli jeden předmět, už nevím, jak se jmenoval, ale celej ten předmět jsme se věnovali webovým platformám pro distanční výuku, nejenom pro distanční výuku, nechá se to využít i při prezenční výuce. Žáci můžou na mobilech něco volit, nějaký kvízy, nebo tak. Určitě ze školy a nebo prostě na internetu. Člověk vlez na internet a je spousta portálů s nějakými materiály pro učitele od učitelů

A: Super. U otázek 20, 21 jsem se ptala, jak často využíváš skupinovou práci v rámci čtení, mluvení, poslech a psaní. Mohla bys okomentovat svoji volbu, co ti to přináší, kde naopak vidíš nějaké nedostatky?

R: Určitě je velmi důležitý využívat skupinovou metodu při mluvení, protože ti žáci mluví navzájem mezi sebou. Zase je pravda, že ten učitel nemůže bejt pořád u každý skupiny, aby kontroloval správnost toho projevu, ale o tom to není, je důležité, aby se děti nebály mluvit. Když budou mluvit mezi sebou ve skupince s těma svýma spolužákama, tak si myslím, že je to právě motivuje k mluvení. Takže to je podle mě určitě důležitý, skupinová práce při nějaký konverzaci. Myslím, že jsem zvolila, že i částečně používám skupinovou práci při psaní, to jsou vlastně nějaký různý psací aktivity nebo úkoly, kdy si ty můžou navzájem poradit a podpořit se, nejsem si úplně jistá se

skupinovou práci při poslechu a čtení, protože třeba při tom čtení, většinou ten žák, pokud mluvíme o čtení nahlas, tak je třeba, aby ho ten učitel slyšel, případně mu okomentoval jeho výslovnost. Tam si myslím, že ta skupinová práce úplně nejde dobře využít, ale pokud jde o nějaký čtení si pro sebe a následné vyplňování otázek, tak určitě by se to zase ve skupině dalo využít. Vlastně při jakékoliv aktivitě ti žáci v té skupině si navzájem pomůžou, poradí si, ten slabší se necítí tak slabý, protože tam má třeba kamaráda, který mu pomůže. V tom si myslím, že je to nejdůležitější, k tomu stmelování toho kolektivu a pomáhání si navzájem.

A: Dále jsem se ptala, jestli je skupinová práce součástí hodnocení žáka. Chci se zeptat, jak to máš nastavené, můžeš to okomentovat?

R: Tak určitě má ta skupinová práce vliv na hodnocení, úplně bych to nebrala tak, že někdo, kdo se nezapojí v rámci té skupiny, tak je na tom úplně špatně, dostane pětku, to určitě ne. Ale když ten žák je vidět, že se snaží, nemusí to prostě vždycky být tak, že je vůdčí v té skupině a že bude ten nejlepší, to určitě taky ne, ale když je vidět, co z jeho strany nějaká snaha a nebo přichází s nějakými nápady, tak by to učitel měl ocenit.

A: Přiřadila bys vyšší hodnocení skupinové práci, kdyby ses dozvěděla, jak nehodnotit jen výsledek, ale například to, jak se žáci individuálně zlepšují v klíčových kompetencích?

R: Já myslím, že jsme se něco takového dozvěděli, že určitě je důležité hodnotit ten proces, nejenom ten výsledek, takže to má velkou váhu a myslím si, že ano.

A: Myslíš, že je snadné, když máš hypoteticky 16 lidí ve třídě a každého si to musíš všimnout, zkontrolovat ho. Máš pocit, že by se hodila nějaká větší podpora, například metodika?

R: Snadný to určitě není, protože učitel má nejenom jednu třídu, ale učí mnoho tříd, je to asi dlouhodobá činnost toho učitele, nemůže během pár hodin s tou třídou chtít hodnotit skupinovou práci a spíš si myslím, že to je opravdu třeba, že ten člověk, ten učitel si může za celý ten školní rok jako zpětně promítnout, vzpomenout si, jak ti žáci pracovali a hodnotit takhle, ale asi jsem se úplně zatím nezajímala o nějakým metodiky, takže nevím, jestli existují, ale pokud ne, tak určitě by bylo fajn, aby nějaká taková existovala.

Příloha 14: Přepis rozhovoru s respondentem 11

A: Já bych se chtěla zeptat, jestli je plánování hodiny pro tebe snadné a jestli bys své rozhodnutí mohla okomentovat?

R: Je to pro mě občas náročný, protože nejvíc, co mi dává asi zatím zabrat, je nějaký časovej harmonogram a docela se mi už daří, aby mi to tak jako hezky vycházelo, ale prostě pořád se mi někdy stane, že toho mám málo a nebo toho mám jako moc. Když toho mám moc, tak to je dobrý, že prostě se jenom všechno nestihne, ale nemám ráda situace, kdy se mi stane, že toho mám málo. Přejde mi, ty děti to hned jako vycejtí, že teď tam je jako chvilka a neví se, co se bude dělat a já to tam honem rychle vymejším. Takže asi z toho jako důvodu. Ještě já nejsem moc takovej učitel, že bych jela striktně podle učebnice, takže asi spíš vždycky jako kouknu na nějaký téma, třeba v tom měsíci, čím se chceme zabývat, a pak si k tomu hledám různé materiály a ne vždycky třeba najdu něco, co se mi líbí, nebo je to dost zpoplatněné, nebo to různě musím vyrábět, takže pak to trvá dýl.

A: Tím jsi trochu odpověděla i na otázku číslo 10, která oblastí ti činí největší potíže. Řekla jsi, že je to časové rozvržení hodiny. Kdybys mohla zaškrtnout víc oblastí, zaškrtnla bys ještě nějakou a kdyžtak proč?

R: Asi ještě ten cíl hodiny, protože já vím, nebo většinou vím, proč to s těma dětma jako dělám, ale nejde mi to, jako kdybich to měla napsat někam jako na papír, proč to s nima jako dělám, nějaký ten cíl. Teď jsem třeba byla na jednom kurzu, kde jsme to celej kurz prostě dělali a mě to dělá hrozně potíže, nějakým způsobem cíl formulovat, ale samozřejmě jako vím, že dělám s nima tohle, protože chci, aby to uměli použít třeba gramaticky dobře, nebo mluvím s nimi, protože chci, aby se nebáli mluvit, ale nejde mi to formulovat.

A: Další otázka byla získat si respekt třídy, je pro mě snadné, nesnadné. Mohla bys okomentovat svoji volbu?

R: Myslím si, že je to pro mě docela snadný, protože jsem takový učitel, že se nebojím si ze sebe udělat trošku srandu a někdy mi přijde, že ty moje hodiny trošku připomínají divadelní představení, takže to děti udržuje furt ve střehu, jak tam sice ze sebe dělám trošku blbečka, ale prostě je to baví, a pak se to jakoby řeší snadno. Druhá věc ještě teda je, že odmítám se stresovat různě zbytečnostma a řešit prostě věci, který pro mě v tu hodinu nejsou důležité, takže vím, že třeba kolegyně prostě vždycky přijdou vystresovaný na oběd, jak musely křičet v tý třídě, já to třeba takhle vůbec nemám. Vždycky si to tak jako hnedka urovnám, když mám pocit, že se to rozjíždí jinam, než kam by mělo, ale nemám potřebu na ty děti křičet.

A: Řekla bys, že máš přirozenou autoritu?

R: Jo.

A: Byla by schopna říct, co ji tvoří?

R: No, já bych řekla, že to, co chci po dětech, aby se nějak chovaly ke mně, tak to jim jako zároveň dávám já. Prostě já s ním mluvím nějakým respektujícím způsobem a i z mé strany to taky jako opravdu je, že si na nic nehraju, ale že opravdu prostě ty děti mám ráda, nebo chápu, že můžou něco zapomenout, nebo něco nevědět, prostě bojí se něco říct. Mě přijde, že oni pak naopak jsou vděční za to, co já tam dávám.

A: Jak jsi říkala, že na děti nekřičíš, tak když potřebuješ třídu usměrnit, utiřit, máš tipy, jak si získat jejich pozornost?

R: To, že na ně nekřičím neznamená, že někdy v třídě jako nehouknu, aby se všichni otočili, nebo prostě něco takového, ale máme ve třídě třeba zavedený signál, vypadá to takhle jako lama a „kdo zvedne lamu, drží tlamu“. Já zvednu tu ruku a oni si toho všimnou a postupně začnou ty ruce zvedat taky, a ta třída postupně utichne. Nebo přestávám mluvit, aby si všimli, že se něco jako děje, Někdy už to nejde, tak pak už třeba houknu, ale ne že bych křičela po jednom konkrétním dítěti.

A: Dobře, máš nějaký postup, děláš něco, co ti dodává pocit autority?

