

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**PRVNÍ KROKY UČITELE PO VSTUPU DO PRAXE VE
STŘEDOČESKÉM KRAJI**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Denisa Fedorková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Soukupová, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 31. března 2022

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Pavle Soukupové, Ph.D. za odbornou konzultaci, metodickou pomoc, cenné rady, podněty a připomínky při zpracování mé diplomové práce. Velké poděkování patří také mé rodině za nekonečnou trpělivost při mém studiu.

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod | 2 |
| 1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL | 4 |
| 1.1 KDO JE ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL | 4 |
| 1.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE | 5 |
| 2 PRVNÍ KROKY UČITELE | 9 |
| 2.1 POMOC UVÁDĚJÍCÍ UČITELE A OSTATNÍCH KOLEGŮ | 9 |
| 2.2 POMOC METODIKA PREVENCE A VÝCHOVNÉHO PORADCE | 11 |
| 2.3 AUTORITA UČITELE A KÁZEŇ | 13 |
| 2.3.1 Nejčastější projevy nekázně | 14 |
| 2.3.2 Příčiny vzniku nekázně | 15 |
| 2.3.3 Postup učitele při projevu nekázně | 15 |
| 2.3.4 Prevence nekázně | 17 |
| 2.4 KOMUNIKACE S ŽÁKY | 18 |
| 2.4.1 Vztah učitele a žáka | 19 |
| 2.4.2 Klima třídy | 19 |
| 2.4.3 Motivace, aktivita, spolupráce | 21 |
| 2.5 KOMUNIKACE S RODIČI | 23 |
| 2.6 PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ | 24 |
| 2.7 HODNOCENÍ ŽÁKŮ, INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP | 27 |
| 2.8 SEBEHODNOCENÍ | 28 |
| 2.9 ORGANIZAČNÍ ZÁLEŽITOSTI | 29 |
| 3 POČÁTEČNÍ PROBLÉMY PŘI VSTUPU DO PRAXE | 30 |
| 4 NETRADIČNÍ ROLE UČITELE | 33 |
| 5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI A NASTÍNĚNÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 37 |
| 6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ | 38 |
| 6.1 PŘEDMĚT, CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMU | 38 |
| 6.2 METODY VÝZKUMU | 39 |
| 6.2.1 Analýza reflektivních deníků | 39 |
| 6.2.2 Rozhovor | 41 |
| 6.2.3 Pozorování | 42 |
| 6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK | 43 |
| 6.4 PRŮBĚH VÝZKUMU | 44 |
| 6.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE | 46 |
| 6.5.1 Obsahová Analýza reflektivních deníků | 46 |
| 6.5.2 Analýza rozhovorů | 58 |
| 6.5.3 Analýza pozorování | 73 |
| 6.6 ZÁVĚRY VÝZKUMU | 78 |
| 6.6.1 Obsahový závěr | 78 |
| 6.6.2 Metodologický závěr | 82 |
| 6.6.3 Praktický závěr a doporučení pro pedagogickou praxi | 83 |
| ZÁVĚR | 85 |
| RESUMÉ | 87 |
| SEZNAM LITERATURY | 89 |
| PŘÍLOHY | I |

Úvod

Tématem této diplomové práce jsou první kroky učitele po vstupu do praxe. Práce se zaměřuje na začínající učitele 1. stupně ve Středočeském kraji. Učitel má před vstupem do praxe nějaké obavy ale i očekávání, se kterými do praxe přichází. Vstup učitele do profese ovšem nemusí být vždy takový, jaký by si představoval. Mohou ho potkat náročné situace, na které není tolik připraven, a se kterými nepočítal. I přesto se musí naučit s tím pracovat a situace řešit. Diplomová práce má přiblížit situace, které mohou nastat a ukázat, jak s nimi učitel může pracovat a reagovat na ně.

Motivací pro výběr tohoto tématu bylo to, že sama jsem začínající učitel, učím čtvrtým rokem a vím, jak těžké mohou být první kroky v praxi. Teprve praxí učitel získává zkušenosti, a tak je jasné, že ho něco překvapí a bude muset čelit nějakým překážkám. U každého učitele to ovšem může být něco jiného. V rámci studia jsem měla možnost zapojit se do projektu „Začínající učitel“, kde jsem se touto problematikou také zabývala. Své poznatky z diplomové práce jsem tak mohla využít také do projektu.

Teoretická část se zaměřuje na popis začínajícího učitele a jeho vymezení a profesní kompetence, kterými by měl učitel být vybaven. Každý začínající učitel by měl být do praxe někým uveden. Důležitou součástí jeho profesní dráhy je tedy pomoc uvádějícího učitele a ostatních kolegů. Učitel by měl ale také vědět, že se může obrátit a spolupracovat v případě potřeby i s výchovným poradcem nebo se školním metodikem prevence. Diplomová práce se nejvíce zaměřuje na problematiku nekázně a vedení třídy. Učitelé by měli vědět, na koho se v takové situaci obrátit a kde mohou žádat o pomoc. Měli by být připraveni umět si se situací poradit a efektivně při ni postupovat. Na zvládnání kázně navazuje komunikace s žáky, která je nedílnou součástí udržení dobrého vztahu s žáky a klimatu třídy. Kromě komunikace s žáky je velmi důležitá komunikace a spolupráce s rodiči. Teoretická část se také zaměřuje na plánování výuky, hodnocení žáků a individuální přístup. Podstatnou součástí je také sebereflexe učitele, zda se učitel hodnotí a jak. I pro něj je zpětná vazba, kterou si sám dává významná. Také organizační záležitosti, i přesto, že nepatří do výukových oblastí, jsou povinnostmi učitele. To vše jsou oblasti, se kterými se začínající učitelé setkají a některé se mohou objevit jako jejich prvotní problémy. Mezi méně čekané situace patří netradiční situace, kde učitel musí zaujmout určitou roli. Najednou se ocitne v pozici, kdy

se na něj žák nebo rodič obrátí s problémem a žádá o pomoc. I s takovou situací si musí učitel umět poradit a vhodně na ni reagovat.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké jsou první kroky, úspěchy či problémy při zvládnutí kázně, klimatu třídy a komunikace s žáky i rodiči začínajících učitelů 1. stupně ve Středočeském kraji. Výzkum má pomocí tří metod přiblížit situace začínajících učitelů, na které se zaměřuje teoretická část. Pro výzkum bude využita metoda analýzy reflektivních deníků, rozhovor a pozorování. Metody na sebe smysluplně navazují a tím umožňují upřesnění či potvrzení předchozích výroků z předešlé metody. Vybrané metody se zaměřují na kvalitní analýzu, zároveň tedy umožňují zjištění kvalitativních dat pro závěr výzkumu.

1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Každý učitel musí někde a nějak začít. V první fázi jeho pedagogické praxe se mluví o začínajícím učiteli. Otázkou ale je, do kdy tato doba začínajícího učitele trvá. Na toto téma se vede spousta diskuzí a názorů, kterými se bude tato práce zabývat. Důležité také je se zeptat, jakými profesními dovednostmi a dispozicemi je učitel vybaven. Na to se zaměřují kompetence učitele, které v této kapitole budou také přiblíženy.

1.1 KDO JE ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Vymezení začínajícího učitele není jednoznačné, protože na začínajícího učitele se může nahlížet ze spousty aspektů. První z aspektů je legislativní (zákon o pedagogických pracovnících, zákoník práce). V Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je definován učitel a jasně je v něm vymezen požadavek na jeho vysokoškolské vzdělání, zakládající učitelovu pedagogickou způsobilost. V praxi se ovšem lze setkat s tím, že ve školách vyučují studenti vysokých škol, kteří tedy nemají patřičné vzdělání. Dále se rozlišuje manažersko-organizační aspekt (adaptační proces nového učitele ve škole jako organizaci) a pedagogicko-psychologický aspekt (začínající učitel a jeho potřeby i problémy v průběhu adaptace). (Vítečková, 2018, s. 26) Pro další úvahy může být popis začínajícího učitele z Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 306). Začínající učitel je zde definován jako: „Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“

Začínající učitel je učitel, nacházející se v první z profesních vývojových fází. Časová vymezení různých autorů se liší. Podle Šimoníka (1995, s. 9) zasahuje proces nejintenzivnější profesní identifikace období prvního školního roku praxe. Mnoho jiných autorů vymezuje začínajícího učitele prvními třemi roky praxe (Measorová, 1989; Kaganová 1992; Švaříček, 2007). Obecně se autoři shodují v názoru, že období školního roku představuje ohraničený celek, jehož ukončení vede učitele k sebereflexi a dalšímu plánování. V definici Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 306) je uvedeno, že „časové rozmezí ‚začátečnictví‘ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši

úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe“. Podlahová (2004, s. 14) vymezuje začínajícího učitele jako jedince, který má příslušné vysokoškolské vzdělání, ale chybí mu pedagogická zkušenost. Bere ho jako mladého, nezkušeného, nezralého, neovládajícího dosud všechny pracovní techniky a postupy. Zároveň naznačuje, že může být vnímán jako perspektivní, nadšený, nadějný.

Rámec profesních kvalit (2012, s. 10 - 13) mluví o začátečnickovi jako učiteli, který „se zaměřuje na okamžité přežití. Hledá spíše návody a soustřeďuje se zejména na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce pedagogických situacích. Většina profesního učení probíhá na základě imitace či rad od druhých.“

„Kdo je tedy začínající učitel? Jde o učitele v adaptačním období, které se definuje jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí. Učitelská profese je specifická svou časovou návazností na školní rok, a tak za adaptační období je možné považovat první rok praxe. Další roky pak lze označit za období stabilizace, ukotvení v profesi.“ (Vítečková 2018, s. 27)

1.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

„Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 103) „Profesní kompetence je pojem, který vyjadřuje soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese. Tyto předpoklady se formují postupně v průběhu profesní dráhy, avšak jádro kompetence by si měl přinést každý učitel již při vstupu do profese a dále je rozvíjet.“ (Vašutová, 2002, s. 25)

„Profesní kompetence učitele, chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik, se projevují v profesních činnostech, které jsou základem Rámce profesních kvalit učitele. V Rámci profesních kvalit učitele jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality v následujících osmi oblastech:

1. Plánování výuky

2. Prostředí pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení práce žáků
5. Reflexe výuky
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesionální rozvoj učitele

Rámec profesních kvalit učitele má sloužit ke komplexnímu sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách, jeho cílem je především podpořit profesní rozvoj učitelů. Je metou, ke které směřuje jak začínající, tak zkušený učitel.“ (Tomková, 2012, s. 13)

Pod pojmem profesní kompetence učitele mohou být zahrnuty ty schopnosti, vlastnosti, teoretické a praktické znalosti, které tvoří nezbytnou součást pro výkon vlastní učitelské profese. Opět existuje celá řada klasifikací kompetencí, které se vzájemně překrývají, doplňují, upřesňují. Dle Vašutové (2002, s. 26 - 30) profesní kompetence učitele bývají obvykle charakterizovány ve třech rovinách:

- **Osobnostní kompetence** – pedagogická tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce, vysoká úroveň socializace spojená s porozuměním, empatií a tolerancí, všeobecný rozhled a zájmy.
- **Oborová/předmětová kompetence** – kvalita a kvantita profesních znalostí učitele.
- **Profesně pedagogická kompetence** – výchovná a vzdělávací práce učitele.

K charakterizování profese učitele prostřednictvím kompetencí je také jejich odvození a strukturování na základě cílů vzdělávání a funkcí školy. Mezi obecně uznávané funkce školy ve společnosti patří:

- **Funkce kvalifikační** – orientace na výkon a znalosti žáků.
- **Funkce socializační** – pozitivní postoj, způsoby chování, osvojení různých sociálních rolí.
- **Funkce integrační** – příprava žáků pro osobní a veřejný život.
- **Funkce personalizační** – podpora individuality každého žáka, jeho rozvoj.

Cíle vzdělávání jsou vždy odvozovány od cílů a potřeb společnosti. Ke každé funkci školy přiřazujeme cíl vzdělávání:

- **Kvalifikační funkce školy = učit se poznávat.**

Profesní kompetence:

- **Předmětová** – znalosti a dovednosti z aprobačních oborů.
- **Didaktická/psychodidaktická** – výběr a didaktická transformace učiva.
- **Pedagogická** – procesy a podmínky výchovy, prostředky výchovy.
- **Informatická a informační** – dovednost práce s informacemi, zdroje, IT.
- **Manažerská** – organizování a řízení učebních a mimoučebních aktivit žáků.
- **Diagnostická a hodnotící** – diagnostikování žakových projevů, výkonů a faktorů, které ovlivňují výsledky učení žáka.

- **Socializační funkce školy = učit se žít společně s ostatními.**

Profesní kompetence:

- **Sociální** – dovednost jednat ve složitých a náročných situacích, umět je řešit, orientovat se ve struktuře sociálních vztahů, aktivně a promyšleně ovlivňovat klima třídy.
- **Prosociální** – být připraven pomáhat těm, co pomoc potřebují, být otevřený druhým, umět spolupracovat, dokázat řešit konflikty.
- **Komunikativní** – navázat, udržet a rozvíjet komunikaci s žáky, rodiči i kolegy a dalšími, zvládat pedagogickou komunikaci ve třídě.
- **Intervenční** – řešit výchovné situace, problémy žáků, sociálně patologické projevy, připravovat se na práci s různorodou žakovou populací.

- **Integrační funkce školy = učit se jednat.**

Profesní kompetence:

- **Všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující** – umět vysvětlit a zpřístupnit společenské dění, společenské procesy, vysvětlit potřebné kulturní a historické souvislosti, evropské a globální souvislosti, ovlivňovat hodnotný systém žáků.
- **Multikulturní** – napomáhat integraci do společnosti jedinců, pomáhat pochopit a respektovat jiné kultury, přispívat k multikulturnímu soužití.
- **Environmentální** – aktivní úsilí o ochranu životního prostředí.

- **Proevropské** – podpora výchovy k evropskému občanství, orientace v integračních procesech a globalizujícím se prostředí Evropy.
- **Personalizační funkce školy = učit se být.**

Profesní kompetence:

- **Diagnostické** – rozeznávat potenciality žáků, navrhovat a realizovat adekvátní vzdělávací postupy
- **Hodnotící** – vytvářet podmínky pro adekvátní sebehodnocení a sebepojetí žáků, pro rozvíjení sebereflexe žáků.
- **Zdravého životního stylu** – péče o své zdraví a zdraví žáků, způsob organizace pracovního a volného času.
- **Poradensko-konzultační** – životní a profesní orientace, řešení učebních problémů, formování postojů.

Profesní kompetence mají zásadní význam pro rozvoj profese učitele, pro zvýšení její prestiže a pro finanční ohodnocení. Pro všechny kategorie učitelů je společná osobnostní kompetence, která zahrnuje psychickou odolnost a fyzickou zdatnost, empatii, toleranci, osobní postoj a hodnotovou orientaci, osobní dovednosti jako je řešení problémů, kooperace, kritické myšlení a také osobní vlastnosti jako zodpovědnost, důslednost a přesnost. Profesní kompetence je potřeba utvářet a neustále zdokonalovat. (Vašutová, 2002, s. 30)

2 PRVNÍ KROKY UČITELE

Na začínajícího učitele čeká v novém zaměstnání spousta nových věcí a s tím přicházejí i v prvních dnech, týdnech a měsících první problémy. Velmi rychle přicházejí první zkušenosti a to nejen při výuce s žáky, při komunikaci s rodiči, při spolupráci s kolegy ale také při organizačních záležitostech. Vše je pro začínajícího učitele nové. Jaké jsou první kroky učitele, s čím vším se začínající učitel může setkat a kde může požádat o pomoc?

2.1 POMOC UVÁDĚJÍCÍ UČITELE A OSTATNÍCH KOLEGŮ

Jedním z nejzákladnějších prvních kroků je přiřazení nastupujícímu učiteli učitele zkušenějšího. Takovému učiteli se říká **uvádějící učitel**. Začínajícímu učiteli nejen pomáhá, ale sleduje jeho růst a hodnotí pokroky. Toto období uvádění do praxe a zaučování trvá zpravidla jeden rok. Protože ani jeden z učitelů neví, komu kdo bude přiřazen, hned v prvních momentech se může u začínajícího učitele (ale také u uvádějícího) projevit schopnost navázat kontakt. Uvádějící učitel by měl být pro začínajícího učitele kolegou, na kterého se může obrátit, svěřit se s jeho nesnázemi a problémy. Tento krok je brán jako vstřícný, učitel by to měl brát jako ruku nabídnutou ke spolupráci, nikoliv jako snahu kontrolovat začátečnickovy pedagogické výkony a omezovat jeho tvůrčí nápady. Dialogy, které probíhají mezi začínajícím a uvádějícím učitelem mohou obohatit obě strany. (Podlahová, 2004, s. 48 – 49). Z dotazníkového šetření na Klíčové kompetence uvádějícího učitele nevyhnutné pro úspěšné vedení začínajícího učitele bylo zjištěno, že téměř všichni uvádějící učitelé (94,0 %) vnímají začínající učitele jako inspirativní kolegy, jako ty, od kterých se mohou něčemu také naučit. (Vítečková, 2018, s. 131 – 132)

Dle Podlahové (2004, s. 51 - 53) může uvádějící učitel pomoci v oblastech seznámení se s provozem školy, pomoc při přípravě a realizaci výuky, seznámení se s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy, pomoc v oblastech rozvíjení vztahů s rodiči, informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy.

Otázkou také je, kdo může uvádějícím učitelem být, jaký by měl být a podle čeho ředitel školy uvádějícího učitele vybírá. Je totiž velmi důležitý vztah mezi začínajícím a uvádějícím učitelem, do kterého se promítá také to, zda uvádějící učitel se chtěl uvádějícím

učitelem stát, zda tuto funkci považuje za přítěž či nedoceněnou práci vykonávanou navíc, nebo zda ji vnímá jako poctu. (Vítečková, 2018, s. 132) Ředitel školy by měl myslet na několik důležitých vlastností, které by měl uvádějící učitel mít. Měl by být spolehlivý, zodpovědný a loajální vůči škole i zaměstnavateli. Měl by být profesně a odborně zdatný, za všech okolností podporující a vstřícný. Další nepostradatelnou vlastností je efektivní komunikace a používání popisné zpětné vazby. Také uvádějící učitel potřebuje podporu, kterou by mu ředitel měl zajistit. Může např. snížit jeho úvazek nebo zajistit suplování, aby mohl jít uvádějící učitel na hospitaci k začínajícímu učiteli a následně, aby se mohl uskutečnit rozbor hodiny. (Kopáčová a spol. 2019, s. 53)

Mimo pomoc uvádějícího učitele může také probíhat **pomoc ostatních kolegů**. Kolega je pro začínajícího učitele někdo, kdo se v daném prostředí už nějakou dobu pohybuje a má určité zkušenosti, které může začínající učitel pochytit, a mohou mu pomoci. Každý učitel by měl mít pochopení pro situaci nového učitele, akceptovat, že nový učitel nastupuje do zaměstnání vybaven po teoretické stránce, ale není zcela perfektní při praktické realizaci. Ne vždy je bohužel ochota kolegů taková, jakou si začínající učitel představuje. Mohou se na něj dívat jako na mladého učitele, co dělá všechno jinak, myslí si, že je něco více. Nevstřícní kolegové jsou ovlivněny temperamentem, charakterem, zkušeností, stářím, únavou apod. O to více od nich nelze nic očekávat, pokud začínající učitel dává najevo nezájem a špatný postoj ke své profesi (dělá to z nutnosti). Začínající učitel může od zkušených kolegů dostávat množství informací a metod, nemusí si je však přebírat doslova, může je brát jako inspiraci a pokud je přesvědčen o svých metodách a postupech, není důvod, proč je nerealizovat. I uvádějící učitel a ostatní učitelé jsou zatíženi svými vlastními povinnostmi a to, co nastupujícímu kolegovi poskytují, činí z dobré vůle a to by měl začínající učitel respektovat při očekávání pomoci a podpory. (Podlahová, 2004, s. 58 – 62)

Důležitý citát pro začínající učitele na závěr: „Budte vstřícní, komunikativní, zvědaví a kooperativní. Snažte se vlastním přístupem získat od uvádějícího učitele i od ostatních kolegů co nejvíce informací, rad, námětů a zkušeností. A přitom zůstaňte sami sebou.“ (Podlahová, 2004, s. 63)

2.2 POMOC METODIKA PREVENCE A VÝCHOVNÉHO PORADCE

Učitel se kromě uvádějícího učitele a ostatních kolegů může také obrátit na výchovného poradce školy či školního metodika prevence, kteří spolu úzce spolupracují. To především při řešení vzdělávacích a výchovných obtíží a rizikového chování žáků.

Výchovný poradce se věnuje kromě problematiky kariérového poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoci žákům a jejich učitelům v oblasti řešení vzdělávacích a výchovných problémů na školách. Školní metodik prevence pracuje především v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů, do kterých se řadí např. šikana, užívání návykových a psychotropních látek, záškoláctví, agresivita, rizikové sexuální chování, rizika školního neúspěchu aj. Zjišťuje informace o situaci u učitelů, žáků i rodičů, aby mohl lépe předcházet problémovým jevům. Snaží se podporovat bezpečné a dobré klima třídy.

Poskytování poradenských služeb na školách je zapracováno do vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V příloze č. 3 této vyhlášky jsou stanoveny Standardní činnosti školy, a dále konkrétně Standardní činnosti výchovného poradce a Standardní činnosti školního metodika prevence. Zde je uvedeno, že výchovný poradce i školní metodik prevence vykonává činnosti metodické a koordinační, informační a poradenské.

Poradenské činnosti výchovného poradce:

Jeho hlavní činností je kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o dalším vzdělávání a profesní cestě žáků (kariérové vzdělávání, diagnosticko-poradenské činnosti, volba povolání...). Vyhledává a orientačně šetří žáky, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, připravuje návrhy na další péči o tyto žáky. Spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními při zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, připravuje podmínky ve škole pro jejich vzdělávání. Poskytuje též služby kariérového poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Metodické a informační činnosti výchovného poradce:

Pedagogickým pracovníkům školy dává metodickou pomoc (kariérové rozhodování žáků, příprava a vyhodnocení plánu pedagogické podpory, naplnění podpůrných opatření, tvorba

a vyhodnocení individuálního vzdělávacího plánu, práce s nadanými žáky). Zprostředkovává jim nové metody pedagogické diagnostiky a intervence, předává jim odborné informace, poskytuje informace o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu. Shromažďuje odborné zprávy a informace o žácích a vede písemné záznamy, které umožňují doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření.

Metodické a koordinační činnosti školního metodika prevence:

Metodik prevence koordinuje realizaci preventivních programů, aktivit škol zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání apod. Vyhledává a nastavuje vhodné podpory směřující k odstranění rizikového chování. Individuálně či skupinově pracuje s žáky s problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání. Koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy. Svá data a zprávy si shromažďuje, vše vede v písemných záznamech, kde dokládá rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.

Informační činnosti školního metodika prevence:

Zjišťuje a předává odborné informace o problematice rizikového chování, nabídkách programů apod. pedagogickým pracovníkům. Předává informace a zprávy o realizovaných preventivních programech zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům školy a školskému poradenskému zařízení. O všem opět vede dokumentace.

Poradenské činnosti školního metodika prevence:

Vyhledává a orientačně šetří žáky s rizikovým chováním, poskytuje své poradenské služby žákům a jejich zákonným zástupcům. Spolupracuje s třídním učitelem při zachycování varovných signálů při rizikovém chování. Přípravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole.

(Dostupné z vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních MŠMT: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>)

2.3 AUTORITA UČITELE A KÁZEŇ

Kázeň ve škole je jeden z nejčastějších problémů, se kterým se učitelé setkávají. O to více je to obava i pro začínající učitele, kteří s tím ještě nemají zkušenosti. Zároveň to patří mezi první kroky, na které se učitel musí zaměřit. Každá nekázeň vždy někde začíná a nějak se řeší. Podstatné je vědět, jak se s nekáznými žáky může učitel vypořádat a jak jí může předcházet.

V pojmu kázeň se může najít opět nespočet definic různých autorů. Definici Bendla (2011, s. 35) se nejvíce spojí se školou jako takovou a praxí: „Školní kázeň v intenci obecné definice kázně definujeme jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy.“

Čapek (2008, s. 16) chápe kázeň jako „jednu z položek třídního klimatu, jako všeobecně přijatelné pojmenování jedné z kvalit vzdělávacího procesu.“

„Kázeň spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy, ať už se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s knihami a učebními pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracování domácích úkolů, přípravy na výuku apod.“ (Kalhous, Obst 2002, s. 387)

„Autorita vyučujícího je předpokladem úspěšnosti jeho práce. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí. Nekázeň žáků je projevem spontánním, nečekaným a jevově pestrým. Student a začínající učitel musí reagovat bezprostředně, i když neví a nemůže vědět, na co bude muset reagovat. Tzn. „nečekaných“ nebo „nestandardních“ situací je mnoho a vyskytují se v různých variantách.“ (Podlahová, 2004, s. 89 - 90)

U začínajícího učitele je kompetence udržovat kázeň v zárodečném stavu a musí se s ní pracovat. Dle Podlahové (2004, s. 90 – 91) budování autority závisí na několika okolnostech. Učitel by měl jednat jako ten, kdo má právo řídit a rozhodovat (vyjadřování učitelova statusu), měl by dávat najevo, že předmět ovládá a dovede ho naučit (kompetentní vyučování), měl by mít uspořádanou hodinu (svižný začátek, spád hodiny,

zapojování žáků do učebních činností) a především, aby byla stanovena pravidla chování žáků v hodině (výkon manažerského řízení). Učitel by měl čitelně, účinně a spravedlivě řešit situace, které v průběhu hodiny nastávají (účinný přístup k nežádoucímu chování žáků), měl by sloužit jako vzor hodný sledování (soulad mezi slovy a činy).

Rámec profesních kvalit učitele udává několik oblastí kritérií profesních kvalit učitele, mezi které patří také oblast prostředí pro učení, ve které se udává, že „učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Učitel zvládá kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě, při řešení nekázně a rušivého chování jedná rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt.“ (Tomková, 2012, s. 15)

2.3.1 NEJČASTĚJŠÍ PROJEVY NEKÁZNĚ

Nejběžnějšími projevy nekázně jsou dle Podlahové (2004, s. 95) projevy porušování kázně během hodiny, kdy ve třídě je neklid, žáci nevěnují pozornost učiteli, hlasitě se baví, mluví bez vyzvání, pokřikují na spolužáky, podvádějí, dopisují si s kamarádem, mají nevhodné poznámky, opouští bezdůvodně místo, pošťuchují se se spolužákem, chodí pozdě na hodinu, odmlouvají a utočí na učitele (slovně). Mimo hodinu a o přestávkách se vyskytují rvačky na chodbách, šikana spolužáků, poškozování zařízení a vybavení školy, drobné i větší krádeže, záškoláctví aj.

Nekázeň se může objevit u konkrétního žáka nebo celé třídy. Za problémového žáka může být považován žák, který vyrušuje při hodině, je neklidný, konfliktní, provokující a agresivní nebo žák, který odmítá pracovat. Problémová může být i třída, kdy je v celé třídě hluk, žáci se mezi sebou baví, dělají rámus a jsou neklidní. Ne vždy to musí být celá třída žáků, ale třeba jen skupina, která vyrušuje zbytek třídy (např. v situaci, když udělali práci dříve nebo se nudí). Méně často nastává i neochota celé třídy pracovat a pasivita žáků, jsou bez motivace a lhostejní k tomu, co se děje ve třídě. (Auger, 2005, s. 11 – 14).

2.3.2 PŘÍČINY VZNIKU NEKÁZNĚ

Jednou z příčin, proč žáci reagují, jak reagují, může být **sám pedagog**, který mluví nezajímavě, monotónně, věnuje se dlouho jednomu tématu nebo metodě, žáky to nudí a neudrží pozornost, obrací se jen na některé žáky a tím pádem ostatní začnou zlobit, nekontroluje a nehodnotí průběžně činnost žáků, hodina nemá spád a organizaci. Jednou z příčin může být i samotná **učební činnost**, kdy je pro žáka velmi neznámá, nepochopitelná, neúčelná a nespojitelná s životními zkušenostmi žáka. V roli mohou být i **sociální aspekty**. Žák se snaží přitáhnout pozornost učitele za každou cenu a prosadit se v kolektivu třídy, setrvává v roli zlobivého žáka a v rámci jím zvoleného nebo přiřčené role a vzdělávání není uznáváno jako hodnota rodinou a vrstevníky. Další příčinou mohou být **emoční a fyziologické důvody** jako je hyperaktivita, lehká mozková dysfunkce, únava, ospalost, nemoc, špatná kondice, školní nezralost a špatný vztah k učitelovi nebo k předmětu. Důvody mohou vyplývat i z **prostředí třídy**. Může být hluk z ulice, ošklivá třída, zima, horko nebo příliš mnoho žáků ve třídě. V neposlední řadě to mohou být **příčiny vyplývající z žákovy osobnosti a jeho vztahu k učení**, kdy žák není schopný splnit zadaný úkol, má nízkou úroveň myšlenkových operací, má špatný postoj k učení a neuvědomuje si důsledky chování. (Podlahová, 2004, s. 96 – 97)

Petty (2013, s. 90) uvádí mezi nejčastější příčiny stálých „kážeňských“ problémů **nevhodnou práci učitele**, kde si klade spoustu otázek na to, zda učitel nedává žákům příliš jednoduchou anebo složitou práci, zda zadává úkoly jasně a nejsou příliš dlouhé, aby nezačali žáky nudit a nebyl žák příliš brzy hotov. Z těchto otázek plyne doporučení, že by se měl učitel snažit, aby každý žák měl stále nějakou práci a učitelova pomoc byla každému k dispozici. Jako další příčinu zmiňuje „zkoušení“ učitele. Pokud učitel není přísný a spravedlivý a k tomu dává najevo nervozitu, i když je rozzlobený, žáci zkouší, experimentují a snaží se zjistit, co si k učiteli mohou dovolit. Tím se opět projevu nekázeň žáků a je těžké se to bez zásad snažit napravit.