R: Mně třeba hodně pomáhá, když prostě vidím, že ty děti v tý hodině nějak reagují a naopak mi hrozně sebere vítr z plachet, když mám pocit, že mám hrozně hezky připravenou hodinu a jsem na ně hrozně milá a stejně tam vidím prostě holky vzadu, jak třeba na mě protácejí oči v sloup, nebo prostě ležej hrozně znuděný na lavicích. Tak pak si jako říkám, ty jo, dělám to dobře? Ale snažím se k tomu přistupovat tak, že holt se člověk nemůže zavděčit všem a nebude mě mít každéžák rád a to je v pořádku, protože já jsem taky neměla všechny učitele ráda. Ale asi nic, co bych mohla udělat předem, spíš při té hodině. Když vtípek a oni se prostě zasmějou, nebo že zapáleně reagují na to, co po nich chci, na něčem pracují, to mi asi pomáhá v tý hodině.

A: Co by si na základě svých dosavadních zkušeností doporučila začínajícím kolegům, kteří se bojí, že udržet si pořádek ve třídě, bude pro mě těžké?

R: Já bych jim hlavně doporučila, nechci říct nebát se, to je jasný, že prostě každéž je nervózní z něčeho, když jako neví, do čeho jde, ale vůbec nezáleží na tom, jestli seš ve škole tři roky nebo třicet let, já když to řeším různě s kolegyněma, tak stejně vždycky přijde pocit, že vlastně nevíš, jestli víš, co děláš, jestli to děláš dobře. Prostě takový pocit chvilkového zoufalství, nebo jak to nazvat. Takže asi spíš se nebát, že třeba něco pokazí, protože to je dost pravděpodobný a vlastně by bylo divný, kdyby ne, ale z těch chyb se poučit. Asi bych doporučovala hned jako ze začátku si stanovit nějaký vlastní hranice, který těm dětem řekneš a za který nepůjdou. Aby s tím od začátku počítali a věděli, co od tebe čekat a co ty zase naopak čekáš od nich.

A: Dobře, pak bych se chtěla zeptat, jestli je nějaká oblast učitelské práce, na kterou si přijdeš nedostatečně či vůbec nepřípravená?

R: Tak já jsem třeba vůbec neuměla, nevím prostě ze začátku jako třídnici, ale dobrý, tak ta je ještě taková docela intuitivní, takže na to si člověk, přijde pak jsme se měli přihlásit do bakalářů, tam jsme prostě těm dětem psali nějaký hodnocení, chodily tam omluvenky, tak to bylo taky takový, že prostě než jsem se s tím naučila fungovat, tak jsem jednu zprávu poslala omylem prostě po celý škole místo jednomu konkrétnímu dítěti, ale naštěstí to nebylo nic hrozného. A pak různé katalogové listy, matrika, kam se zakládají vlastně ty děti, že jo co ti přijdou do školy, a tak. To jsem vůbec neuměla. Naštěstí to jako všechno tak nějak přijde tou praxí, že ti stačí pak hodku na to koukat a naučíš se to. Takže jsem si to tak nějak doplnila samostudiem, případně konzultacemi s kolegyněma.

A: Chci zeptat, jestli v rámci svých hodin řešíš klima klima třídy a pokud ano, tak co tě k tomu motivuje, abys to dělala?

R: Řeším klima třídy a já to beru jakoby ze své zkušenosti, vím, jak jsem se cítila já, jako žákyně a jako na čem si opravdu trvám, takže chci, aby vždycky jakákoliv situace, byla prostě férová pro všechny děti, protože vím, že to člověk pak hrozně těžko snáší, když mu přijde něco nefér. Takže se snažím, často dělám různé skupinové práce a často třeba ty slabší děti, který vím, že třeba jim ta angličtina tolik nejde, tak jim dávám takový, role aby byly užitečný. Teď jsem měla páťáky a měli ve skupinkách psát různé slovíčka, a z těch slabších dětí jsem udělala jako žolíky, že se mohli chodit koukat prostě do slovníčku a hledali tam v těch slovíčkách, a vždycky to tomu svému týmu přinesli a poradili. Najednou se cítili hrozně užitečný a jsem viděla, že mají radost. Když vidím, že se stala nějaká situace víc k řešení, tak si je po té hodině beru třeba stranou a probírám to s nima, že nikdy

nic nenechám vyšumět. Chci prostě i kolikrát v té hodině, i od nich slyšet názory na mě, na sebe navzájem, aby byli schopni o tom nějak mluvit bez afektu.

A: Dobře, pak bych se chtěla zeptat, jaké volíš činnosti k udržení pozornosti žáků a odkud čerpáš inspiraci?

R: No, snažím se je udržet v pozornosti tak, že vybírám věci, který vím, že je budou bavit, respektive ty věci, který vím, že je nebudou tolik bavit, ale je nutný to prostě udělat, tak se je snažím prokládat právě těma zábavnýma činnostma. Vždycky na úvod hrajeme nějakou hru, pak na závěr hrajem hru, mezi to prostě vložím nějakou srandu. Čerpám hodně na internetu, hledám různé hry a nebo jako od různých kolegyň s kterýma filozoficky souzním.

A: Dobře, ty už jsi naznačila, že využíváš skupinovou práci, když to vztáhneme na čtení, psaní, mluvení a poslech, mohla bys to okomentovat z toho pohledu, co ti skupinová práce přináší, co ti naopak chybí, celkově tvůj postoj?

R: Já doufám, že to hlavně přináší něco jim, protože mám pocit, že v reálném světě se hodně jede jako každéj sám za sebe a málo na tu spolupráci a myslím si, že to je hrozná škoda. Snažím se aspoň v těch svých hodinách těm dětem ukázat, co jim to spolupráce může přinést. Prostě víc hlav, víc ví. Takže toho víc vymyslej, rychlejc to vymyslej, každéj umí něco trochu jinýho. Co mi tam chybí, někdy se mi stane, že já se snažím různě namixovat ty skupiny, aby někdy byli třeba s tím, s kým chtěj, ale někdy aby prostě pracovali i s někým, s kým úplně nechtěj. Aby se naučili fungovat s kýmkoliv, Pak mi tam chybí třeba větší zápal, protože se několikrát stane, že ne všichni jsou ochotní spolupracovat s kýmkoliv. I přes to to dělám, protože si myslím, že třeba to je taky o zvyku a že po nějaký prvotní fázi se ty děti otrkají a zjistí, že je zrovna tady ta slečna se tady před tím chlapcem nemusí stydět, nebo naopak.

A: Mluvení se nabízí na skupinovou práci, ale spousta lidí úplně neví, jak by využila skupinovou práci v rámci poslechu nebo čtení. Využíváš u těchto dovedností skupinovou práci a mohla bys případně uvést nějaký příklad?

R: Já se asi vždycky, když udělám nějakou aktivitu, tak se to snažím propojit, aby třeba tam byl poslech, čtení i mluvení. To mluvení asi vždycky nejvíc, ale třeba čtení hodně dělám tak, že je tam nějaký text, jsou tam nějaký obrázky a ve skupině mají za úkol přiřadit text k těm obrázkům podle toho, co se dočtou, nebo seřadit, jak to jde za sebou ten text, aby se jako domlouvali. Ty jo poslech, teď si jako uvědomuju, že to dělám, ale ne úplně při tý skupinovce. Třeba jsem dělala, že jim pustím nějakou pohádku, a pak mají v té skupině za úkol jakoby sepsat, klidně česky, o čem to bylo.

A: Je skupinová práce součástí tvého hodnocení?

R: Já to hodnotím, ale ne tolik. Určitě u těch dětí převažuje jejich individuální práce, nějaký testy, dialogy nebo něco takovýho. Ale teď jsem jim dala práci, že si byli ve skupinkách a měli si doma zpracovat, jak se tvoří minulý čas průběhový a prostý. Jaký je v nich rozdíl, jaký to má náležitosti, jak se to používá a každéj z tý skupinky mi to pak odevzdal. Před tabulí to prezentovali, každéj z tý skupinky něco řekl, a pak jsem prostě za to dala známku všem stejnou. Tady u toho jsem mírnější v tom známkování, že prostě jim většinou dávám jedničky, protože chci ocenit to, že vůbec se nějak třeba sešli po škole, nebo před školou a nějakým způsobem to dali dohromady. Ale cejtím riziko v tom, že mi je jasný, že se třeba někdo sveze a třeba tolik na tom nepracuje. Furt se snažím je vést k tomu, aby se na tom snažili nějak podílet všichni, tak věřím jim, že snad jo.

A: My jsme na to trošku v této odpovědi narazili, ale přijde ti, že máš dostatečné znalosti, jak nehodnotit právě jenom výsledek, ale i průběh té práce, rozvoj klíčových kompetencí?