2.3.3 POSTUP UČITELE PŘI PROJEVU NEKÁZNĚ

Při nekázní žáka by se měl učitel v první řadě snažit **zjistit příčinu a usilovat o změnu chování žáka**. Řešit situaci s ním mezi čtyřma očima, dát mu najevo svůj zájem a možnost

zdůvodnění vlastního chování. Snažit se ho postupně získávat na svou stranu pomocí drobných pochval a povzbuzení. Jednat s žákem bez emocí, dobře používat hlas (ztišení, zvýšení), klást žákovi otázky. Danou situaci řešit podle závažnosti a ve správný čas. Učitel může samozřejmě využít i tresty či pochvaly. S tresty by měl zacházet opatrněji a dobře si je promyslet. Není vhodné nechat žáky opisovat daný text (to svědčí o bezradnosti učitele). Trest by měl odpovídat míře provinění a vždy by se mělo trestat za stejná provinění stejně. Učitel může žáka vyloučit z atraktivních aktivit třídy nebo mu zakázat oblíbené činnosti. Pochvaly naopak posilují správné chování, kdy učitel může pochválit ještě předtím, než někdo začne zlobit nebo pak, když se snaží po trestu polepšit. Rozhodně by neměl používat výrazy: *vidíš, že to šlo, to ti to tedy trvalo*. Mezi tresty se řadí i administrativní postupy. Pokud nestačí prostředky pro komunikaci, mohou být použita kázeňská (výchovná) opatření podle školního řádu – napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, důtka ředitele školy, snížená známka z chování, podmíněné vyloučení ze školy, vyloučení ze školy. (Podlahová, 2004, s. 97 - 99)

Petty (2008, s 88 – 89) uvádí čtyři body při postupu řešení nekázně. V první řadě najít skutečný problém, žákovi naslouchat, nesnažit se mu vyslovovat uspěchané rady anebo soudy. Klíčová otázka v této fázi zní: *„Co ti připadá nejtěžší...“* V druhé fázi by se mělo dohodnout řešení. Žákovi problém sdělit a zeptat se ho, jak ho řešit – *„Co s tím tedy chceš dělat?“* V případě, že žák nepřijde s řešením, navrhne ho sám učitel, ale zeptá se ho, zda nevymyslí nějaké lepší. Měla by to být domluva a žák by měl s řešením souhlasit, učitel by ho měl vybídnout otázkou, zda s tím souhlasí, pokud to žák neřekne sám od sebe. Ve třetím bodě se stanoví cíl, shrne se to, na čem se dohodli. V poslední fázi učitel provede hodnocení, zda bylo cíle dosaženo. Žák by měl brát na vědomí, že se bude učitel zajímat, zda se řešení uskutečnilo a tak se např. s žákem dohodne, že za ním má žák přijít, jak to vyřešil nebo dohodl (např. s žákem, se kterým měl problém). Fáze třetí a čtvrtá se může odložit na případný příští rozhovor, pokud by chtěl učitel dát žákovi více času.

Bohužel také může nastat situace, kdy má učitel s žákem opakované problémy a reakce na situaci se učiteli neosvědčila. V takovém případě by učitel neměl jednu metodu reakce zkoušet více jak dvakrát třikrát za sebou a měl by ji změnit, zesílit anebo tím pohrozit. Je potřeba, aby učitel využíval širokou škálu prostředků a dokázal zareagovat vždy novým způsobem, pokud dosavadní reakce nezapůsobila tak, jak měla.

Reakce učitele, aby nenarušil hodinu: podívat se na žáka, hledět mu chvíli do očí, jít směrem k žákovi a nespouštět ho přitom z očí, zůstat v blízkosti žáka, při pohledu na žáka zakroutit hlavou nebo se na něj zamračit.

Reakce učitele i dalšími způsoby: zarazit se v řeči a dívat se na žáka, dokud si toho nevšimne -> jmenovat žáka bez dalšího vysvětlení („*A nyní si, Pepo, probereme další příklad*“) -> položit žákovi otázku týkající se probírané látky -> požádat žáka, aby vysvětlil ostatním určitou věc, kterou právě učitel probírá -> přerušit činnost a požádat žáka, aby svého chování nechal -> položit žákovi otázku týkající se jeho chování -> promluvit s žákem po hodině -> potrestat žáka nepříjemným úkolem -> pohrozit o přesazení -> přesadit -> uložit mu povinnost ukázat po každé hodině svou práci -> pohrozit o nahlášení řediteli školy o jeho chování -> ohlásit jeho chování, sdělit to žákovi -> pohrozit, že bude sedět oddělen od ostatních -> posadit ho odděleně od ostatních -> v případě nezlepšení jeho chování, oznámit chování řediteli školy apod., seznámit ho s tím a pohrozit, že ředitele školy požádáte, aby s ním promluvil -> udělat to, čím jsme pohrozili.

Vše by měl mít učitel písemně a žáka by měl s tím seznámit. Důležité není to, co přesně učitel udělá, ale to, aby stále zostřoval, působil vždy sebevědomě a vyrovnaně a udělat to, čím učitel žákovi pohrozil. (Petty, 2008, s. 97 – 99)

2.3.4 PREVENCE NEKÁZNĚ

Už na začátku svého působení by měl začínající učitel pro kázeň položit základy v podobě pevných a logických pravidel, které budou dodržovat všichni žáci včetně učitele. Součástí pravidel je i vzájemná komunikace. Každý žák má vědět, co se od něho očekává a co může on očekávat od učitele. (Podlahová, 2004, s. 94 – 96) Učitel by se měl vyhnout okolnostem, které vyvolávají nežádoucí chování, vyhýbat se situacím, při kterých pravděpodobně vznikají problémy. (Petty, 2009, s. 121) V takovém případě je naráženo na předchozí kapitolu, která byla o příčinách vzniku nekázně. Učitel by se měl vyhnout situacím, které z jeho strany mohou vyvolat nekázeň. Základem je vytvořit pozitivní klima ve třídě, kontrolovat a hodnotit všechny činnosti žáka průběžně, začlenit žáka do práce, neustále motivovat, aktivizovat a povzbuzovat zájem, formulovat požadavky srozumitelně a v případě změnit prostorové uspořádání, metodu či činnost. Důležité je projevů žáků si

všímat a nespokojenost dát najevo včas, neztratit nervy a projevit žákovi úctu akceptaci jeho osoby. Nebát se chválit žádoucí chování a naopak ignorovat nežádoucí (není-li nebezpečné). Práce žáků musí být zajímavá a žák by měl mít neustále nějakou práci. (Podlahová, 2004, s 100 – 103)

Budování autority a udržování kázně probíhá ve větší míře v praxi a při kontaktu s žáky. Nelze ji získat v rámci sebelépe vedeného semináře na vysoké škole. Každá situace nekázně je nečekaná, originální a vyžadující pohotovou a rychlou reakci. (Podlahová, 2004, s. 103)

2.4 KOMUNIKACE S ŽÁKY

S kázní souvisí i komunikace s žáky. Různé situace a problémy s určitým žákem nebo mezi žáky učitel řeší a to právě nejčastěji komunikací. Důležité je žákům naslouchat a zpětnou vazbou jim dávat jasná sdělení, která budou přizpůsobena věku žáků. Jde především o to, aby komunikace byla účinná a vyřešila daný problém.

Karnsová (1995, s. 15 – 25) zmiňuje osm pravidel pro větší jasnosti a vyšší účinnosti komunikace s žáky. Pro učitele vyžaduje určitou dávku péle a trpělivosti:

1. **Sledovat mluvího** – učitel by měl neverbálně potvrzovat, že žáka naslouchá.
2. **Parafrázovat mluvího** – učitel vlastními slovy vyjadřuje a ověřuje si, co slyšel.
3. **Reflektovat pocity mluvího** – učitel ukazuje žákovi, jaký prožitek v něm sdělení vyvolalo.
4. **Shrnout obsah rozhovoru** – učitel tím kontroluje dohody, úmluvy nebo úkoly žáka, na kterých se domluvili.
5. **Otevřít se** – učitel se žákovi otevře, mluví o sobě, v případě, že sdělení nějak žákovi prospěje.
6. **Interpretovat chování** – učitel si prostřednictvím znalostí o daném žákovi může spojit jednotlivé znaky chování a na základě toho vyslovit úsudky nebo své názory.
7. **Nevyptávat se příliš** – učitel se snaží přimět žáka, aby se rozpovídal, ale zároveň dá žákovi možnost vybrat si, zda si chce povídat. Pravý čas vždy přijde.

8. **Poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu** – od učitele se vždy zpětná vazba očekává a je v tomto případě neodmyslitelná.

Pokud chce učitel žákům pomoci, musí s nimi umět navazovat vztahy. K tomu může pomoci několik pravidel. Učitel by měl upoutat pozornost žáků, ukázat jim smysl toho, co nabízí, mluvit souvisle a upozorňovat na všechny logické odbočky a mluvit o tom, co je logické a v neposlední řadě mluvit pravdu. (Karnsová, 1995, s. 61 – 63)

Mezi profesní kvality učitele patří „vytváření prostředí vzájemné úcty a respektu, podporování soudržnosti třídy a spolupráci mezi žáky, vyjadřování důvěry a pozitivního očekávání, podporování sebedůvěry, dávání prostoru pro vyjádření, naslouchání a poskytování zpětné vazby.“ (Tomková, 2012, s. 15)

2.4.1 VZTAH UČITELE A ŽÁKA

Vztah mezi učitelem a žákem je založen na vzájemném respektu. Každý vztah se nějak a nějakou dobu vyvíjí. V první fázi učitel pracuje na autoritě ve třídě. Respekt žáků učitel získá tím, že bude dobrým učitelem. K tomu mu může pomoci několik zásad. Učitel by měl projevit zájem o práci každého žáka, často chválit, stanovit pravidla a uplatňovat je spravedlivě a důsledně, oslovovat žáky jménem, nezesměšňovat žáky, mít k učení a jeho organizaci profesionální přístup, být trpělivý. Později projevovat o žáky zájem jako o jednotlivce, zvolit metody, kde se žáci mohou aktivně zapojit (oceňovat je za to), projevovat zájem o názory, pocity a potřebu žáků. Umět se zasmát, mít klidný a sebejistý styl, který není příliš formální, je také jednou z nejdůležitějších zásad. Pokud se učiteli podaří vytvořit vzájemný dobrý osobní vztah, bude vše daleko snadnější a i zábavnější. (Petty, 2008, s. 76 – 79) Jak zmiňuje Petty: (2009, s. 101) „vztahy s žáky jsou hlavní odměnou učitelského povolání.“

2.4.2 KLIMA TŘÍDY

Klima třídy je dlouhodobý proces, na kterém se podílí nejen učitel ale i všichni žáci ve třídě, vytvářejí klima společně. V každé třídě je jiné klima, do každé třídy chodí učitel s jiným pocitem, do některé rád a do některé nerad. A tak to platí i pro žáky. Učitel pracuje

na tom, aby do školy a do třídy nechodil rád jen on sám, ale i žáci. Pro třídního učitele prvního stupně je úkolem vytvoření dobrého klimatu své třídy. Záleží hodně na něm, jak se k dané situaci postaví.

„Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Atmosféra je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 147)

Kyriacou (2005, s. 79) uvádí, že „klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité.“

Klima třídy zahrnuje postupy vnímání, hodnocení a reagování vyučujících i žáků na to, co se ve třídě odehrává. Důraz je tedy kladen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři tedy žáci a učitelé. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 147)

Pro pořádek ve třídě jsou důležité čtyři body a to: efektivní vyučování, dobrá organizace, dobrý vztah a kázeň. (Petty, 2008, s. 81) Můžeme tedy říci, že na utváření klimatu třídy se podílí učitel tím, jak zvládá svou autoritu a kázeň ve třídě, jak komunikuje s žáky a jak vede žáky k tomu, aby komunikovali mezi sebou, jaký má s nimi vztah, jaké využívá metody pro vyučování a jak zvládá organizaci třídy. Snaží se také na začátku každé hodiny vytvořit atmosféru pro lepší práci.

Pro dobrou komunikaci s žáky a dobré klima ve třídě může pomoci **komunitní kruh**, který se může využívat v třídnických hodinách nebo v průběhu nějaké hodiny. Jde o společné setkání třídy v kruhu, který prospívá k rozvoji vztahů žáků. Cílem je diskuze v kruhu, která dobře zprostředkuje výměnu informací o názorech, postojích a pocitech jednotlivců. Je dobrým nástrojem pro prevenci šikany a nekázně. Pro komunikativní kruh jsou důležitá pravidla, která se musí říct na začátku a platí pro všechny:

- Právo mluvit – mluví jen ten, kdo má v ruce symbol mluvení, neskáčou si do řeči.
- Právo zdržet se – pokud žák nechce, nemusí mluvit, aniž by vysvětloval proč.
- Vzájemná úcta – svými pocity a názory nezraňovat druhé.

- Nevynášet – cokoliv se řekne, nesmí být zneužito nebo sděleno dalším lidem. Pokud ale chtějí, mluvit o tom mohou (obecně – bez použití jmen).

K pravidlům patří také několik zásad a to např.: během hovoru děti nepřerušujeme a nenapomínáme, otázky formulujeme obecně, ze začátku se věnujeme pozitivním věcem, při hledání řešení a odpovědí by měly první příležitosti dostat žáci, nenaléháme na toho, kdo ještě nepromluvil, problémy řešíme nepřímo pomocí obecných otázek a na závěr žáky ocenit za množství myšlenek. Komunitní kruh by měl být pravidelnou součástí třídy. (Skácelová, 2012, s. 11 – 14)

2.4.3 MOTIVACE, AKTIVITA, SPOLUPRÁCE

S klimatem třídy souvisí také motivace. Jak uvádí Kyriacou (2005, s. 79) v předchozí kapitole, klima třídy může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Pokud jsou žáci motivováni, snaží se, jsou při hodině aktivní a spolupracují. Pro každého žáka i učitele je pak vyučování zajímavější, zábavnější a vyučovací proces nabírá na kvalitě. Každý učitel by rád docílil toho, aby žáky učení bavilo a zajímali se o to. To mohou právě sami učitelé svými metodami a způsoby vyučování a působení na žáky ovlivnit.

To, proč se žák chová, jak se chová, učí, jak se učí (respektive neučí), vede k motivaci žáků. Motivace je důležitá pro pozitivní rozvoj osobnosti žáka a proto by se měl učitel zaměřovat na adekvátní způsoby vnější a vnitřní motivace, které musí být přizpůsobené věku, cíli a obsahu vyučování. Motivaci je důležité uplatňovat nejen v první fázi vyučovacího procesu ale i během vyučování. Cílem motivace je přijít na to, proč někdo něco dělá či nedělá a jak mu pomoci. Základ pro učitele je ten, aby žáky znal, věděl o jejich zájmech a věděl, které potřeby žáka jsou dominantní. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 11, 9 - 10)

Motivaci se může dle Lokšové a Lokša (1999, s. 11) chápat jako „soubor činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.“

Pro rozvíjení motivace žáků je důležité, aby učitel rozlišoval vnější a vnitřní motivaci. Při vnější motivaci se žák neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších činitelů (odměna, trest, známky, vztah k jiným lidem, budoucnosti a společnosti). Vnitřní motivace je

motivace, kdy žák vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, neočekává nic za to (pochvalu, ocenění, odměnu). Vychází z potřeb a zájmů žáka (potřeba výkonu, poznávací potřeby a zájmy, potřeba vyhnout se neúspěchu a dosažení úspěchu, sociální potřeby – pozitivní vztah). (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15 – 18)

Petty (2008, s. 40 - 48) uvádí sedm motivačních faktorů a způsobů, jak v žácích vyvolat touhu pro učení:

- **Věci, které se hodí** – žáci se to učí, protože se jim to hodí. V tomto případě je potřeba, aby učitel znal zájmy žáků a tím se snažil vytvářet souvislosti v daném učivu.
- **Kvalifikace** – žáci se to učí, aby získali kvalifikaci, která se jim hodí. Učitel musí zdůraznit, k čemu je to, co vyučuje, dobré (týká se hlavně starších studentů, kteří se zaměřují na určité zaměstnání).
- **Sebevědomí** – při dobrých výsledcích žákům úspěch zvyšuje sebevědomí. Tento faktor je nejsilnější a proto by měl učitel docílit toho, aby žák sebevědomí v dané látce získal. To nastává při probírání nového učiva, ke kterému by si měli udělat dobrý vztah. Učitel tomu pomůže tím, že se při daném úkolu ujistí, že žáci vědí, co mají dělat. Měli by vědět, že jim učitel pomůže, když budou potřebovat. Úkoly by měli být jednoduché a rychle zvládnutelné, aby je mohli splnit úspěšně všichni žáci. Nezapomenout pravidelně chválit a žáky oceňovat. Pro začínající učitele je důležité, aby si uvědomili, že záleží na tom, za jak obtížný pokládají úkol žáci a ne oni. Úkoly by měly být pro žáky zvládatelné a zároveň závažné. Učitel by měl opět znát možnosti žáků a vědět, co je pro žáky jednoduché a co těžké.
- **Snaha kvůli učiteli** – žáci chtějí být akceptováni učiteli nebo spolužáky a proto se dobře učí. Dochází k tomu obvykle tehdy, když mají dobrý vztah s učitelem. Mezi žáky dochází k tomu, že se těší z toho, že jsou v porovnání s ostatními úspěšní. K tomu vybízí jednoduché soutěživé hry, se kterými učitel musí nakládat opatrně. Žáky v žádném případě nezesměšňovat a nedovolit ani úspěšným žákům, vysmívat se neúspěšným a upozorňovat na jejich chyby.

- **Nepříjemné důsledky** – žáci se učí, protože se bojí nepříjemných důsledků. Důležité jsou znalostní průběžné, procvičovací a opakovací testy. Pokud si žáci zvyknou na pravidelné opakovací testy, budou při hodině dávat větší pozor. Testy by měly být ovšem předem ohlášeny, tím se motivace zvyšuje.
- **Zájmy** – věci, které se žáci učí, jsou pro ně zajímavé a vzbuzují jejich zvědavost. Zjišťují, že vyučování je zajímavé. Jsou to dva motivační faktory, které spolu souvisí. V žácích učitel vzbudí zájem tím, že učivo propojí s jejich životem a zálibami. Sám učitel by měl projevovat zájem a nadšení pro svůj obor, ukázat význam ve skutečném světě, využívat tvořivost a sebevyjadřování žáků, přesvědčovat se, že se žáci aktivně zapojují do výuky, pravidelně obměňovat činnost, využívat překvapení a neobvyklé činnosti, zadávat soutěživé a problémové úlohy, dávat žákům „hádanky“, propojovat učení s tím, co žáky zajímá mimo školu a dodat svému oboru „osobní rozměr“.

2.5 KOMUNIKACE S RODIČI

Každý učitel by si přál mít dobrý vztah s žáky ale také s rodiči. Vždy to ale není tak jednoduché, jak by si učitel představoval. Komunikace s rodiči je ale velmi důležitá. Nekomunikuje pouze učitel s rodiči ale také rodiče s učiteli. Může být komunikace jednostranná (učitel informuje rodiče např. o nějaké události, prospěchu nebo rodič informuje učitele např. o absenci, problému) nebo komunikace dvoustranná, kdy mezi učitelem a rodičem probíhá dialog. Během komunikace oboustranné by měl probíhat vzájemný respekt a spolupráce. Učitel a rodič nejčastěji komunikují písemnou formou (mail, žákovský zápasník, školní web...) nebo telefonním hovorem, který je často pro obě strany nejrychlejší. K osobnímu kontaktu dochází převážně při třídních schůzkách nebo individuálních konzultacích.

Čapek (2013, s. 18) zmiňuje, že „kvalitní práce s rodiči znamená vhodně pracovat v několika vrstvách: nabízet rodičům prostor pro spolupráci, dobře s nimi komunikovat, poskytovat jim dostatek informací správným způsobem a získávat je od nich, vytvářet s nimi přátelský vztah, řídit je tak, aby předávali správné vzdělávací návyky svým dětem, nabízet jim účast na životě školy a třídy, stmelovat je a ukazovat jim, že oni a škola jsou jeden tým.“

Dobrá komunikace a spolupráce učitele a rodiče může přispět k úspěchu dítěte ve vzdělávání (aktivita, radost z učení, překonávání problémů). Rodič se musí o školu zajímat, spolupracovat s ní a aktivně se podílet na akcích školy. Učitel i rodič by měli mít stejný cíl. Oba se snaží o dobro daného žáka a spolupráci. Rodič by neměl být informován od učitele jen tehdy, kdy je něco špatně a je to potřebné (špatný prospěch, nevhodné chování), ale také v případě pozitivních a příjemných informací o žákovi (silné stránky žáka, úspěchy). Je vhodné, aby měl učitel o žákovi své poznámky, které může v různých formách (známky, slovní hodnocení, diplomy, maily) předávat rodičům. Rodiče by z rozhovorů měli mít dobrý pocit a jistotu, že to učitel myslí s daným žákem dobře. Učitel by měl být optimistický a měl by dávat najevo dobrý vztah k žákovi, radovat se s rodiči z úspěchů žáka. Pokud bude učitel po rodičích něco chtít, sám by se měl na daném problému podílet a neměl by veškerou tíhu házet na ně. (Čapek, 2013 s. 13 – 18)

Rámec profesních kvalit učitele (Tomková, 2012, s. 18 – 19) uvádí několik kritérií kvalit učitele: „komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáka, usilování o vztahování zákonných zástupců žáků do života školy, poskytování rodičům co nejvíce informací o procesu i výsledcích žákova učení, získávání informací o sociálním a kulturním prostředí žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvíjení žáka.“

Rodič i učitel by měl plnit své povinnosti, a pokud se tak nestane, komunikace a celá spolupráce upadá. Důležitý je vzájemný respekt, vstřícnost a snaha. Zajímat se o žáka ve škole (učitel) i doma (rodič) je podstatný krok pro fungování a motivaci žáka. Pokud funguje učitel a rodič, funguje i žák.

2.6 PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ

Jak už bylo zmiňované v předchozích kapitolách, s kázní a motivací souvisí plánování a příprava na vyučování učitele. Svou přípravou a dobrou organizací hodiny může ovlivnit motivaci žáků a jejich nekážeň (nedovolit, aby se nudili).

Příprava na hodinu je pro učitele jednou z pracovních povinností, nejedná se jen o dobrovolnou aktivitu. Forma přípravy může být ovšem různá (písemná, myšlenková,

psychická, fyzická, s využitím techniky i bez ní, důkladná, stručná, podrobná). Důležitý je pozitivní výsledek z jeho přípravy. Čas, který tomu učitel věnuje je opět na něm a záleží na jeho postoji, odpovědnosti, délce praxe a na míře pedagogických a didaktických dovedností. V prvním roce praxe příprava trvá průměrně 2,5 hodiny denně. Každý učitel ví, která forma přípravy mu vyhovuje nejvíce a je pro jeho práci efektivní a praktický. Písemná příprava je ovšem forma, která má převážně samé výhody. Jedinou nevýhodou je, že vyžaduje určitý čas. Při přípravě na hodinu se učitel řídí tematickým plánem, který si na začátku roku vytváří. (Podlahová, 2004, s. 64 – 67)

Profesní kvality učitele při procesu učení: „vedení výuky podle připraveného plánu, aktuální reagování na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, využívání širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků, diferencování a individualizování výuky vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, průběžné udržování a podněcování vnitřní motivace, využití didaktických znalostí pro učení žáků.“ (Tomková, 2012, s. 16)

Dle Podlahové (2004, s. 64 – 73) první otázkou při přípravě na hodinu by měla být: *Co budou žáci po této hodině umět?* Jde tedy o to, co, proč, na jaké úrovni, jakými prostředky chce žáky něco naučit a jak bude výsledný efekt kontrolovat.

Učitel se při přípravě na hodinu zaměřuje na:

- **Vzdělávací a výchovné cíle** – kognitivní, afektivní, psychomotorické. Vzdělávací cíl je dán učivem. Výchovný cíl není ve všech typech učiva obsažen ve stejné míře, nemělo by se ho však vynechávat.
- **Motivační momenty** – představa o tom, co z daného učiva vzbudí zájem žáků a vyvolá jejich pozornost a zvědavost (názorné pomůcky, situace ze života, příklady). Motivační momenty mají vliv i na udržení kázně ve třídě.
- **Vhodný typ vyučovací hodiny, strukturu hodiny a časové dimenze jednotlivých částí** – tato část slouží hlavně jako vodítko a orientační rozvržení hodiny, ale je potřebná. Ne vše musí vyjít podle naplánování. Každá hodina je jiná, záleží na situaci ve třídě, obtížnosti učiva, psychické a fyzické kondici žáků a také „formě“ učitele.

- **Vhodné metody a postupy** – učitel zohledňuje typ učiva, věk, počet žáků, mentální a intelektovou vyspělost žáků, čas, prostředí, vlastní schopnosti, materiální prostředky a pomůcky.
- **Pomůcky a materiály** – učitel vychází z jejich dosažitelnosti, jednoduchosti a praktičnosti. Pomůcku nebereme jako cíl ale prostředek. Do pomůcek patří přístrojová technika, kartičky, pracovní listy apod.
- **Vhodný materiál a metody k procvičování a opakování** – učitel sleduje hlavně to, zda při použití pomůcek zapojí pokud možno všechny žáky a zda je toho dostatek pro upevnění učiva.
- **Způsob hodnocení dosažených vzdělávacích cílů a výsledků** – učitel hodnotí kvalitu osvojení ale i snahu žáků, dává zpětnou vazbu. Učitel má mít promyšleno co a jakými prostředky co bude hodnotit, vede žáky k dovednosti sebehodnocení.
- **Domácí úkol** – smyslem je upevnění probraného učiva. Učitel dá úkol, se kterým si žáci budou vědět rady i bez pomoci a nezabere jim několik hodin. Pokud žáci učivo nepochopili, je zbytečné jim úkol dávat.

Formální stránka přípravy by měla obsahovat třídu, datum, téma, cíl, metody, postupy, techniky, pomůcky, časový harmonogram, zamyšlený domácí úkol, organizační momenty (dělní do skupin...), kontrolní postupy, cvičení a opakování, potřebné materiály, formulaci problémů a základních otázek. Během hodiny tato příprava může posloužit jako kontrola nebo pojistka proti nervozitě. (Podlahová, 2004, s. 76 – 77)

„Žáci mají být při hodině účastníky, spoluhráči a partnery učitele na cestě za poznáním, a nikoliv pasivními diváky třeba i dobře režírovaného představení. Činnost žáků není cílem sama o sobě, ale je prostředkem k dosahování výukových cílů. Vždy je nutno v duchu se tázat: *k čemu to bude, co se tím žáci naučí, jaký bude skutečný přínos.*“ (Podlahová, 2004, s. 74)

2.7 HODNOCENÍ ŽÁKŮ, INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP

V kapitole o motivaci bylo zmíněno, že právě hodnocení je jeden z motivačních činitelů. Hodnocení obecně může probíhat v různých spojení učitel - žák - rodič. Hodnocení žáků slouží jako zpětná vazba, které je pro žáky velmi důležitá, každý žák ji potřebuje (i v určité formě). Je důležité, jaké hodnocení zvolíme, hodnotit se totiž může několika způsoby.

„Slavík (1999, s. 15) uvádí, že „obecně vzato hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“.“

Učitelovi profesní kvality hodnocení práce žáků podle Rámce profesních kvalit učitele (Tomková, 2012, s. 17): „poskytování průběžné popisné zpětné vazby, hodnocení výsledků učení, zprostředkování předem kritéria hodnocení, využívání různých forem hodnocení podporující zejména vnitřní motivaci žáků k učení, vedení žáků k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, rozvíjení sebehodnocení a vzájemného hodnocení.“

Hodnocení je spojeno s cíli, kdy se hodnotí, zda byly a do jaké míry byly cíle splněny. Aktivní systém se bez zpětné vazby neobejde, pokud se snaží dosáhnout nějakého cíle. Školní hodnocení informuje o výuce, ale také je nezbytnou součástí výuky a má zásadní vliv klima třídy. (Slavík, 1999, s. 15 – 23) Při hodnocení je potřeba jasně a přesně formulovat kritéria hodnocení – pravidla. Musí být srozumitelná a pro žáky přijatelná. V přiměřeném věku se na kritériích mohou podílet i žáci. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 257)

Proč ale vlastně hodnotit? Rozdělují se **funkce hodnocení**:

- **Motivační** – může žáka povzbudit, ale také odradit (viz kapitola o motivaci).
- **Informativní** – informuje o tom, jakého výsledku žák dosáhl.
- **Formativní** – vede k formování pozitivních vlastností a postojů žáka.