R: Ty jo, to nevím. Já teď už učím na druhé škole a tam, kde jsem byla předtím, tak jsme měli formativní hodnocení slovní a musím říct, že to se mi dělá daleko líp a právě to bylo daleko snazší,

sledovat ten progres dětí. Například, že na začátku roku trošku čte a na konci roku už plynule přečte příběh. Tady s těma známkama mi přijde, že se pořád trošku asi míň jako hodnotit ty kompetence, že dítě dostane test, ten se obduje a má třeba dvojku a nazdar. Nevím, jestli bych dokázala říct, že mám dostatek znalostí.

A: A je to něco, co by tě zajímalo?

R: Určitě by mě to zajímalo a mě by se třeba i hrozně líbilo, kdybych v tý škole normální, klasický byl třeba i prostor na to, třeba podle těch známek i těm dětem na konci čtvrtletí, pololetí dát i nějaký to formativní hodnocení. Ať už ústně, nebo to někam sepsat. Na té minulé škole to šlo, tam jsme měli prostě 40 dětí ve škole, neumím si představit, třeba jak teďka dělám s osmi třídama, kde v každý je prostě 20 dětí a každému dělám nějaký elaborát, ale myslím si, že by to dost pomohlo.

Příloha 15: Přepis rozhovoru s respondentem 12

A: Chtěla bych se tě poprosit o komentář ke tvé odpovědi u otázky číslo 9, kde jsi se vyjadřovala k tomu, zda je pro tebe plánování hodiny snadné či nikoli.

R: Plánování hodiny je pro mě docela snadné, ale myslím si, že to přijde s časem. Čím dýl učím, tím to jde snáží a zároveň hodně mi pomáhá, držet se třeba učebnice, mít něco, co mi ukazuje, jak postupně co probírat a vlastně mít nějakou jako osnovu toho, co do těch hodin zařazovat. Ne, že bych jenom používala učebnici, ale spíš se jí držím tématicky, takže vždycky se podívám, co tam je další téma a zkusím to tak nějak zpracovat.

A: Takže ti dává takovou kostru, o kterou se opřeš, ale pak si to uděláš podle sebe, podle toho, jak se ti líbí nebo nelíbí co v ní je?

R: Přesně tak, učím v jazykovce, a tam jako nemáme učebnici, takže já mám prostě danou jednu učebnici, ze které si okopíruju třeba cvičení, ale potom na další aktivity, třeba když mluví děti, tak to už dělám svoje.

A: Pak u otázky číslo 10, která oblast ti činí největší potíže, se chci zeptat, kterou jsi tam vybrala a proč?

R: Já jsem zaškrtnla definování cíle hodiny, protože pak tam třeba bylo odhadnout tu časovou dotaci a časové rozvržení, tak to myslím, že je docela v pohodě, ale definovat cíle, protože já vždycky jako vím, co chci naučit, téma třeba, ale úplně si neumím stanovit cíle. Moc to třeba neumím propojit s kompetencemi dle RVP, vlastně vůbec jako nějak netuším, jak to propojovat.

A: Kdybys mohla zaškrtnout více oblastí a může to být samozřejmě i nějaká, která nebyla zmíněna, je něco, co považuješ za relativně problematickou část plánování hodiny?

R: Určitě organizaci v tom smyslu, že pamatovat si, co jsem vlastně za aktivity dělala minulý týden a co ten předminulý a vlastně jako udržet si systém v tom, jako udržet si přehled třeba, který aktivity s nima dělám často nebo který zase málo. Že třeba naposledy jsem s nima dělala poslech a podobně, protože je mám jenom jednou týdně, většinou.

A: Dále jsem se ptala na to, jestli je pro tebe snadné získat si respekt třídy, můžeš to prosím okomentovat?

R: Nemám pocit, že by zatím u mě byl problém s respektem, tak nějak asi nejsem člověk, který vyžaduje úplně jako děti, aby seděly s rukama za zády, takže nějak jako problém s tím nemám a zároveň jsem se nesečkala s tím, že by třeba jako vůči mě nějakým způsobem vystupovali a jediný, kdy jsem to úplně ne nezvládala, úplně mi to nešlo tak jako jednoduše, bylo děti na prvním stupni. Tam jako moc jsem neuměla je úplně jako asi zaujmout natolik, aby třeba ten respekt měli.

A: Řekla bys, že máš přirozenou autoritu u žáků?

R: Nevím, dost o tom přemýšlím a zatím ještě jako jsem neučila dlouhodobě třeba na základní škole, abych to vlastně jako odhadla, ale taky jsem přemýšlela nad tím, co ten respekt je. Jako čím si ho získám, tak jako věřím tomu, že respekt budu mít, když budu férová, když dodržíím svoje slovo, když budu spravedlivá a když vlastně budu k nim přistupovat jako k lidem, což oni jsou. Dost často mi přijde, že na to učitelé zapomínají a myslím si, že v podstatě, když se k nim budu chovat takhle, tak že se mi to jako vrátí, věřím v to a zatím jsem takhle naivní a chci to takhle jako dodržet. Myslím, že i ten respekt, že respekt není jenom o tom, že jim člověk ukáže, že má jako navrch.

A: Máš nějaký trik nebo něco, na co si přišla sama, že ti funguje, když se třeba ten den necítíš úplně sebejistě? Že něco uděláš, a pak máš větší pocit sebejistoty?

R: Většinou se mi, když třeba nejsem si s sebou úplně jistá, tak se mi v prvních dvou minutách klepou ruce, ale ono to vlastně s tou hodinou opadne, že pak už z toho nervózní nejsem, ale během těch prvních dvou minut třeba vím, že nemůžu držet v ruce papír, protože jako úplně nechci těm dětem ukazovat, že třesu papírem. Takže většinou první dvě minuty se snažím v ruce nic nedržet, takhle to bylo teda na praxích. Když učím jazykovce, tak tam jako už vlastně nervózní nejsem, protože už jako se s nimi potkávám třetí rok a jako ta nervozita už tam není, no. Zároveň mi ještě pomáhá, zjistila oblečení, že když jsem začínala chodit na praxe, tak jsem měla tak jako pocit, že jsem prostě ještě mladá učitelka, nedostudovaná, tak vlastně jsem měla pocit, že se musím oblíkat trošku jako slušněji a víc tak učitelsky, než se oblíkám třeba v mém běžném životě.

A: Co bys na základě svých dosavadních zkušeností doporučila začínajícím kolegům, kteří se obávají, že zrovna řízení třídy, autorita, může být kamenem úrazu?

R: Já myslím, že by měli být hlavně sami sebou, protože ono se dá asi chvíli vydržet trochu přetvařovat, ale jako dlouhodobě to prostě nejde. Takže si myslím že být sám sebou a v podstatě tak jako ukázat dětem, že já jsem taky jenom člověk, oni jsou taky lidi, tak prostě jsme tady v tom spolu a potom určitě nebát se zeptat někoho zkušenějšího, ale zároveň zkušenějšího, o kterém jako vím, že ten jeho styl mi sedí, protože když mi pak třeba radil někdo, o kom jsem věděla, že jako s ním úplně nesouzním, tak to pro mě nebyly úplně rady, ze kterých bych si něco odnesla.

A: Máš pocit, že nějaká oblast učitelské práce byla nedostatečně nebo vůbec nebyla pokrytá v rámci vysokoškolského studia?

R: Tak třeba vůbec přemýšlela jsem nad tím, že jako vlastně vůbec nevím, jak slovně hodnotit, že i když třeba budu a na základce, kde se bude normálně hodnotit známkami, tak bych chtěla jednou třeba za čtvrtletí, nějak jako stručně slovně ohodnotit. Jenže prostě vůbec nevím, jak na to. Ano vím, že nemám hodnotit toho člověka, ale tu jeho práci, ale to je tak všechno, co o tom vím. Takže určitě slovní hodnocení a potom práce s žáky, třeba s dyslektiky, dysgrafiky. V těch jazycích úplně nevím, jak bych s nimi pracovala, vím, že jsme jako se bavili o pár základních pravidlech, ale to bylo třeba dva, tři nápady, ale vlastně to jako podle mě moc nezaznělo.

A: Dostala jsi se někdy do situace, kdyby ti tady ty nedostatky, třeba v jazykovce vadily a jak sis ty chybějící informace doplnila?

R: Doplnuju si to poměrně pravidelně, snažím se vzdělávat, ať už třeba jako z různých knížek, co se didaktiky týče, tak hodně mi teď pomáhají kurzy od SYPO a myslím i člověk v tísní má kurzy nebo semináře. Vždycky to jako trvá hodinu a je to jako opravdu přínosné. Třeba vždycky, když dokončím ten kurz, samozřejmě ne všechny, ale po potom semináři mám jako vždycky radost, že jsem se tam dozvěděla stejně informací, jako třeba za celý semestr v tom společném základu.

A: Dobře a řešíš v rámci svých hodin klima třídy, právě i v jazykovce?