Jak hodnotit? Obecně se rozlišují dva **typy hodnocení**:

- **Kvantitativní** – hodnocení známkou.
- **Slovní** – konkrétní vyjádření o dosažené úrovni žáka.

Učitel by neměl zapomínat ale i na sebehodnocení žáků, aby se žák podílel na hodnotícím procesu. Žák se učí přejímat své výsledky práce, učí se zodpovědnosti a samostatného rozhodování, obhajování a vysvětlování svého jednání, učí se pracovat s chybou a poznávat své úspěchy, neúspěchy a možnosti dalšího rozvoje. Kromě hodnocení známkou a slovním hodnocením učitel může hodnotit body či procenty, odměnami a tresty, pochvalami a oceněním, výstavkou prací žáků s komentářem, zpětnou vazbou s kratším verbálním vyjádřením (ano, správně, špatně, potěšil jsi mě, zklamal jsi mě) ale i neverbálním vyjádřením (úsměv, zamračení, přikývnutí, gesto, zavrtění hlavou). (Šafránková, 2019, s. 231 – 238)

Sám učitel zná své žáky a měl by vědět, jaké hodnocení pro konkrétního žáka v dané situaci využije, aby to bylo efektivní. „Všichni žáci musí cítit, že jsou pozitivně hodnoceni a že jejich studijní úsilí nezůstává nepovšimnuto a je posuzováno nezaopatě. Učitel by měl být férový, neměl by nikomu nadržovat ani si na nikoho zasednout.“ (Petty, 2008, s. 71)

2.8 SEBEHODNOCENÍ

Pro učitele je důležitá zpětná vazba, kterou si dá on sám. Zamyslet se nad tím, co se mu povedlo, nepovedlo, co by příště udělal jinak je pro učitele důležité proto, aby si nedostatky uvědomoval a mohl se zlepšovat. K sebereflexi může posloužit seberefektivní (pedagogický) deník, kam si učitel zaznamenává své každodenní poznatky.

Dle Podlahové (2004, s. 106) je třeba se sebereflexi naučit. Ti, co to zvládají, mohou postupovat rychleji v získávání zkušeností a ve zvyšování pedagogických kompetencí. Při sebereflexi učitel vede vnitřní dialog, při kterém si uvědomuje svoje pedagogické myšlení, postoje, způsoby jednání s žáky, kolegy i rodiči a emoce. (Švec, 1997, s. 3) Zároveň si při ní učitel odpovídá na otázky. Švec (1997, s. 4) uvádí čtyři kategorie **seberefektivních otázek**, navozujících vnitřní dialog:

- **Popisné otázky** – umožňují popsat svoje uvažování (o učivu, žácích, metodách), postoje, způsoby jednání a emoce. „*Co u svých žáků oceňuji?*“ „*Co jsem prožíval?*“
- **Hodnotící otázky** – směřují k hodnocení úvah, názorů, postojů, způsobu jednání apod. „*Je můj postoj k Jirkovi oprávněný?*“ „*Zachovala jsem se správně?*“

- **Kauzální otázky** – vztahují se k odhalení zdrojů a příčin uvědomovaných postojů, emocí, způsobů jednání, pedagogické myšlení apod. „*Jak to, že se tak chová?*“ „*Proč jsem v této situaci tak jednal?*“
- **Rozhodovací otázky** – podněcují ke změně uvažování, postoje, názoru, způsobu jednání. „*Co musím udělat pro to, aby...?*“ „*Jak bych chtěl v této situaci jednat podruhé?*“

„Odpovídáním na takové otázky se učitel naučí lépe popsat konkrétní pedagogickou situaci, zhodnotit své postupy a postoje, změnit nepříznivé postoje žáků, najít účinné postupy a řešení pedagogických situací, změnit okolnosti bránící efektivní komunikaci, zvýšit kvalitu svého vzdělávacího a výchovného působení, zvýšit svoje sebevědomí a uspokojení z práce.“ (Podlahová, 2004, s. 107)

I v Rámci profesních kvalit učitele je možno nalézt oblast profesního rozvoje učitele, ve které je zmíněna důležitost průběžné reflexe své práce, na základě které učitel plánuje svůj další profesní růst a své kompetence průběžně rozvíjí. (Tomková, 2012, s. 19)

2.9 ORGANIZAČNÍ ZÁLEŽITOSTI

Mezi organizační činnosti učitele mohou být zařazeny ty činnosti, které se nepojí se samostatnou výukou. Organizační záležitosti se pojí s kompetencí manažerskou, to znamená schopnost plánovat a organizovat převážně mimovýukové aktivity žáků. Učitel má dostatečný přehled o zákonech a dalších předpisech a dokumentech vztahující se k výkonu učitelské profese, má přehled o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá základní administrativní záležitosti spojené s výkonem profese (evidence žáků, třídní kniha apod.), dovede zorganizovat školní a mimoškolní aktivity dětí (plánování exkurzí a výletů). Může zde být zařazeno také vyřizování jiných záležitostí (žákovský zápisník, omluvenky, BOZP), tvorba IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho hodnocení, veškeré zápisy (z třídních schůzek, z porady, z jednání s rodiči). V dnešní době musí být vše písemně zaznamenané, a pokud není, jako by se to nestalo nebo nebylo. Pro učitele je to stěžejní práce a místo věnování se výuce se často musí věnovat i některým z těchto věcí, do dnešní profese učitele a jeho povinností to ovšem patří.

3 POČÁTEČNÍ PROBLÉMY PŘI VSTUPU DO PRAXE

„Only unobservant teachers have no problems.“ (Petty, 2009, s. 110)

Každý začínající učitel se při prvních letech své praxe setká se spoustou problémů. Výzkumy ukázaly, s jakými problémy se nejčastěji začínající učitelé setkávají. Některé problémy a hlavně obavy přichází již před praxí.

Průcha (2002, s. 26) hovoří o tzv. „šoku z reality“ (profesní náraz), „kdy začínající učitelé s větším či menším překvapením zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje.“ I jiní autoři mluví o tom, že „začínající učitelé jsou zaskočeni faktem, jak vysoké nároky jsou kladeny na jejich výchovné a sociální kompetence. Čelí neočekávaným profesním i osobnostním problémům, které mohou vést ke ztrátě sebevědomí, prožívání stresu a úzkosti. Učitel pak může začít pochybovat o vlastních schopnostech, nejen v profesní, ale i v osobní rovině.“ (Vítečková, 2018, s. 106)

V literatuře jsou nalezeny často stejné, nebo podobné problémy. Patří mezi ně jednání s rodiči, získání autority a udržení kázně žáků, udržení pozornosti, hodnocení a klasifikace, administrativa, stanovení rozsahu a obsahu učiva a výukových cílů, orientace v učebních osnovách, nízká úroveň jazykového vyjadřování a nespisovnost, plánování výuky a její časové rozvržení, nesprávná formulace otázek nebo pokynů, neschopnost aplikace teoretických poznatků v konkrétních, nejistota v jednání. (Šimoník, 1995, s. 33-35)

Šimoník (1995, s. 62-63) přehled uvádí seznam obtížných činností, které označilo v jeho výzkumu nejvíce učitelů. 1. Práce s neprospívajícími žáky, 2. Udržení kázně při vyučování, 3. Udržení pozornosti žáků, 4. Diagnostika osobnosti žáka, 5. Motivace žáků, 6. Individuální jednání s rodiči, 7. Vedení schůzek s rodiči, 8. Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování, 9. Řešení kázeňských přestupků, 10. Aktivizace žáků, 11. Uplatnění individuálního přístupu k žákům, 12. Nejen vyučovat, ale i vychovávat, 13. Přizpůsobení vyučování věku žáků, 14. Komunikace s žáky, 15. Správná formulace otázek (učebních úloh), 16. Vedení pedagogické dokumentace, 17. Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu, 18. Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok, 19. Časové rozvržení vyučovací hodiny, 20. Hodnocení a klasifikace žáků, 21. Organizace samostatné práce žáků

Podle Vašutové (Vašutová, 2007, s. 58) se nejčastěji studenti učitelství ve své budoucí profesi obávají, že nebudou umět navázat kontakt se žáky, nestihnou probrat látku v hodině, nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích, nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka, ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole, nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru, nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů, žáci nebudou v hodině dávat pozor, žáci nebudou plnit zadané úkoly, žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí, žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami, žáci budou neukázněni.

Několik prvních překvapení začínajících učitelů uvádí také Podlahová (2004, s. 26), mezi které patří obsah školního předmětu a jeho uspořádání, různost školních programů, složení úvazku a rozvrh hodin, přístup uvádějícího učitele, časová náročnost učitelské práce, vztahy na pracovišti, postoj rodičů ke škole, změněná kvalita kázně dnešních žáků, nekázeň, výše učitelského platu a jeho skladba, zaměstnání učitelů v době školních prázdnin, celková odlišnost školní skutečnosti od představ.

Výzkumy Hanušové (2018, s. 38) ukázaly, že „největší profesní obtíže mají začínající učitelé v oblastech, jako jsou zvládnání kázně žáků a diagnostika žáků. Hlavní starostí začínajícího učitele je on sám, teprve pro navazující vývojové fáze je typické rozšíření jeho pozornosti k učivu a k žákům.“

Šimoník (1995, s. 25) uvádí, že začínající učitelé stojí o to, aby byli přivítáni, představeni a seznámeni svým kolegům, žákům, případně i rodičům. Měla by jim být poskytována pomoc základní všeobecní informace pro orientaci ve škole. Potvrzuje i to, že začínající učitelé hledají pomoc u zkušenějších kolegů, která by ale neměla přecházet v pocit, že je někdo kontroluje. Pokud potřebují pomoc, tak ji sami vyhledají.

Výzkumné šetření projektu Klíčové kompetence uvádějícího učitele nevyhnutné pro úspěšné vedení začínajícího učitele bylo zaměřeno na pocity začínajících učitelů. Z rozhovorů vyšlo, že začínající učitelé mají převážně negativní pocity, často se ale mísí i s těmi pozitivními. Začínající učitelé se dostávají až do stresových situací, kdy si berou práci domů a kvůli nějakému problému např. i nespí. Musí se naučit přebírat odpovědnost, což chápou, protože v každém novém zaměstnání může toto nastat. Za nejvíce adaptační období považují první tři měsíce. První rok berou jako zkouškový a hlavně: „Chybami se

člověk učí.“ Mezi nejčastější problémy začínající učitelé v rozhovorech uvedli: problémy s kázní, vykřikováním, administrativou, autoritou, motivací žáků, zapomínáním, začleněním do kolektivu, se získáním důvěry, s obavami ze třídních schůzek a s odhadem času, tedy časové náročnosti aktivit během vyučovací hodiny. Při dotazníkovém šetření bylo zjištěno, při jakých oblastech se nejčastěji obracejí na uvádějícího učitele a ostatní kolegy. Nejvíce potřebují pomoc při práci s administrativní dokumentací (třídní kniha, výkazy aj.), dále při identifikaci učebních stylů žáků a při vytvoření respektu a udržení pozornosti žáků. Naopak nejméně pomoci žádají při komunikaci s uvádějícím učitelem, při komunikaci s rodiči a při jistotě vystupování. Mezi nejproblematictější oblast učitelé zvolili dovednosti diagnostické a intervenční, dále pak manažerské a normativní. Naopak za nejméně problematické považují dovednosti sociální, psychosociální a komunikativní a didaktické a psychodidaktické. Středem byly dovednosti profesně a osobnostně kultivující. (Vítečková, s. 110-117)

První problémy začínajících učitelů také někdy končí rychlým odchodem (drop-outem). Výzkumy ukazují, že právě začínající učitelé jsou z hlediska odchodu z profese nejohroženější skupinou. Mezi nejčastější faktory ohrožující odchod z profese se řadí přetížení učitelů výukovými i jinými povinnostmi, učitelé postrádají více uspokojení z práce a více času za takové platové ohodnocení, přetížení bývá často vnímáno v oblasti administrativní a nevýukové, kdy se zabývají hlavně organizačními záležitostmi. Učitelé také postrádají větší podporu kolegů a vedení školy, mají potíže i se zvládnutím třídy, kázně ve třídě. Ohrožení může přijít i z oblasti komunikace s rodiči. Nespolupráce s rodiči může vést z nezkušenosti učitele až k frustraci. Neschopnost komunikovat může být na straně učitele, kdy učitel nedává dostatek zpětné vazby a naopak na straně rodiče, který prosazuje to své a nezkušeného a nejistého učitele odrazuje. Dalšími faktory, které mohou ohrožovat setrvání v profesi je dnešní kurikulum, jeho forma a tempo (pro učitele často rychlé). Na učitele nepůsobí pouze samotný učební proces, to, co je spojené se školou a třídou, ale i ostatní užší a širší vlivy. U každého faktoru záleží na jeho nastavení a zvládnutí, které pak nemusí působit na učitele jen negativně ale i pozitivně. (Hanušová, Píšová, 2018, s. 15-88)

Jak uvádí Šimoník (1995, s. 35) „je zřejmé, že problémy začínajících učitelů zahrnují všechny oblasti učitelé profese. Učitelé mají velmi dobré teoretické znalosti, ale neumějí je uplatnit v praxi a chybí jim základní dovednosti (nejistota, absence zkušeností apod.).“

4 NETRADIČNÍ ROLE UČITELE

Učitel se kromě situací a problémů, které se dají převážně očekávat, dostává do situací, které se netýkají přímo výuky a běžného zacházení se třídou a jednotlivci. Může se dostat do nestandardních situací, které bude muset také umět vyřešit.

O jaké případy se jedná a co vlastně netradiční role učitele jsou, zmiňuje ve své knize Lazarová (2008). „Jde zejména o ty případy a chvíle, kdy učitelé balancují na hraně: chtějí nebo dokonce musí pomáhat a řešit krize a přitom si nejsou jisti svými schopnostmi a kompetencemi.“ Každá situace je jedinečná a vyžaduje psychologickou průpravu učitele a jeho rychlou reakci řešení. Jednou z neběžných situací je poskytování pomoci, kdy se na učitele obrátí žák nebo rodič a požádá ho o pomoc. Jsou žáci, kteří se se svým problémem nechtějí svěřit rodičům a tak za důvěryhodnou osobu považují právě např. třídního učitele. Tím učitelé přebírají roli pomocníka, nesmí zklamat důvěru dětí, ale zároveň musí situaci řešit. Důležité je v tomto případě rozlišit situace pomoci a tzv. sociální kontroly.