R: Myslím si, že řešit třídní klima je důležitý, ale v té jazykovce to moc neřeším, protože ty děti tam spíš tak chodí jako dost sami za sebe, prostě si to platí a oni spolu jako komunikují během těch hodin, kdy třeba mají a kdy jim dávám nějakou skupinovou práci, ale jinak spolu moc jako, že spolu netráví tolik času, jako děti třeba na na základce. Je to hodina týdně.

A: Pak bych se chtěla zeptat, jaké volíš činnosti k udržení pozornosti žáků, ve smyslu konkrétních případů, a pak odkud čerpáš?

R: Tak nápady čerpám, ať teda z hodin didaktiky někdy, hodně jakoby asi z internetu. V podstatě, když mám nápad, že potřebuju nějakou aktivitu vymyslet, tak jako dohledávám, jak by se to dalo

udělat. Používám hlavně střídání různých jako typů aktivit, že chvíli, když je to třeba náročná aktivita, tak potom dáme takovou jako odpočinkovou, nebo v podstatě jako méně náročnou, záleží na dané skupině. Třeba vím, že v jedné skupině rádi jako procvičují tu slovní zásobu, že třeba na nějaké zadané téma chtějí vymýšlet co nejvíc slov, které s tím tématem souvisí, tak když už vidím, že jsou takový jako unavení, tak tam tuhle aktivitu vložím a docela se ta pozornost zvýší. Takže asi hlavně střídání těch různých typů aktivit.

A: Já jsem se v dotazníku ptala, kdy využíváš skupinovou práci v rámci čtyř základních dovedností, mohla bys to okomentovat?

R: Tak určitě u mluvení to používám téměř pokaždé, že se snažím tak nějak, ono jich v té skupině není moc, takže vlastně máme jednu skupinu a nechávám je hodně komunikovat mezi sebou, buď teda ve dvojicích nebo třeba ve trojici. Takže u mluvení jsem zaškrtnla jakože pokaždé a přemýšlela jsem u čtení a poslechu, jak bych to dělala vlastně na základní škole, že úplně, třeba poslechnout nebo přečíst je to většinou nechám samotné, že jako sami se tomu věnujou nebo prostě sami poslouchají nebo čtou, ale potom různé aktivity, které přichází tedy ještě před tím čtením a nebo poslechem, a po, tak ty většinou děláme jako ve skupině. Třeba se o tom baví, o té dané aktivitě.

A: Co nejen tobě, ale hlavně tvým žákům přináší skupinová práce, co vidíš za výhody oproti čistě frontální výuce?

R: Tak určitě velkou výhodou je to, že se můžou bavit se svým vrstevníkem, že vidím, když mám potom individuální hodinu, tak vlastně s tím člověkem se musím bavit sama a jako je poměrně náročné vymyslet vlastně jako téma, nebo je i pro mě prostě náročné bavit se s tím člověkem o nějakém tématu, jako bych byla jeho kamarádka. Já se jako snažím vyjít, ale musím přepínat z té role učitele a kamaráda, což mě úplně nebaví a mám mnohem radši, když oni se mohou bavit mezi sebou. Oni tak jako i podobně, že jo, jsou prostě vrstevníci a ti moji žáci jsou třeba o dvanáct let mladší než já, takže ta témata už máme taky jiná a názory. Takže já se většinou s nima o tom bavím, třeba jako říkám svůj názor, ale většinou, když máme nějaké téma jako pro povídání, tak je nejdřív nechávám hlavně mezi sebou a mám pocit, že je to i víc baví.

A: Co ti naopak chybí, co postrádáš nebo co je problematické u skupinové práce?

R: Tak asi, co se týče normální základní školy, tak tam určitě může být problém v tom, jaká skupina se vytvoří, ale zrovna minulý týden jsem nechala ve skupině dva kluky, kteří úplně spolu nejsou jako vzorní žáci a docela, tak jako bavili se, ale nebylo to nic extrémního, ale zároveň nepracovali. Takže myslím si, že v tomhle případě, je jako docela dobrý znát ty žáky a podle toho, jaký je typ té skupinové práce, tak je potom jako rozdělovat. Je docela těžké rozdělovat žáky do skupin, když vlastně jako nevím, co jsou zač. Někdy určitě pro některý typ aktivit je super, nechat je pracovat ve skupinách, ve kterých chtějí a třeba ve skupinách, ve kterých se jako znají. Prostě některé aktivity k tomu jako vybízejí, ale zároveň potom jsou některé, kdy jako vím, že oni by úplně spolu nepracovali, tak je dobré tu skupinu namíchat. V tomhle asi jako může být trošku problém, když třeba člověk nezná ty děti.

A: Je skupinová práce součástí tvého hodnocení?

R: Určitě až budu učit, tak to hodnotit budu a asi bych to hodnotila, tak že dostanou jakoby kritéria, v podstatě, a pokud je splní, tak budou jako kladně ohodnoceni. Určitě bych nechtěla jako skupinovou práci hodnotit nějak záporně, jakože vy jste toho udělali málo, tak dostanete čtyřku. Spíš prostě stanovit si kritéria, a pokud je splní, tak je to v pořádku. Hodnotit to tedy budu a vlastně v jazykové škole já nehodnotím, takže spíš jim dávám jako slovní, každou hodinu jim dávám nějakou zpětnou vazbu.

A: Napadají tě nějaké konkrétní činnosti, které bys třeba hodnotila v rámci skupinové práce?

R: Tak určitě třeba jako třeba ty kritéria, která bych si stanovila pro to hodnocení?

A: Spíš třeba o jaký typ zadání by se jednalo, a pak klidně i kritéria. Jde mi o konkrétní typ činnosti.

R: Třeba získat informace o nějakém tématu, to mě napadá tak jako první, taková skupinová práce, kde jsou takoví samostatní a nebo mi přijde super, když vlastně třeba se zadá i nějaká práce, oni to dělají jakoby jako jednotlivci a třeba můžou nad tím tématem přemýšlet, a potom se rozejdou do skupin a můžou si doplnit, co nevěděli, třeba jinou barvou, takže vlastně vidí, jak na tom jsou sami a skupina. No, co bych hodnotila, tak je určitě ta spolupráce, jestli každý pracoval, a potom určitě jestli dodrželi nějaká ta základní kritéria, třeba jako, k čemu by se alespoň měli dobrat.

A: Moje poslední otázka, byla bys ochotná přiřadit hodnocení skupinové práce vyšší váhu, když bys měla více informací, jak hodnotit i jiné aspekty, než jenom vzájemnou spolupráci a splnění těch kritérií?

R: Posun těch jednotlivých žáků je určitě něco, co bych chtěla známkovat, nebo neznámkovat, ale jako hodnotit kladně, tak jsem to myslela. Asi bych tomu nedávala třeba vyšší váhu, než jiným formám výuky, pro mě je to prostě jeden z těch, jako asi myslím, že nikdy není dobré, stejně jako není dobré dělat jenom tu frontální, tak ale dělat jenom skupinu, taky vlastně jako není úplně ideální. Za mě je to ideální střídat, a potom hodnotit vlastně všechny ty části z těch oblastí které jsme dělali.

Příloha 16: Přepis rozhovoru s respondentem 13

A: Podíváme se na první oblast, plánování hodiny. Vy jste v dotazníku uvedla, že je pro vás občas náročné, tak bych vás chtěla poprosit, jestli byste mohla okomentovat vaši volbu?

R: Já jsem tady uvedla, že jak jste to říkala, že je pro mě občas náročné. Je pro mě náročné z toho hlediska, jak nebo v jakém pořadí seskupit ty aktivity, zda začít s opakováním, nebo hned začít s novou látkou. Občas samozřejmě v praxi se ukáže, že ten můj plán nevyšel, tak jak jsem si to představovala, z toho důvodu tedy pro mě občas je náročné přemýšlet dopředu o té hodině, takže asi z toho důvodu je to pro mě náročné.

A: Dobře, u následující otázky v dotazníku jsem po vás chtěla, abyste vybrala jednu oblast, která vám působí největší potíže a vy jste zaškrtnla zvolení hloubky učiva. Chci se opět zeptat na nějaké zdůvodnění.

R: Jelikož mám zatím malé zkušenosti s učením, nebo s plánováním výuky, ale samozřejmě už mám nějaké zkušenosti, tak nevím, co můžu od těch studentů očekávat, nebo spíš jaké nároky na ně můžu klást. S tím pracuji během té hodiny, samozřejmě pokud vidím, že ty žáci jsou aktivní, zajímá je ta látka, jsou proaktivní, tak samozřejmě jdeme více do hloubky, ať už třeba co se týče gramatiky nebo slovní zásoby k danému tématu. Takže ty nároky na ty studenty.

A: Já se zeptám, kdybyste měla možnost, ta možnost vám nebyla poskytnuta, ale kdybyste měla možnost výběru více oblastí, případně doplnění vlastní, něco, co sama pociťujete, že pro vás není úplně jednoduché, co by to bylo?

R: Promyšlení hloubky učební látky je jeden z těch nejtěžších aspektů pro mě, jak říkám nejsem si ještě úplně jistá, občas mám problém s odhadnutím těch nároků na studenty, a taky občas tápu v tom, jak bych to řekla, jak moc je do té výuky můžu zapojit. Já mám aprobaci němčinu, angličtinu a občas mě přijde z té reakce žáků, studentů, že nevědí, která bije, ale oni to vědí moc dobře, takže občas mám tendenci jako z těch svých nároků na ně slevovat, takže možná to byl pro mě ten rozhodující jako důvod, proč jsem právě dala ten náročný aspekt pro mě tu hloubku učiva.

A: Takže občas sama hledáte, co si k žákům můžete dovolit?

R: Ano, a právě to probíhá i během té výuky, samozřejmě to promyslím i před samotnou výukou, to je samozřejmé, ale i často právě modifikují ty nároky nebo ty cíle, kterých chci, aby ti studenti na konci hodiny dosáhli. Občas je snižuji a občas je zvyšuji, záleží to, jak ti studenti jsou dobří. V případě těch mých aprobací, tak jakou mají úroveň toho daného cizího jazyka.

A: Dobře, pak jsem se u otázky číslo 12 ptala, jestli je pro vás snadné si získat respekt třídy a vy jste řekla, že je to pro vás snadné. Máte pocit, že to pro vás bylo snadné hned od první odučené hodiny, kterou jste měla?

R: Jo, tak v rámci průběžných praxí, což byla vlastně moje první učitelská zkušenost, jsem se já osobně, uvnitř sebe cítila nejistě, ale věděla jsem, že do té výuky musím jít s tím, že vím, co dělám, co těm žákům, studentům chci sdělit a předat a třeba z rozhovorů s mými mentory nebo s těmi cvičnými učitelkami, učiteli jsem se dozvěděla, že působím sebejistě a že žáci mě přirozeně respektují, a pak z těch rozhovorů i vyšlo najevo, nebo já to i tak pociťuji, že hodně záleží na tom začátku výuky, pokud si učitel nebo ten vyučující nezjedná na začátku výuky klid, tu přirozenou autoritu, což já například dělám tím, že počkám až na posledního žáka a až se na mě podívá, když se zdravíme, oni povstanou, pozdravíme se, tak opravdu čekám až na toho posledního žáka, až na mě bude dávat pozor, bude na mě koukat, bude vědět, že tam jsem, takže myslím si, že s tím osobně nemám problém.

A: Dobře, my už jsme si trochu odpověděli i na další otázku, ale i tak se zeptám. Řekla byste, že máte u žáků přirozenou autoritu?

R: V drtivé většině ano. Mám takovou zkušenost ze základní školy s žáky 9. třídy, kde byla většina žáků chlapci a ti občas, jelikož jsem menšího vzrůstu, tak občas zkoušeli, co si můžou ke mně dovolit. Možná jsem jim přišla mladší, než jsem, ale i tak si troufám říct, že se mi podařilo si tu přirozenou autoritu udržet. Nějakými slovními nebo i neverbálními gesty jsem jim ukázala, že tudy cesta nevede, takže ano, myslím si, že se mi to daří.

A: Byla byste schopna říct, jaké vaše vlastnosti nebo nazvěme to pracovní postupy, kromě té neverbální komunikace vám pomáhají si získat autoritu ve třídě?

R: Tak nevím, jestli to tam patří, zkusím to zmínit. Určitě nezvyšuji hlas, snažím se držet tu výuku v přátelské atmosféře a nemyslím tím, že bych přistupovala k těm žákům jako kamarádka, ale beru je jako sobě rovné, takže tam chci vzájemný nebo myslím si, že vyžadují, a ty žáci to doufám pocítují, vzájemný respekt. Vědí, že já je tam nechci trestat, chci je něco naučit, chceme si tam společně v tom cizím jazyce popovídat, takže to si myslím, že je jeden z těch jako důvodů, proč prostě žáci mě doufám, teda respektovali.

A: Děláte něco, co vám dodává větší pocit sebejistoty, když zrovna máte den, kdy se úplně necítíte pevná v kramflecích?

R: Doufám, že to, co teď zmíním, tak to sem patří. Určitě, co mě teď napadá je to, i když se třeba necítím dobře, ať už mi není dobře třeba po těle nebo mám špatnou náladu, tak abych odvedla dobrou výuku, tak většinu času, když vedu tu výuku, tak stojím. Nesedám si za katedru, chci tam mít stále ten přehled, chci mít nějakým způsobem ten kontakt s žáky, a co mě taky pomáhá, tak si s nimi na začátku výuky třeba popovídám. Často je to konverzace právě v angličtině, nebo v němčině, takže snažím se pro sebe i pro ně vytvořit takovou atmosféru, aby nám během těch pětadvaceti minut bylo, když to řeknu, tak jako neformálně, dobře. Na sebe nekladu úplně vysoké nároky, snažím se těšit na něco, co bude poté po té pracovní době. Kdybych to měla shrnout, tak příjemnit si tu moji povinnost, to že tam musím s těmi žáky být a zároveň, aby oni se cítili dobře. Je to pro mě důležité ta příjemná atmosféra, aby tam nevládlo nějaké napětí.

A: Dobře, co byste na základě svých dosavadních zkušeností doporučila začínajícím kolegům, kteří se obávají, že s respektem ze strany žáků, budou mít problémy?

R: To je dobrá otázka. Možná mě teda pomáhá mít, jak to říct, je důležitá nějaká osobní vyrovnanost, pokud si člověk není sám sebou jistý, není si jistý tím, že to zvládne, což samozřejmě prožívá asi každý začínající učitel nebo učitelka. Trošku vystoupit z té své komfortní zóny, pokud vím, je to můj případ, že to povolání chci, tu profesi chci vykonávat, tak vím, že jsou k tomu zapotřebí i určité nepříjemné kroky, takže vypořádat se s nějakými méně tolerantními skupinami žáků. Takže určitě ta osobní vyrovnanost, nebát se vystoupit z komfortní zóny, jelikož poté, až potom teprve rosteme, ať už osobně nebo profesně.

A: Mě by zajímalo, která oblast v rámci učitelské práce nebyla ať už dostatečně nebo vůbec pokryta v rámci vysokoškolské přípravy, něco, co jste zjistila, že vám chybí?

R: Úplně první mě napadá, že jsme téměř se nedotkli tématu nebo spíš takové oblasti komunikace s rodiči nebo řešení konfliktů žáky, potažmo pak s rodiči nebo se zákonnými zástupci se těch žáků, studentů. Co se týče třeba žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, takto jsme probírali, troufám si říct minimálně, a potom tedy, což je případ naší univerzity, máme předmět školský management a právo, který je však jenom volitelný a já bych ho třeba zařadila jako povinný předmět, takže nějaký všeobecný jako přehled o tom, jak to v těch vzdělávacích institucích chodí.

A: Dobře a jakým způsobem si vy osobně tyto mezery doplňujete?

R: Doplnuji si je tak, že čtu články, internetové články, ať už české nebo zahraniční, a potom určitě čerpám z doporučené literatury a ve svém volném čase a nebo když jsem v knihovně, tak často procházím knížky a která mě zaujme, tak si jí přečtu, půjčím, takže snažím se, když bych to shrnula sebevzdělávat a hledat. Pokud mě něco napadne nebo uslyším o nějaké problematice, která mě zaujme, tak sama jdu a dohledám si více informací.

A: Nyní se trochu přesuneme, já jsem se v rámci dotazníku ptala, jestli v rámci hodin řešíte třídní klima a vy jste uvedla, že ne. Chtěla bych se vás zeptat, jestli je to protože to nepovažujete za důležité, nebo máte jiný důvod?

R: Tak důvod je jednoduchý, jelikož jsem měla možnost absolvovat pouze průběžné a souvislé praxe, tak tam na to nebyl prostor. Jakožto praktikantka jsem, nechci říct k tomu neměla jako přístup, ale z časových důvodů a asi by to musela být praxe dlouhodobějšího charakteru, abych se mohla účastnit nějakých takových diskuzí.

A: Je to něco, čemu se chcete věnovat až začnete učit?

R: Určitě chci, protože si myslím, že z těch třídních vztahů nebo nějakého rozpoložení té žákovské skupiny, že to tvoří ten základ pro to, jak se pak odvíjí ta výuka všech předmětů. Takže to považuji jako za vlastně základní kámen celého úspěchu té třídy nebo skupiny.

A: Dobře, mě by zajímalo, jestli byste byla schopna říci, jaké konkrétní činnosti, případně postupy používáte, abyste udržela pozornost žáků a odkud čerpáte inspiraci?