Pomoc je domluvená spolupráce, kterou si žák přeje (hledá pomoc), učitel ji žákovi nabídne a žák si ji zvolí. Učitel zároveň za žáky přebírá zodpovědnost – sociální kontrolu (starost). Čím je žák mladší, tím méně je schopný převzít za sebe odpovědnost a vyjádřit, jakou pomoc potřebuje. Pomoc a kontrolu nelze dělat současně. Učitel se musí v každé situaci rozhodnout, jak bude postupovat. Pokud se jedná o závažný problém (ohrožující situace), kdy se žák svěří s něčím, co učitel musí oznámit (rodičům či jiným osobám), může nejdříve žákovi nabídnout pomoc ve formě konzultací (může s žákem probrat způsoby komunikace, jak to rodičům sdělí sám). Pokud pomoc nepomůže, musí učitel převzít odpovědnost na sebe a zvolit sociální kontrolu (oznámit to rodičům). V některých případech (zanedbávání žáků) učitel musí rovnou převzít zodpovědnost i bez toho aniž by žák žádal o pomoc, a situaci řešit (např. se sociálním pracovníkem). O pomoc může požádat nejen žák ale i rodič.

Pomoc, kterou žák nebo rodič (klienti) žádá:

- **Přání po rozšíření** – klient chce mít něčeho více, více možností, které by mu pomohli a umožnili lépe zacházet s vlastním trápením.
- **Přání pro zúžení** – klient chce mít něčeho méně, úleva od trápení.

Způsoby poskytování pomoci:

- **Formou vzdělávání** – klientovi chybí dovednosti či znalosti, které by mu pomohly problém vyřešit.

„Jak se vyplňuje přihláška na střední školy? Vůbec se v tom nevyznám.“

- **Formou poradenství** – učitel má roli podporovatele, klient žádá o radu ve věci, která nemá jednoznačné řešení.

„Jak mám toho svého kluka přimět k tomu, aby denně alespoň deset minut četl?“

- **Formou doprovázení** – klient žádá učitele, aby lépe snášel svou obtížnou situaci, která je obtížně změnitelná nebo zcela nezvratná (poskytování sociální opory).

Žák pláče. „Nevzali mě na tu školu.“

- **Formou terapie** – učitel nabízí rozpuštění problémového systému, hledá s klientem řešení jeho problému. Není typické pro školní prostředí.

„Pomozte mi ukončit mé trápení.“

Způsoby sociální kontroly:

- **Vyjasňování** – učitel si vyjasňuje na základě své potřeby svou pozici, aby lépe slyšel žákovu přání - klíče k dojednání pomoci.

„Mám pocit, že tu nemáš žádného kamaráda. Rozumím tomu dobře? Potřebuješ ode mne nějakou pomoc?“

- **Přesvědčování** – vedeno učitelovou potřebou získat žáka, aby přijal jeho preferované předpoklady.

„Myslím si, že bys měl té matematice věnovat doma více času. Sportovat můžeš jistě dál, ale nemůže to být na úkor školy.“

- **Dozor** – je veden učitelovou snahou přimět žáka k dodržování pravidel preferovaných učitelem.

„Přezujte se všichni, dohlédnu na to!“

- **Ošetřování** – je vedeno učitelovým přesvědčením, že danou věc nemůže nechat na žákovi a dává přednost tomu, udělat to sám.

„Já ti ty tkaničky zavážu.“

Žák se může na učitele obrátit také v osobní krizi. **Krizi ve školním prostředí** jedinec vnímá jako ohrožení vlastní existence a mají také různé stupně závažnosti. Mohou být krize vnější (ztráty, změny, rozhodování) nebo krize vnitřní (krize zrání, vývojové, pramenící z psychopatologie). Učitel by neměl žádnou žádost o pomoc odmítnout. I přes to, že mu ne všechny druhy pomoci přísluší, měl by poskytnout alespoň profesionální „první pomoc“ v podobě sociální opory (předat ho po domluvě co nejdříve do péče odborníka). Jsou situace, kdy musí učitel rychle a profesionálně jednat bez ohledu na přání žáků (útěky, nebezpečné rvačky a ohrožování zdraví, zneužívání psychotropních látek apod.). Učitel musí zajistit bezpečí pro ohrožené jedince a pak teprve volit další strategie a oslovuje vnější odborníky.

Většinou každý učitel rád poskytne pomoc, oporu či radu žákům nebo jejich rodičům. Učitel se ale najednou ocitá v roli preventisty, mediátora, poradce, pomocníka a krizového pracovníka. Způsobnost učitele využívat účelně v nezvyklé, nestandardní situaci své speciální znalosti, dovednosti a zkušenosti vyjadřuje pojem krizově intervenční kompetence. Umožňují učiteli profesionálně zvládat činnosti:

- rychle se zorientovat v situaci
- zvážit vlastní možnosti, práva a povinnosti ve vztahu k problému
- rychle a adekvátně zasáhnout a účelně rozhodovat o dalších postupech
- poskytnout „první pomoc“, zajistit bezpečí
- spolupracovat s odborníky ve škole i mimo

Patří sem také znalosti týkající se školského poradenského systému, sociálně-právního systému, zdravotnictví, policie apod., znalosti z oboru psychologie, z oblastí poradenství a krizové intervence, základní znalosti z oblasti práva. Mezi kompetence jsou zařazeny i speciální sociální a komunikační dovednosti jako je vést diagnostický i pomáhající rozhovor,

zvládat techniky dotazování, umět vyjednávat, zaujímat roli mediátora, komunikovat s odborníky jiných oborů, formulovat objednávky a požadavky apod.

Spoustu případů, které jsou spojené se školou (školní docházka, školní život žáka), se řeší na půdě školy a pomoc mají na starost převážně učitelé. Učitel může ve škole ale očekávat podporu ve formě spolupráce s kolegy, se školními psychology, speciálními pedagogy, výchovnými poradci a metodiky prevence. Svou důležitou roli sehrává i vedení školy, které celý tým koordinuje a rozhoduje o závažných krocích. Učitel by se tedy neměl bát situaci řešit, automaticky předat odpovědnost do rukou odborníků a „raději nic nepokazit“ není vždy to nejlepší řešení. Psychologové v poradnách sice mohou poskytnout radu, ale jen učitel může sledovat každodenní dění ve škole.

5 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI A NASTÍNĚNÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Každý začínající učitel má před vstupem do praxe nějaké obavy a nějaká očekávání. Na začátku své profese se setká s prvními problémy, se kterými si musí bez pomoci i s pomocí poradit. Pomoc mohou hledat u uvádějícího učitele či ostatních kolegů, od kterých by zároveň měli získávat zkušenosti a inspiraci do svého plánování a působení ve třídě.

Důležitou složkou na začátku praxe je udržení kázně ve třídě, získání autority a budování dobrého klimatu třídy. Snaží se mít s žáky hezký vztah, ale zároveň chtějí mít autoritu. Měli by vědět, jak se při nekázní efektivně zachovat a nejlépe jak nekázní předcházet. Pokud se objeví nekontrolované chování žáků, které vede až k nežádoucímu rizikovému chování, mohou se také obrátit na výchovného poradce nebo školního metodika prevence. Učitelé budují vztah nejen s žáky, ale také s rodiči i ostatními kolegy. Mimo to se začínající učitelé soustředí na plánování výuky, učí se hodinu dobře časově rozvrhnout, použít vhodné metody a formy, aby hodina byla efektivní a žáci byli motivováni. Začínající učitel se učí hodnotit nejen žáky, ale také sám sebe. Do jeho povinností se řadí také organizační záležitosti, se kterými se zabývá mimo učební jednotku. Mimo tyto problémy mohou přijít i méně tradiční, o kterých by měl vědět a měl by umět dobře reagovat.

Učitel poznává své žáky, jejich rodiče, kolegy, prostředí školy a podle toho reaguje a získává nové zkušenosti. Praktická část diplomové práce bude navazovat na okruhy z teoretické části. Bude se zabývat a zkoumat pomocí tří metod, s čím se nejčastěji začínající učitelé setkávají, jaké jsou jejich první problémy, jaké mají pocity a první zkušenosti či změny, které u nich nastali na začátku své profesní dráhy, v prvních týdnech, měsících, let.

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

„Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru.“ (Hendl, 2005, s. 30) Výzkumná část bude zaměřena na cíle výzkumu, jaké byly použity metody pro výzkum, na základě jakých znaků byli vybíráni respondenti pro jednotlivé metody, jaký byl postup výzkumu, jaké jsou výsledky výzkumu a závěr pro tento výzkum.

6.1 PŘEDMĚT, CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMU

Cílem práce bylo zjistit a zmapovat průběh vstupu začínajícího učitele do praxe, jeho první kroky ve výchovně vzdělávacím procesu, nastavení kázně a dobrého klima ve třídě, komunikace s žáky i jejich rodiči a úspěchy a problémy, na které v těchto oblastech při svém vstupu do profese narazili. Výzkumné šetření bylo realizováno na 1. stupni základních škol Středočeského kraje u začínajících učitelů do 5 let praxe. Úkolem výzkumu bylo získat a zpracovat data, která objasní sledované jevy:

- Zjistit, jaká se dostala podpora začínajícím učitelům po vstupu do praxe.
- Zjistit, jaké jsou nejčastější problémy začínajících učitelů.
- Zjistit, jak začínající učitelé zvládají kázeň ve třídě.
- Zjistit, jak začínající učitelé komunikují s žáky a zvládají udržet dobré klima třídy.
- Zjistit, jaké formy nejčastěji využívají začínající učitelé při komunikaci s rodiči a na jaké situace se nejvíce zaměřuje jejich komunikace.
- Zjistit, jak si začínající učitelé plánují výuku, co je pro ně nejnáročnější.
- Zjistit, jak začínající učitelé hodnotí žáky a jak k nim přistupují jako k jednotlivcům.
- Zjistit, zda se začínající učitelé zaměřují na svou sebereflexi a jak.
- Zjistit, jak začínající učitelé zvládají organizační záležitosti.
- Zjistit, v čem začínající učitelé pociťují největší změnu během své praxe.

6.2 METODY VÝZKUMU

„Je třeba přesně definovat výzkumný problém spolu se základní výzkumnou otázkou a jím na míru hledat vhodnou výzkumnou metodu.“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 22). Pro tento výzkum byly využity metody, které na sebe navazují a tím postupně upřesňují odpovědi na otázky a potvrzují situace a tvrzení, na které se výzkum zaměřuje. Jako první metodou byla využita obsahová analýza reflektivních deníků, navazovaly rozhovory, které se zabývaly více do hloubky situacemi z reflektivních deníků, konkretizovaly odpovědi a jako poslední probíhalo pozorování, které mělo potvrdit tvrzení z reflektivních deníků a rozhovorů. Metody jsou zaměřeny na výzkum kvalitativního charakteru. Všechny metody byly realizovány se začínajícími učiteli z různých škol ze Středočeského kraje.

V práci byla využita kvalitativní analýza. Kvalitativní analýza dat je „proces práce s daty, jejichž nejčastější formou je minimálně strukturovaný text.“ (Skutil, 2011, s. 213) „Jde o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnost, kvality a vztahy.“ (Hendl, 2005, s. 223) „Jednou z důležitých součástí výzkumné zprávy, která má zásadní vliv na její důvěryhodnost, je kvalitně vedená dokumentace.“ (Skutil, 2011, s. 214) Kvalitně vedená dokumentace ve výzkumu byla vedena v podobě psaní reflektivních deníků, přepisu rozhovorů a záznamu z pozorování.

6.2.1 ANALÝZA REFLEKTIVNÍCH DENÍKŮ

„Sebereflexe představuje zpětné ohlédnutí se učitele za svým vyučováním a jednáním ve třídě, za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám.“ (Švec, 1997, s. 3) Jednou z možností sebereflexe je reflektivní deník. Jak uvádí Madleňáková (2012, s. 39) „sebereflexe je zamýšlení se nad svým vlastním jednáním a svými činy v interakci se žáky, kolegy či rodiči žáků. Probíhá s určitým časovým odstupem od proběhlé reflektované situace. Zahrnuje popis situace, její kritickou analýzu a vysvětlující závěr, odhalující příčinu vzniklé situace a končí návrhem řešení situace do budoucna. Sebereflexe vyjadřuje vnitřní dialog se sebou samým, vyžaduje tedy otevřenost nejen k sobě samému, ale i k ostatním lidem, zejména žákům. Při psaní si uvědomujeme naše jednání, reakci okolí na naše jednání a na to navazující naši reakci.

Výsledkem sebereflexe by měla být změna příštího našeho chování směrem k chování ideálnímu.“

Reflektivní deník je založen na vlastní sebereflexi, ve které učitel zaznamenává svoje zkušenosti z výuky, zamýšlí se nad svým jednáním. Z průzkumu Švece (1997, s. 7 - 9) vyplývá, že sebereflexe je založena na seberefektivních schopnostech a dovednostech. V jeho průzkumu učitelé do reflektivních deníků vyjadřovali své pocity, emoce, prožitky, popisovali použité postupy nebo pedagogické situace, hodnotili uplatněné postupy, rozhodovali o změně pedagogického postupu, přicházeli na základě svých zkušeností k novým poznatkům, řešili různé otázky, dilema, problémy a náměty k jejich řešení, popisovali problémové pedagogické situace, inspirovali se pedagogickou literaturou. Nejčastěji popisovali a hodnotili pedagogické postupy, pedagogické situace, které analyzovali a navrhovali změny svého pedagogického postupu. Průzkum potvrdil, že tato sebereflexe pomáhá uvědomovat si vlastní postupy při vyučování, usnadňuje akceptování sebe i druhých (kolegů, žáků, rodičů), vede k porozumění pedagogickým situacím a je předpokladem změn vlastních pedagogických postupu.

Jako sebereflexe pro výzkum byly zvoleny reflektivní deníky, ve kterých bylo zkoumáno, jak začínající učitel postupuje při své profesi, jaké jsou jeho první zkušenosti, jak zvládá popsat své pocity a myšlenky. Při psaní reflektivních deníků mělo docházet k uvědomování si vlastní činnosti. Hlavní myšlenka se opírá o průzkum Švece, který byl v této kapitole zmiňován.

Výzkum byl zaměřen na obsahovou analýzu reflektivních deníků, při které se výzkumník zaměřuje na to, jak text popisuje realitu. Pro další krok analýzy a práce s reflektivními deníky bylo využito kódování. „Proces kódování začíná označováním jednotlivých datových segmentů symbolem, kódem, který se určitým způsobem vztahuje k výzkumnému cíli.“ (Skutil, 2011, s. 218) Při kódování se jevy porovnávají a smysluplně uspořádají do skupin podle vyčnívajících vlastností a kritérií a pojmenují se (slovy, slovními spojeními) tak, aby názvy byly srozumitelné a vystihovaly danou oblast. (Skutil, 2011, s. 219)

6.2.2 ROZHOVOR

Pedagogický slovník definuje rozhovor jako „výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle s písemným dotazníkem.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 203 - 204) Dle Kutnohorské (2009, s. 38) je to nejstarší a nejčastěji používaný způsob získávání informací a patří mezi nejobtížnější ale zároveň nejvýhodnější techniky pro získávání kvalitních dat.