R: Inspiraci opět čerpám z internetu, většinou hledám nějaké, nebo si zadám heslo kreativní, nebo jak kreativně nebo motivačně začít výuku, dále také čerpám z nápadů svých spolužáků na vysoké škole, takže z nějakých diskuzí s mými spolužáky, nebo i během seminářů. Snažím se je během té výuky nezahlcovat a snažím se, nebo usiluji o to, aby ta výuka byla rozmanitá, samozřejmě zahrnu prezentaci nové učební látky a jejího procvičování a vždy to proložím nějakou nezávaznou konverzací, abych žáky aktivizovala. Myslím si, že se to dá shrnout jako kontakt s žáky mimo tu učební látku, jestli jsem se dobře vyjádřila.

A: V rámci dotazníku jsem se ptala, kdy využíváte skupinovou práci v rámci těch čtyř základních dovedností a vy jste tam uvedla, že u mluvení využíváte skupinu formu práce vždycky, u poslechu a u čtení, že tu skupinovou práci využíváte často a u psaní, že jí skoro nevyžíváte. Chtěla bych vás poprosit, abyste mi to nějak zdůvodnila. Co vás k tomu motivuje, jaké tam vidíte benefity a co vám naopak chybí?

R: Začneme asi tím mluvením. Jednak si myslím, že to šetří ten čas v té výuce, pokud žákům zadám nějakou aktivitu na mluvení ve dvojicích nebo ve větších skupinách, tak určitě to jednak šetří čas, jednak jsou ti žáci otevřenější, pokud spolu hovoří nebo hovoří mezi sebou a občas jsou někteří zdrženliví v tom, aby sdíleli nějaké své názory nebo pocity před celou třídou. Co se týče poslechu a čtení, tak většinou pracují žáci samostatně, poté je vyzvu, aby se svým spolužákem prodiskutovali. Pokud se jedná o to čtení a o nějaké další k tomu cvičení, tak aby spolu prodiskutovali a potvrdili či vyvrátili si své volby v nějakém třeba, pokud jsou true-false cvičení nebo doplnění nějakých informací. Tam určitě využívám také tu práci ve dvojicích. Co se týče psaní, tam mě přijde, že to je z mého pohledu je to hodně individuální aktivita, že vlastně každý žák píše za sebe, tudíž já tam nevidím úplně v tom smyslu té skupinové práce, ale samozřejmě nevyvracím to, jako můžou samozřejmě žáci tvořit i nějaké psaní ve dvojicích nebo i ve větší skupině, ale já toho zatím zastávám nejsem.

A: Mohla byste více rozvést, co vám na skupinové práci líbí, co si myslíte, že vám a hlavně žákům dává?

R: Myslím si, že žákům to dává, jak jsem řekla, větší otevřenost, nebo jsou si možná sebejistější, pokud mluví se svým spolužákem, který je často i kamarádem, kamarádkou. Takže nějaká jako ztratí trošku zábrany, a poté to šetří čas, to je asi benefit z hlediska toho vyučujícího a možná i nebo určitě korekce ze strany těch spolužáků, že se můžou navzájem opravovat, doplňovat, obohacovat se třeba, když to vztáhnou na slovní zásobu. Mohou si vypomáhat a nevychází vždycky ten zdroj informací od toho vyučujícího.

A: Dobře a co se týče těch negativ?

R: Pokud to vztáhnou na svoji aprobaci němčinu, angličtinu, tak samozřejmě žáci často, troufám si říci i vždy nějakí jedinci sklouzávají k tomu, že používají češtinu, takže svůj rodný jazyk místo toho cizího jazyka. Občas je tam nespolupráce, kdy vidí, že ten učitel si odběhne nebo sedí za tou katedrou a tedy nemusí pracovat, nebo nejsou v tom plném nasazení. Možná se ještě ptejte, možná mě ještě něco napadne.

A: Jak vám osobně vadí nebo nevadí to, jakou máte kontrolu nad prací žáků, případně jak se stavíte, skupinová práce je spojená se značnou mírou hluku?

R: Tak já si myslím, že mě osobně ten hluk vůbec nevadí. Jsem ráda, když jsou ti žáci během té výuky aktivní. Ze začátku mých praxí, jsem se snažila kontrolovat každého jednoho studenta, žáka, ale po rozhovoru s mou mentorkou jsem vlastně došla k tomu, že není úplně nutné každou hodinu mít zkontrolovaného každého žáka, jeho práci. Oni se kontrolují ať už sami, nějaká autokorekce, tak v těch dvojicích. Pokud nevědí, tak se doptají a já často nebo téměř vždy, pokud pracují v těch dvojicích nebo skupinách, ty skupinky obcházím a určitý čas se tam s nimi pozastavím, takže ta kontrola tam je myslím si velká, ale určitě nepokryje každou aktivitu a každého žáka.

A: Dobře, když zůstaneme u té skupinové práce, tak ve jste v dotazníku odpověděla, že skupinová práce je součástí vašeho hodnocení žáka, nicméně tvoří malou část. Chci se zeptat, jestli byste mohla zdůvodnit proč jí dáváte menší váhu?

R: Já zohledňuji při hodnocení osobnost toho žáka, takže pokud je někdo introvert a moc se v těch skupinových pracích projevovat nechce, tak to беру v potaz. Rozumím těm lidem a jelikož člověk je ve škole sám ze sebe a prezentuje svoje dovednosti a znalosti, tak to pro mě má větší hodnotu, než to, jak se projevuje v té skupinové práci. Samozřejmě ten vyučující nevidí to pozadí, proč se ten žák třeba tak chová, proč je tichý, proč se nezapojuje, je tam hodně faktorů, které způsobují to, že se někdo v té skupinové práci prostě projevovat nebude. Na druhé straně pak jsou ti, když to řeknu, tak jako hovorově, v uvozovkách extrovertnější žáci, kteří se prostě zapojují vždy a jsou vidět, ale já opravdu si nemyslím, že by toto mělo být jeden z těch rozhodujících faktorů při hodnocení.

A: Mohla byste uvést v příklady aktivit v rámci skupinové práce, které hodnotíte?

R: No tak spíše než ten proces mě zajímá výsledek, takže pokud skupinově zadám, že žáci se mají pobavit na to a to téma, tak potom mě zajímá, po ukončení té skupinové diskuse, když já se doptám těch žáků na něco, tak chci, aby mi byl každý žák z té skupiny schopen odpovědět. Takže spíše než na ten proces, kdy třeba ti tiší se neprojevují, spíše se soustředím pak na ten výsledek, na ten produkt.

A: Takže příkladem aktivity, kterou byste hodnotila je nějaká skupinová konverzace na nějaké téma a vy byste zpětně hodnotila, jestli jsem vás dobře pochopila, zpětnou vazbu od žáků, respektive fakt, že jsou schopni říct, o čem si povídali.

R: Ano, protože tak si myslím, že vyučující hodně rychle pozná, jestli ten žák dával během té diskuse pozor, i když se třeba nemusel úplně tak projevovat, ale měl by být schopný mě nějakým způsobem odpovědět na dané otázky k tomu tématu.

A: Děkuji. Chtěla bych se zeptat, jestli byste byla ochotná dát skupinové práci větší váhu, když byste věděla, jak hodnotit právě i ty jiné aspekty, než jenom výsledek? Ve smyslu rozvíjení klíčových kompetencí žáka, vysloveně vztahované na daného žáka, takže by i ti žáci, kteří mají spíše introvertní povahu, tak kdyby byla k dispozici metodika, jak ohodnotit to, že se žák zlepšuje v tom, že se postupně víc zapojuje do rozhovorů, má bohatší slovní zásobu, je to něco, co by vás přimělo změnit názor?

R: Já si myslím, že se na tom dá pracovat, takže pokud ten učitel soustavně třeba na té skupinové práci s těmi žáky pracuje, nebo s tou danou skupinou, tak ano, jak jste zmínila tu metodiku, tak si myslím, že poté se dá nějakým způsobem ta práce ve skupině hodnotit.

Příloha 17: Přepis rozhovoru s respondentem 14

A: Rovnou se zeptám na první otázku, která se vztahuje k tomu, že jste uvedla, že současně studujete a pracujete. Mohla byste mi stručně říct, kde učíte, přiblížit vaši praxi.

R: Já učím už pátým rokem na základní škole v Dolních Počernicích, je to klasická základní škola a v současné době působím jak na prvním, tak na druhém stupni. Učím angličtinu ve třetí a páté třídě, a na druhém stupni angličtinu a němčinu v sedmé, osmé a deváté třídě.

A: Děkuji moc. V rámci dotazníku jsem se ptala u otázky číslo 9, jestli je pro vás plánování hodiny snadné a vy jste uvedla, že je to pro vás občas náročné, mohla byste to prosím trochu rozvést?