Rozhovor umožňuje přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou, volnost a pružnost v kladení otázek, dovysvětlení otázek, získání důvěrných nebo osobních informací, sledování verbálních i neverbálních reakcí respondenta. Naopak je časově náročný, obtížněji se zaznamenávají odpovědi, respondentů není veliký počet, vyhodnocování je obtížnější a může se objevit ovlivnění rozhovoru osobním zaujetím tazatele. Kvalita informací závisí na kvalitě výzkumníka a na kvalitě interakce mezi dvěma osobami. (Skutil, 2011, s. 89-90)

Kutnohorská (2009, s. 40) uvádí několik podmínek úspěšného rozhovoru: uvědomit si cíle, kterého chceme dosáhnout, promyslet si otázky, jejich formulaci a pořadí, hovořit jasně, stručně, srozumitelně a zvážit používání odborných výrazů, navodit vztah důvěry a spolupráce, mít připraveny rámcové odpovědi pro vysvětlení nepochopených otázek, utvářet příklady, omezit trvání rozhovoru na únosnou míru – za max. hraniční délky rozhovoru se běžně považuje jedna hodina.

Odborná literatura uvádí více typů rozhovorů. Standardizovaný rozhovor (strukturované interview) probíhá podle předem připravených otázek. Tazatel do rozhovoru ničím nezasahuje, neimprovizuje, drží se předem připravené formulace otázek a jejich pořadí. Nestandardizovaný rozhovor (nestrukturované interview) je založen na přirozenosti konverzace, podobá se běžnému rozhovoru. Tazatel se drží pouze hlavního tématu, nemá předem vytvořený plán, musí mít však jasno, na jakou otázku hledá odpověď. Otázky se pro různé osoby mohou lišit a mohou být v různém pořadí. (Kutnohorská, 2009, s. 39) Posledním typem je polostandardizovaný (polostrukturovaný) rozhovor neboli

rozhovor pomocí návodu. Základem rozhovoru je seznam otázek nebo témat, které je nutné v rámci interview probrat. Není důležité dodržet posloupnost otázek, tazatel se může ptát v jakémkoliv pořadí jakýmkoliv způsobem, formulaci otázek přizpůsobuje situaci. Cílem ovšem je, získat informace, které osvětlí daný problém. (Hendl, 2005, s. 174) V polostandardizovaném rozhovoru je důležité, aby si tazatel ověřil doplňujícími otázkami, že odpověď správně pochopil, nechá si upřesnit a vysvětlit odpovědi účastníka. V rozhovoru může pokračovat, pokud účastník dává smysluplné a pro výzkum relevantní odpovědi, může téma rozpracovat do hloubky a to do takové míry, do jaké je to užitečné vzhledem k cílům a definovaným výzkumným otázkám. (Kutnohorská, 2009, s. 40) Skutil (2011, s. 90 – 91) rozděluje rozhovory podobně a to na strukturovaný (dotazník podaný ústní formou), nestrukturovaný (běžný rozhovor) a polostrukturovaný (průběžné reagování na podněty).

Pro výzkum byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který tvořil otevřené otázky. Otázky byly řazeny podle hlavních okruhů diplomové práce. Tazatel má v takovém rozhovoru možnost reagovat na situaci a sám otázky pokládat podle jeho potřeby, popřípadě si pomáhat doplňujícími otázkami. Musí být však všechny srozumitelně zodpovězeny.

6.2.3 POZOROVÁNÍ

„Pozorování je sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 174) Oproti rozhovorům je pozorování zaměřeno na snahu zjistit, co se skutečně děje. Při pozorování výzkumník zaznamenává data do záznamového archu a všímá si toho, co slyšel, viděl, prožil, o čem uvažoval, vnímá tedy především různými smysly. (Hendl, 2005, s. 191 – 193) Pozorování může být zúčastněné, kdy pozorovatel je přímo v prostředí nebo nezúčastněné, kdy pozorovaný o pozorovateli neví a nevidí ho. Dělit se může pozorování i na skryté, u kterého pozorovaný jedinec nezná identitu a účel pozorovatele nebo otevřené, při kterém jsou o tom naopak informováni. Existuje také strukturované a nestrukturované pozorování. Při strukturovaném pozorování pozorovatel hledá odpovědi na předem vymezené a určené jevy, u nestrukturovaného pozorovatel získává zhuštěný popis, který nemá předem přesně určený. Pozorovatel se může účastnit zkoumaného jevu v čase jeho průběhu, pak se jedná

o přímé pozorování nebo sleduje pouze záznam s proběhlého pozorování, není přímo ve zkoumaném terénu, pak jde o nepřímé pozorování. (Švaříček, 2007, 144 – 146)

Pozorovatel předem připraví a stanoví, co, proč a jak bude pozorovat. Při pozorování popisuje a registruje pozorované jevy, může použít archu či protokol nebo videozáznam či audiozáznam. Po pozorování analyzuje a zpracovává získaná data a interpretuje pozorované jevy. Pozorovací arch slouží k zapisování jevů po časové stránce, kdy pozorovatel pozoruje časovou posloupnost a po stránce obsahové, kdy sleduje dané jevy, které jsou většinou předem kódovány. (Skutil, 2011, s. 103)

Pro výzkum bylo zvoleno zúčastněné, otevřené, strukturované a přímé pozorování. V tomto případě je pozorovatel přímo v prostředí, kde se odehrávají zkoumané jevy, ale nemusí zasahovat do výuky. Pozorovaný učitel je o tom informován a požádán o souhlas s výzkumem. Pozorovatel má předem vymezené jevy, na které se bude zaměřovat a hledat na ně odpovědi. Účastní se pozorování přímo v čase jeho průběhu. Své poznatky si zapisuje do připraveného archu s okruhy týkající se témat reflektivních deníků a rozhovorů.

Při pozorování bylo také využito srovnání. Pozorovatel po pozorování porovnává výsledky dvou učitelů a vyvodí z toho závěry. Porovnává kvalitativní charakter, co jaký učitel jak splnil či nesplnil, zda a co bylo horší či lepší apod. (Kutnohorská, 2009, s. 38)

6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Učitelé pro metody k výzkumu byli vybíráni na základě délky jejich praxe. Cílem byli začínající učitelé. Nejintenzivnější období pro učitele je první rok, ale protože se uvádí spousta definic začínajícího učitele, obecně může období začínajícího učitele trvat až 5 let jak uvádí také definice Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 306). Pro výzkum tedy byli osloveni učitelé z 1. stupně v max. délce praxe do 5 let z různých škol ze Středočeského kraje.

Základem pro výzkum byla sebereflexe v podobě reflektivních deníků. Podařilo se získat tři paní učitelky tak, aby se jejich délka praxe lišila. Jedna z učitelek učí čtvrtým rokem (RD1), druhá učí první rok (RD2), při zahájení psaní reflektivního deníku byla čerstvou absolventkou studia učitelství a třetí učí druhým rokem (RD3), při zahájení psaní

reflektivního deníku měla za sebou celoroční profesní zkušenost. Cílem reflektivních deníků byla sebereflexe, zapisování každodenních myšlenek z vlastní výuky.

Také pro rozhovor byli zvoleni učitelé s různou délkou praxe, aby byly získány pestřejší informace. Rozhovory probíhaly se čtyřmi paní učitelkami a jedním panem učitelem. Jedna z učitelek učí prvním rokem (RR1), dvě učí druhým rokem, z toho jedna studuje (RR2), druhá má dostudováno (RR3). Další učitelka učí čtvrtým rokem (RR4) a jako jediný učitel učí třetím rokem (RR5). Tři z respondentek byly zároveň autorkami reflektivních deníků. Cílem rozhovorů bylo upřesnění myšlenek, konkretizování odpovědí a potvrzení z reflektivních deníků.

Poslední formou metody bylo pozorování, které probíhalo u dvou paní učitelek, u kterých se pro zajímavější srovnání lišila délka jejich praxe o několik let. Začínající učitelka učí druhým rokem (RP1) a zkušenější učitelka učí přes 40 let (RP2). Učitelky o to byly požádány, a proto tedy o pozorování předem věděly. Cílem pozorování tedy nebylo jen potvrzení předpokladů z předchozích metod, ale také srovnání průběhu hodiny začínajícího učitele s učitelem zkušeným.

6.4 PRŮBĚH VÝZKUMU

Pro první fázi bylo využito psaní reflektivních deníků. Jak uvádí Švec (1997, s. 3) v profesionální sebereflexi jde o zamyšlení se nad jednotlivými stránkami učitelovi činnosti (učivo, metody, formy, vztahy, komunikace s žáky, rodiči i kolegy apod.). Cílem reflektivních deníků tedy bylo zapisování každodenních myšlenek ze své praxe po dobu minimálně půl roku (1 pololetí). Úkolem učitelů bylo v několika větách shrnout a zamyslet se nad celým dnem, popsat, co se dělo, jaké mají pocity, popsat, co se podařilo, z čeho mají obavy, co nezvládli a co příště udělají jinak. Zpětné ohlédnutí učitelů zároveň mělo pomoci, aby si dokázali uvědomit, co se jim ve výuce daří, z čeho mají radost nebo naopak, co se jim dosud nedaří a je potřeba na tom více pracovat. Své reflektivní deníky pravidelně posílali po týdnu, aby bylo možné do nich průběžně nahlédnout. O situacích v denících bylo občas i diskutováno, a pokud bylo potřeba, byly doplňovány a upřesňovány dalšími zajímavými informacemi. Po dokončení období psaní reflektivních deníků začalo jejich kódování. Postupně se vyhledávaly jednotlivé oblasti, které se v denících objevovaly nejčastěji. Vždy

byly něčím spojené, na něco se zaměřovaly a na úkor toho se pojmenovaly. Na reflektivní deníky byly vytvořeny za pomoci kódů tyto kategorie:

1. kázeň, klima třídy, vztahy ve třídě
2. komunikace s žáky, motivace, aktivita a spolupráce
3. komunikace s rodiči
4. plánování výuky
5. hodnocení žáků, individuální přístup
6. učivo a jeho zvládnutí a zjednodušování
7. sebehodnocení
8. organizační záležitosti

Na základě kódů z reflektivních deníků byly vytvořeny konkrétní otázky do rozhovoru, které měly specifikovat události z reflektivních deníků. Polostrukturovaný rozhovor tvořil 28 otevřených otázek. Byl podle možností realizován osobně či online přes videokonferenci, nahráván a poté přepsán do písemné formy. Účastníci byli předem požádáni o rozhovor i jeho nahrávání, s nahráváním souhlasili. Vše probíhalo bez technických i jiných problémů. Rozhovory trvaly přibližně 45 minut. Bylo pro ně vytvořeno příjemné prostředí a probíhaly jako obyčejné rozhovory mezi dvěma lidmi.

Po rozhovorech probíhalo samotné pozorování vyučovací hodiny, kdy učitel měl u druhého tzv. hospitaci. Sledované během hodiny byly kódy z reflektivních deníků a okruhy témat z rozhovorů, jak se učitel s jednotlivými body vypořádá při hodině, jak se jednotlivé body u něj ve třídě projevují, co zvládá či nezvládá, s čím má problémy, na čem je potřeba ještě pracovat nebo naopak, co má dobře zvládnuté. Vše bylo zaznamenáváno do připraveného archu s okruhy témat. Pozorovatel se zaměřoval na zvládnutí kázně, klima třídy, vztahy mezi žáky, komunikaci s žáky, motivaci, aktivitu a spolupráci, organizaci výuky, zvládnutí učiva či jeho zjednodušování, hodnocení žáků a individuální přístup.

6.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Výzkum zahrnuje analýzu reflektivních deníků, provedení rozhovorů a pozorování. Prostřednictvím těchto metod, které byly přiblíženy a popsány v předchozích kapitolách, bylo možné shromáždit velké množství informací a tak vytvořit představu o prvních krocích začínajících učitelů 1. stupně ve Středočeském kraji.

6.5.1 OBSAHOVÁ ANALÝZA REFLEKTIVNÍCH DENÍKŮ

Z reflektivních deníků za pomoci kódování vyšlo 8 kategorií, které se u začínajících učitelů nejčastěji objevovaly při jejich prvních krocích při vstupu do praxe. Kategorie budou jednotlivě v této kapitole popisovány a analyzovány. Jednotlivé kategorie spolu vždy nějakým způsobem souvisí a prolínají se.

Kázeň, klima třídy, vztahy ve třídě

Tou nejčastější kategorií byla kategorie kázeň, klima třídy a vztahy ve třídě. Učitelé často popisovali situace, které se zaměřovaly na nežádoucí chování žáků a celkové zvládnutí třídy. Častěji se projevy nekázně projevily u učitelů, kteří učí starší žáky 1. stupně (3. – 5. třída). Zároveň se ukázalo, že někteří učitelé měli v této kategorii za uplynulý půl rok posun, protože situací v reflektivních denících postupně ubývalo. Nebylo tomu tak ovšem u všech učitelů. U jednoho z respondentů situací bylo stále dost a bojoval s tím po celou dobu. Mohla na to mít i vliv tvorba třídy. Jeden z učitelů má ve třídě 28 čtvrtáků a druhý má pouze 14 žáků, z toho ale dohromady třeťáky, čtvrtáky a pátáky. Vliv na to mohla mít i délka praxe. Učitel, co má ve třídě 28 žáků učí čtvrtým rokem a druhý teprve první rok. Bylo tedy patrné, že i přes větší počet žáků učitel, co má delší praxi, kázeň zvládá lépe a potřebuje kratší dobu i méně pomoci. Nejčastější projevy nekázně byly rušení hodiny, neslušné chování k učiteli či problémy mezi žáky.

„Několikrát jsem na něj zvýšila hlas, hned se urazí, bouchá do stolu, dupe a je zle.“ (RD1)

„Často je žák agresivní jak fyzicky, tak slovně. Pokud se mu nedostane, co chce, žáky napadá. Při hodině odmlouvá a neustále diskutuje.“ (RD1)

„Věčně mi ruší hodinu tím způsobem, že si povídá sám pro sebe, všechno komentuje.“ (RD2)

Učitelé se všeobecně shodují na tom, v kázni postupovat tak, že nejdříve problém řeší po dobrém komunikací a pak teprve po zlém. Naopak se snaží být ze začátku přísnější a postupně povolovat, pokud to jde. Snaží se na začátku roku nastavit nějaká pravidla a každý problém okamžitě řešit.

„Ale je vidět, že je mu jasné, že já nepolevím, ale zároveň ho dokážu pochválit, budu se snažit vždy zkusit reagovat mírněji, ale pokud to nezabere, budu dál hlavně přísná tak, jak jsem teď byla, protože to na něj zabírá, jen se pokusím znovu zkoušet jít po dobrém, protože to občas to taky zabere.“ (RD1)

„Nastavila jsem si s žáky jasná pravidla, která se nám daří dodržovat.“ (RD3)

Objevovali se i situace, kdy si učitelé kladli otázku, jak s určitým žákem nebo třídou ještě dál pracovat a jak na ně reagovat. Neměli z dřívějších s takovými problémy zkušenost a tak zkoušeli různé varianty sami nebo hledali radu u kolegyň. Na kázeň a klima třídy hledali různá řešení a první kroky.