R: Občas to náročné je, občas se sejde tak nějak ta látka, v podstatě i nálada, třeba jako teď před Vánoci. Já jsem teda nemocná, takže neučím, ale ty děti nechtějí nic dělat a už vidí ty Vánoce, toho Ježíška, takže naplánovat nějaké ty aktivity, které by je bavily, záleží samozřejmě i na složení třídy a celkově klimatu té třídy. Protože když je když špatný kolektiv třeba ve třídě, tak mně se tam i špatně učí, protože prostě to tam nějak jako nefunguje navzájem, takže asi z tohohle důvodu. Ale musím říct, že to asi jednodušší, než před těmi pěti lety, co jsem začínala, protože jsem jela úplně od začátku, hledala jsem ty aktivity a teď, když nevím, tak můžu nějakou, kterou už znám. Takže tak půl na půl. Určitě nemůžu říct, že to je ta nejtěžší věc na světě, to v žádném případě, možná v tom tak nějak umím chodit, ale není to vždycky snadné.

A: Děkuju, hned u další otázky jsem chtěla, abyste vybrala jednu z možností, která vám působí největší potíže v rámci plánování hodiny. Vy jste zaškrtnla zvolení hloubky učiva, tak bych vás poprosila o nějaký komentář.

R: Tak já mám největší problém vždycky na začátku školního roku, v září, kdy se prostě poznáváme s dětmi, a kdy dostanu často i nové skupiny, takže nevím, jak ty třídy fungují. Tam trošku bojuju na začátku školního roku, ale to si vždycky nějak sedne, pak prostě narazím na problém, že všechno se zdá moc jednoduché, tak to proberu v rychlosti a pak zjistím, že jsem tomu měla věnovat více času, protože ty děti to nepochopily, nerozumí tomu, případně zase to je až moc lehká látka a já to probíhám dopodrobna, že už ty děti to nechtějí ani vidět, to se prostě občas stává, ale taky záleží na třídě. Já jsem minulý rok měla dvě paralelky vedle sebe, v jedné třídě to šlo a v té druhé to zase nešlo. Záleží i na těch dětech. Tady byla tuším jedna možnost u téhle otázky, ale tady by se mi zrovna hodilo víc možností klidně. Ono s tím v podstatě všechno souvisí, protože i to časové rozvržení hodiny, tak když něco jako nejde, tak se u toho samozřejmě zdržíme, a tím se rozpadne celá ta hodina. Naopak něco jde strašně rychle, je to jednoduché a já musím z fleku další aktivitu, i to mi dělá problém.

A: Tím jste mi v podstatě odpověděla na následující otázku- kdybyste měla možnost zaškrtnout více oblastí, které by to byly.

R: Já na to teď koukám, já si myslím, že v podstatě by se dalo asi zaškrtnout úplně všechno, upřímně. Myslím si, že s tím má tak nějak jako ten cíl, ten by byl ještě jako v pohodě, ale prostě to stane se něco nečekaného a najednou se celá hodina jako rozpadne. Nebo ta časová dotace na jednotlivé aktivity, to taky souvisí s mnoha věcmi, takže tam by se dalo asi zaškrtnout úplně všechno, za mě.

A: Napadá vás ještě něco, co vám v rámci plánování hodiny dělalo problémy, nebo i teď vám občas způsobuje občas potíže a není to v nabídce?

R: No, ono samotné to plánování jako docela jde, ale pak záleží na té hodině, jak jsem říkala. Občas se stane něco, co člověka úplně vykolejí a nesmí se tím nechat vykolejit. Samozřejmě na začátku to pro mě bylo horší, teď už to tak jako nevnímám, ale mě se prostě stalo, že během hodiny si chlapec

vytáhl velkou krabici s nějakými čokokuličkami a litrovku mlíka, tak já jsem to nějak musela reagovat v hodině. Samozřejmě děti nechtějí dělat aktivity, ale reagovat na toho spolužáka. Ne to plánování hodiny jako spíš ten průběh a ta reakce toho učitele.

A: Dobře, posuneme se do oblasti, řízení třídy. Já jsem se v dotazníku ptala, jestli je pro vás získání respektu třídy snadné či ne a vy jste uvedla, že je to pro vás snadné. Tak se chci zeptat, jestli byste řekla, že máte u žáků přirozenou autoritu a pokud ano, tak jestli byste byla schopná uvést, jaké vaše vlastnosti či postupy ji tvoří?

R: Já si myslím, že u 90% žáků bych řekla, že ano. Já nemám až takový problém s kázní v hodinách a myslím si, že k tomu dost a pomáhá můj věk, protože začala jsem učit jakoby ve 20 a učila jsem patnáctileté děti, takže v podstatě byli jako moji sourozenci. Takže to si myslím, že v určitých chvílích jakoby pomáhá a mám výhodu teda nad staršími kolegyněmi, neříkám, že vždycky. Občas je to nevýhoda. Já si myslím, že mám docela dobrý smysl pro spravedlnost, čehož žáci si hodně váží, myslím si, že jsem taky dost empatická, že je dokážu vyslechnout i během těch přestávek a podobně. Samozřejmě tam se musí určit hned na začátku nějaká hranice, aby toho nezneužívali, ale myslím si, že i tohle je docela dobrá vlastnost. Jinak už mě vlastně nenapadá nějaká další vlastnost.

A: Máte nějaké postupy nebo činnosti, které využíváte, abyste si posílila vnitřní pocit jistoty?

R: Vůbec ne, myslím jako kdybych to neměla tak nějak jako přirozeně v těch třídách, tak ani nevím, jak bych si s tím upřímně poradila, nás to jakoby nikdo neučil, jak s tímhle pracovat. Ale v podstatě učitel je takový herec a musí to umět jakoby zahrát, protože když se prostě něco děje, nebo má nějaký strach z něčeho, tak to nesmí dát jako znát. Pak jsou teda i chvíle, kdy to prostě nejde třeba zahrát, třeba když mi do hodiny přišla inspekce, tak to jsem nervózní, ale studenti to taky umí vycítit, když se něco děje. Dokáží i podpořit, no, ale jinak na tohle jsem žádný postup neměla, nikdo mě to neučil.

A: Co byste na základě svých dosavadních zkušeností doporučila začínajícím kolegům, kteří se třeba obávají, že s respektem ze strany žáků budou mít problém?

R: No, rozhodně se nebát, což se strašně jednoduše řekne a hůř udělá, ale určitě se nebát a jít před tu třídu tak nějak jako sebevědomě, sebevědomě před ní nastoupit a samozřejmě ne zase přehnané sebevědomí a nastoupit klidně před ní jako přísně, protože ty hranice se dají jakoby vždycky povolovat, ale myslím si, že kdyby učitel přišel první hodinu do třídy a bylo by na něm vidět, že se bojí těch dětí a že má strach z té hodiny, že ho vykolejí každá otázka, kterou mu ty žáci položí, tak to určitě nedopadne dobře. Tam je právě potřeba trošku toho herectví, jak jsem říkala a nedat to na sobě znát, nějaký strach a podobně. Když člověka něco jako zaskočí, tak nereagovat jako tak, že se z toho zhroutím, ale prostě nějak to jako zaobalit a třeba vyhledat ty informace společně s těmi žáky a nebát se dát najevo, že taky něco nevím, že jsem taky jenom jako člověk. Toho si myslím, že si ty děti docela váží.

A: Dobře a máte pocit, že je nějaká oblast, případně oblasti v rámci učitelské práce, která nebyla buď dostatečně nebo vůbec pokryta v rámci vysokoškolské přípravy?

R: Já nevím, jestli to můžu říct, tak nějak jako na plno, ale já myslím, že všechny. Takhle, já jsem bakaláře studovala na Karlovce, teď magistra dělám na Technické univerzitě v Liberci. Z Karlovky jsem utekla hodně rychle, no příprava ta v podstatě nebyla žádná, tam byl hlavně důraz na ty vědomosti, které v podstatě, ale to co mi jako říkali na té vysoké škole, tak jako nevyužiju prostě na té základce, možná na gymnáziu bych něco málo využila. Ale z toho cizího jazyka, myslím si, že tě jako nezajímá úplně dokonalá fonetika a fonetické přepisy, i když mi to dalo jako samozřejmě něco málo, ale rozhodně to v praxi nevyužiju. Co se týče třeba komunikace s rodiči nebo nějakých dokumentů a nebo právě vystupování před tou třídou, tak to tam v podstatě jako nebylo. Na TULce (Technická univerzita v Liberci), tam si myslím, že to je o něco lepší, minimálně co se němčiny týče, dějepis asi taky lepší, ale my tam v podstatě máme úžasnou paní didaktičku a na každé hodině si

prostě vyměňujeme nějaké poznatky a zkušenosti s těmi ostatními studujícími. Ono nás tam teda není moc a ne všichni teda učí, ale poznatky z praxe jsou úplně nejmocně obohacující a to teda na bakaláři v Praze úplně nebylo. Nás i většinou učili lidi, co byli 30 let jako mimo tu praxi, nebo tu základku v podstatě neviděli. To si myslím, že je strašná škoda. Kdyby tam učil někdo na částečný úvazek a budou učit zároveň na základce, tak si myslím, že to studium by vypadalo trochu jinak.

A: Takže říkám to dobře, když řeknu, že na základě vaší praxe a vašeho samostudia jste si tyto mezery doplnila?

R: Určitě, já jsem teda učila už od druháku na bakaláři, takže prostě jsem to studium měla souběžně s tou praxí. Fakt všechno teda od kolegyň nebo z té praxe a pořád se to v podstatě učím. Na to není žádný recept asi, ale všechno z praxe, ta vysoká škola v tomhle směru mi bohužel nic nedala a zrovna tohle jsem teda očekávala.

A: Tak se posuneme k třídnímu klimatu, vy jste uvedla, že v rámci svých hodin třídní klima řešíte, a tak bych se vás chtěla zeptat, co vás motivuje k tomu, abyste se tomu věnovala?

R: V podstatě, když bude špatné třídní klima, budou špatné hodiny a špatná ta výuka, takže ty děti si v podstatě nic neodnesou a protože ten učitel se tam nebude cítit dobře, ani ten žák a prostě to nebude fungovat. To jsem zažila i v praxi, kdy byl prostě strašný kolektiv a někteří neměli rádi mě, já jsem se v té třídě necítila taky dobře, a ty hodiny vypadaly katastrofálně. Takže teď se svojí třídou, co mám, tam jsou nějaké mezery v kolektivu a snažím se s tím pracovat už od začátku. Snažím se s tím pracovat, protože když je to špatné, tak ty děti prostě nerady chodí do školy, nerady se učí, a to já se pak můžu klidně stavět v hodinách na hlavu a stejně to nebude fungovat. Z tohoto důvodu to prostě řeším, aby se tam cítili dobře, aby se jim dobře učilo, aby se dobře učilo mě v té třídě i ostatním kolegům.

A: Pak bych se chtěla zeptat, jaké volíte činnosti k udržení pozornosti žáků, jestli byste mohla uvést příklad nějakých konkrétních postupů, aktivit, které děláte?

R: Tak důležité je činnosti tak nějak střídat, nelze aby dělali činnost jednu hodinu, takže i to je důležité. Snažím se to prokládat, v němčině to ještě tolik ne, tam je to jako úplně nezvládnou, ale v angličtině určitě nějakými konverzačními činnostmi a na začátku hodiny nějaká small talk, a pak tak jako různě, co se zrovna naskytne k tomu tématu. Teď jsme dělali se sedmou třídou New York a já jsme v New Yorku byla, takže jsme si otevřeli Google Earth, prošli jsme si New York, ještě jsem k tomu něco jako řekla, takže z toho byli nadšení a případně hry. Za ty občas dostanou i nějaký plusový bod nebo malou jedničku, takže například „slovíčkový král“, kde já v podstatě vyvolávám dvojici, řeknu jim slovíčko v češtině oni ho musí říct v angličtině, případně dělali jsme past simple, tak já jsem jim řekla slovíčko v češtině a oni ho museli automaticky převést do past simple, už jsem ani nechtěla slyšet ten základní tvar toho slovesa, rovnou v past simple, takže to bylo docela náročné, aby to tam jako a dali do toho tvaru. Případně kahoot je docela dobré oživení a děti ho mají rády, případně nějaká videa, jako třeba k tomu New Yorku.

A: Odkud čerpáte inspiraci na mezi žáky populárnější aktivity?

R: Tak kahoot, to se nějak vyrojilo během online výuky, když jsem s tím začala jakoby pracovat a mám s tím dobrou zkušenost, takže to využívám i nadále. Jinak hry v podstatě to, co jsem jako zažila já jako žák, používám teď jako učitelka, případně si vyměňujeme nějaké poznatky s kolegyňmi, spolužáky a případně nějaký online webinář, který je zrovna zdarma.

A: Pak bych se chtěla zeptat, vy jste v dotazníku uvedla, že využíváte skupinovou práci v rámci těch čtyř základních dovedností, u poslechu a mluvení, že ji využíváte v podstatě na každé hodině a psaní a čtení, že ji často využíváte. Proč využíváte skupinovou formou práce, co vám tento způsob práce přináší?

R: V první řadě, a to není teda vyloženě k té výuce, ale ono to podporuje i to třídní klima, je to tam skryté, ale je to tam. Občas prostě udělám skupinky, namíchám je z dětí, které by spolu normálně nemluvily nebo nejsou tak velcí kamarádi a podobně. Najednou spolu musí spolupracovat a zjistí, že to vlastně není tak špatné, takže to klima se vylepšuje. I když spolu v podstatě spolupracují kamarádi v jedné skupině, tak myslím že to je jedna z nejlepších věcí, co můžou v těch hodinách dělat. Zprvím mám míň práce v hodině, už ty děti tak jako jenom řídím, navádím je a oni všechno v podstatě zjistí sami nebo vyhledají i nějaké informace sami, což si myslím, že je taky důležitá vlastnost, kterou ne všichni umí v dnešní době. To se tím taky naučí.

A: Je něco, co vám u té skupinové práce naopak chybí?

R: No, nemyslím, jestli jako chybí, ale spíš vadí, že když mají děti dělat skupinovou práci a mluvit jenom anglicky, tak nemluví jenom anglicky a překvapivě to dělali i na online výuce, kdy jsem je na Zoomu rozdělila na skupiny, tak využívali toho, že prostě nemůžu být u všech najednou a mluvili česky. Což mě jako mrzí, protože já když jsem byla v jejich věku, tak jsem se snažila mluvit anglicky a se nesnaží. Asi mi chybí nějaký dohled.

A: Pak bych se chtěla zeptat, vy jste uvedla, že skupinová práce je součástí hodnocení žáka, ale tvoří malou část, tak se chci zeptat, proč jste zvolila tady tu odpověď?

R: Ono to v podstatě u té skupinovky nikdy nemáte jistotu, že každý do toho dal jakoby stejný díl té práce. Prostě se stane, že je ve skupině jedna šikovná holčička a pár líných chlapečků a všechno to oddře samozřejmě ta holčička. Já se snažím udělat aspoň nějaké výstupy z toho, takže hodnotím spíš ty výstupy skupinové práce, ale nikdy nemám zaručené, že to udělali prostě všichni. Takže z toho důvodu to má jakoby malou hodnotu, protože toho by mohli někteří zneužít, to samozřejmě taky nechci.

A: Mohla byste uvést příklad nějaké činnosti, kterou žáci zpracovávají ve skupinách, kterou hodnotíte?

R: Teda napadá mě hlavně vlastivěda. Třeba v němčině to teda děláme méně, ale taky děláme a jsou to jakoby role-plays, jakože mají nějaké postavy přiřazené a rozhovory a já v podstatě pak zhodnotím trochu ten rozhovor, což teda můžu v podstatě u všech, protože ho pak slyším a samozřejmě to trvá déle, než jsem to jako procvičí, než si to ujasní ty informace a než pak řeknou všechny skupinky ten rozhovor. Mám docela početné skupiny na němčinu, takže to děláme celkem minimálně a případně v angličtině, tam si toho dovolím podstatně víc. Když děláme nějaké téma, lekci v učebnici, tak na to můžou klidně zpracovat nějaký referát, pak hodnotím zpracování toho referátu, prezentaci referátu jako proslov a podobně.

A: Moje poslední otázka, byla byste ochotná přiřadit skupinové práci vyšší váhu, kdyby se v rámci školy vyučovalo, jak hodnotit i jiné aspekty než jenom výsledek práce? Jak třeba hodnotit to, jak se každé jednotlivé dítě zlepšuje v klíčových kompetencích? Je to něco, co by vás vůbec zajímalo?

R: Určitě, protože na to já se snažím taky sama přijít. V podstatě jak hodnotit skupinku prostě podle jednotlivců, ale je to docela těžké jakoby všechno a všechny ohlídat jak pracují. Já tam mám fakt děti, které jako i když třeba jakoby pracují na tom úkolu, tak pak už ale třeba nic neřeknou, protože mají nějaké problémy jako s mluvením a podobně, takže kdybych přišla, kdyby mi někdo řekl způsob, jak v podstatě ohodnotit jako jednotlivě na základě nějakých výstupů, ale právě, aby tam někdo jako nezneužil toho, že to za ně udělá ten spolužák a podobně, tak bych to klidně uvítala a klidně bych dala i lepší hodnocení, samozřejmě.