„Rozhodla jsem se zavést každý pátek poslední hodinu komunikační kruh, protože jsem postřehla v minulých dnech dost problémů. S žáky jsme si povídali o uplynulém týdnu - co je zaujalo, co se jim nelíbilo, co si myslí, že udělali špatně a chtěli by to příště udělat jinak, co by chtěli změnit, jaké měli problémy...“ (RD1)

„Pokusím se navodit ve třídě větší klid a tvůrčí atmosféru. Paní ředitelka mi poradila, co funguje v jejích hodinách, tak zkusím také usednout na židli, mlčet a čekat, až si žáci všimnou, že chci mluvit. Pokusím se napříště namísto zvyšování hlasu o jeho snížení na minimum.“ (RD2)

Učitelé postupem času pocítili i nějaké ty první pokroky, které se objevovaly už po dvou měsících. Na některých problémech je potřeba pracovat dlouhodobě, ale objevovalo se spoustu dobrých dnů, kdy učitelé měli radost z každého malého úspěchu.

„Myslím si, že se ale opravdu za ty 2 měsíce dost změnilo a ten vztah s žáky je zase o něco jiný a hodně jsme na sobě zapracovali.“ (RD1)

„Dlouhodobě se mi daří nějaká pravidla. Dřina v klimatu třídy se vyplatila.“ (RD1)

„Také se mi několikrát za den podařilo udržet bobříka mlčení a žáci to zvládli.“ (RD3)

Komunikace s žáky, motivace, aktivita a spolupráce

Učitelé se snaží kázeň řešit hlavně komunikací s žáky, což byla další navazující nejčastější kategorie. Z reflektivních deníků bylo patrné, že komunikace s žáky je pro učitele základ a bez ní je těžké se kamkoliv pohnout a udělat nějaký posun k lepšímu. Do této skupiny byla zařazena i motivace, aktivita žáků a jejich spolupráce mezi sebou i s učitelem. U učitelů, kteří mají větší problémy s kázní, byla vidět větší převaha právě i komunikace s žáky. Komunikací se snažili řešit problémy.

„Podařilo se mi usměrnit třídu a kolektiv, začala jsem s žáky hodně mluvit.“ (RD1)

„Pokusím se využít tématu spravedlnosti k diskusi nad tím, jaké vzájemné chování je spravedlivé ke všem. Doufám, že se dostaneme k respektu, pochopení, porozumění našich potřeb. Zároveň směřuji k tomu, aby ke mně měli žáci důvěru jako ke třídní učitelce. Aby si byli jisti tím, že kdykoli mají problém, mohou s ním za mnou přijít. Je mi jasné, že je to běh na dlouhou trať. Musí nejprve nabyt plného pocitu bezpečí a jistoty.“ (RD2)

Jednou z variant, kterou si zavedla učitelka 28 žáků 4. třídy už na konci září, byl komunikační kruh, který probíhal každý pátek poslední hodinu. Žáci měli prostor říct, co se jim v daném týdnu nelíbilo nebo líbilo, s čím nebo s kým měli problém a jak se řešil a zda se vyřešil. Každý týden si dali společný cíl, co zlepšit a další týden ho hodnotili. Hodnotili i své pokroky v jejich problémech (mezi žáky). Komunikační kruh byl efektivní a paní učitelka i žáci si ho chválili.

„Zpětná vazba od žáků mě velmi mile překvapila. Dokázali mluvit o tom, co udělali a co je mrzí a za co se omlouvají (na 4. třídu to na můj vkus bylo víc než dost). Dokázali mluvit i o tom, že měli ve třídě s někým neshody, ale že si je dokázali vyřešit.“ (RD1)

„Na konci dne opět proběhl komunikační kruh, který týden a i den uvolnil. Mám z toho velmi dobrý pocit, sice mi to zasahuje do půlky hodiny, ale myslím si, že je to jedna z nejdůležitějších věcí pro udržení kolektivu, komunikace, spolupráce, dobrého klimatu a i té kázně.“ (RD1)

U jedné z učitelek pomohla komunikace nejen s žáky ale také s rodiči. Učitelka, která má sice jen 14 žáků, ale má kombinaci 3. – 5. třídy, zvolila komunikaci ve třech (učitel – rodič – žák). Problémy už byly vážnější a tak to musela řešit jinak.

„Domlouvání žákům nestačí, a tak jsem po dohodě s ředitelkou zavedla při těchto problémech rovnou komunikaci i s rodiči, u které bude vždy hlavně žák.“ (RD2)

Do komunikace byla zařazena i spolupráce při hodinách a to, jak jsou žáci aktivní. Učitelé hodně vyzdvihovali to kladné, kdy žáky motivovali, byli aktivní a spolupracovali, bylo opět vidět, že z toho mají radost, těší je to a nabudí do dalších aktivit. Našly se také situace, kdy mají s motivací a upoutáním pozornosti problém.

„Chci více mluvit s žáky i při hodinách, dělat více společných aktivit.“ (RD1)

„Každý žák při hodině několikrát promluví, je vyvolaný, musí být v pozoru a to je pro mě důležité. Spolupracovali se mnou celou hodinu.“ (RD1)

„Mám radost z toho, že nevykládám látku já, ale hlavně žáci.“ (RD1)

„V situacích, kdy čtvrtáci přestanou pracovat, se mi je moc nedaří zase vrátit zpět, upoutat jejich pozornost.“ (RD2)

„Podařilo se mi aktivně zapojit žáky do všech hodin.“ (RD3)

Komunikace s rodiči

Komunikace s rodiči byla další kategorie, která často navazovala na kázeň a komunikaci s žáky. Nejvíce se zaměřovala právě na ty problémové situace, které se objevovaly s projevy nekázně.

„Podařila se mi komunikace s matkou při jednání, jasné vyjadřování, nabídnutí pomoci a hledání řešení.“ (RD1)

„Odpolední schůzka s rodiči problémového žáka byla plodná, vedla ke konkrétním závěrům.“ (RD2)

Učitelé také často popisovali situace, kdy potřebují větší spolupráci s rodiči. Navazovalo to na domácí přípravu žáků. Učitelé cítí ze strany rodičů malou podporu v tom, aby žáci byli do školy více připraveni jak s domácími úkoly, tak na nahlášené testy. Postrádají trochu více pomoci ze strany rodičů a tím i kvůli tomu probíhá častá komunikace na tento problém. Učitelé informují o nepřipravenosti v podobě poznámky nebo hodnocení.

„Mrzí mě, jak na to žáci ale také rodiče kašlou a vlastně mi nepomáhají zlepšit jejich prospěch.“ (RD1)

„Byla jsem dost rozhozená, protože sešit přineslo méně jak půlka třídy. Přitom jsme si to zapisovali. Sešity byly neupravené, státní symboly byly špatně buď popsáné, nebo i vybarvené. Poslala jsem vzkaz rodičům, aby si je přinesli zítra. Zdá se mi, že tato třída hodně kašle na domácí přípravu, nenosí věci i úkoly.“ (RD1)

Velké rozdíly byly u třídních schůzek. Někteří učitelé se této situace poměrně dost obávají, někteří naopak dávají najevo klid a jsou bez nervozity.

„Mám obavy z poslední schůzky s nejnáročnějším žákem, maminku ještě neznám, netuším, co čekat.“ (RD2)

„Čekají mě třídní schůzky a já se docela dost těším, až budu moc rodičům opět zopakovat důležité věci, které mě trápí. Bohužel očekávám, že těch, koho se to týká, opět nepřijdou. Pak je budu obvolávat.“ (RD3)

Plánování výuky

Mezi časté situace v reflektivních denících patřila příprava na výuku. Situace se objevovali u všech učitelů. Jejich komentáře k jejich přípravě byly časté a dalo by se říci, že i každodenní. Často komentovali, co se jim podařilo nebo co nevládli.

„Podařila se mi příprava (vše, co bylo třeba, bylo po ruce, připravila jsem si i fotografie k tématu a omalovánky pro případ, že by se někdo ke konci nudil). (RD2)

„Nezvládla jsem naplánovat hodinu gramatiky tak, aby byla dostatečně zajímavá a pestrá.“ (RD2)

Nejčastější problémy se objevovali ve spojení s organizací času. Z reflektivních deníků jasně vyplývalo, že ze začátku nejvíce bojují s naplánováním hodiny a jejím časovým rozvržením. Většinou si do hodin připravují více aktivit, ale nezvládnou je všechny realizovat. Často popisovali, že si představovali, že vše stihnou rychleji a pak se zbytečně stresovali, že nestíhají. Snažili se to zlepšovat tím, že volili kratší a jednodušší testy a snažili se vybírat z učiva to nejdůležitější.

„Ještě bych měla lépe odhadnout množství učiva, které při hodině stihneme, abych pak z toho nebyla tolik špatná, že nestíháme, odhad na čas je ještě trochu problém u některých činností.“ (RD1)

„Mám obavy z toho, jak jim dost učiva přizpůsobuju podle jejich výkonů a zlehčuju a někdy mi to přijde až moc.“ (RD1)

„Dnes jsem nezvládla dobře odhadnout délku psaní testu na přírodovědu, žáci to psali skoro celou hodinu a tak se nám to celé posunulo.“ (RD2)

„Nedaří se mi zvládat množství učiva a stíhat vše, co si připravím.“ (RD2)

Naopak pokud se jim dařilo vynaložit dobře s časem, dokázali si pochválit organizaci hodiny a nebáli se podle situace změnit aktivitu a improvizovat.

„Práci si proto nechám na zítra, aby to mělo pro žáky větší smysl.“ (RD1)

„Podařilo se mi zorganizovat čtení tak, že to nebyl úplný zmatek, i když jsou na něj dvě třídy najednou s jinou čítankou. (RD2)

„Měla jsem spoustu času ve všech předmětech a povedlo se mi všechny hodiny dobře začít i dobře ukončit.“(RD3)

„Viděla jsem na žácích velkou únavu a nesoustředěnost a tak jsem v půlce hodiny místo naplánované práce v pracovním sešitu zvolila pohybovou aktivitu, kterou mám vždy jako takovou první pomoc.“ (RD3)

Ze začátku se objevovalo více nedostatků při přípravě, ale celkově se u všech učitelů objevil v průběhu půl roku posun a zlepšení a to hlavně v situacích, kdy potřebovali mít vždy zabavené všechny žáky, ať už mají práci hotovou nebo při skupinové práci.

„Ve třídě jsem se nalítala, žáci, kteří to zvládli, se začali nudit, a tak jsem je posílala, aby obcházeli ostatní a pomáhali jim.“ (RD1)

„Více zapojím skupinové aktivity, hodně zapojuji jen práci ve dvojici nebo aktivity, kde není úplně tak potřeba velká komunikace a spolupráce, aby pracoval každý.“ (RD1)

„Neměla jsem připravenou práci pro ty rychlejší a tak jsem jim zadávala narychlo něco na tabuli, aby se mohla věnovat ostatním.“ (RD3)

Hodnocení žáků, individuální přístup

Ať už se na to učitelé zaměřovali či ne, v reflektivních denících se objevovalo časté hodnocení žáků a práce s nimi při výuce. Aniž by si to vždy učitelé uvědomili, žáky hodnotí vlastně v průběhu hodiny a to nejčastěji slovně nebo i samotným úsměvem. I to se v reflektivních denících u učitelů objevovalo. Často vyžívali slovní pochvalu. Taková pochvala byla nalezena u učitelky s mladšími žáky, ale ani u ostatních učitelů nechyběla. Často se na žáky obracelí individuálně a snaží se jim pomoci.

„Já se dál věnovala těm, co si neví rady s opravou. Budu se stále zaměřovat na žáky individuálně a zjišťovat jejich problémy.“ (RD1)

„Při hodině matematiky jsem se dnes věnovala žákům, kteří ještě nezvládají písemné dělení. Žáci počítali samostatně a já s paní asistentkou jsme se věnovali žákům individuálně.“ (RD2)

„Dnes jsem žáky hodně chválila, obracela jsem se na ně i individuálně, to je vždy více potěší.“ (RD3)

Učitelé se setkali ale i s problémy v hodnocení některých testů. Problémy s hodnocením se objevily u dvou učitelek, které mají starší žáky (3. – 5. třída). Konkrétně jedna z nich se hodnocením v reflektivních denících hodně zabývala. Učitelka, která učí 2. třídu, poznamenala problémy pouze v pololetním vysvědčení. Přesto všichni učitelé došli k závěru, že si za hodnocením stojí (díívají se na celkovou práci v průběhu pololetí). V hodnocení si občas nevěděli rady a hledali opět pomoc i u ostatních kolegů.

„Blíží se pololetní vysvědčení a některé známky se určitě nebudou líbit některým žákům i rodičům, rozhodně se tím nenechám rozhodit, za hodnocením si vždy stojím a vše si dokážu odůvodnit, ale konfliktů se přece jen bojím, protože v loňském roce měli žáci i díky distanční výuce převážně jedničky a dvojky, tak bych mohla očekávat nějaké ty „rýpaly“.“ (RD1)

„Dnes jsem šla za kolegyní a na rovinu jí řekla, že už nevím, jak to známkovat a co s tím dělat. Ta mi potvrdila, že ty známky za takové diktáty s chyby tomu opravdu odpovídají.“ (RD1)

„Opět se ve mně míchalo to, co s tou známkou udělat. Nakonec jsem jim známky dala.“ (RD2)

„Mám obavy ze známkování - žáci nemají dobré známky (nechci jim je dávat hned ze začátku, ale zároveň je nechci jen tak vymazat, jako by se nic nestalo, protože je to opakovací učivo a hlavně psaní).“ (RD3)

Bylo z komentářů cítit, že jsou zklamaní ze známek žáků, když tomu věnují takový čas. Jedna z učitelek se tím hodně trápila a vinu dávala často sobě. Postupně však došla k závěru, že pro žáky dělá to nejvíc, co může, dokonce podle názorů ostatních jim to moc zlehčuje a je potřeba, aby spolupracovali i rodiče a žáci se začali více připravovat.

„Rozhodla jsem se test z VL hodnotit přísně, protože žáci si vše mohli vyhledat v mapě nebo učebnici a veškeré informace měli ode mě.“ (RD1)

„Učitelé mi často říkají, že jsem na ně moc hodná a vše jim zlehčuji a hodnotím mírně.“ (RD2)

Kromě hodnocení byla znát i snaha individuálního přístupu při hodinách. Učitelé dávají hodně sil do své práce a snaží se, aby měli úspěch všichni žáci. Zároveň se snaží žákům dávat hodně zpětné vazby, aby věděli, co přesně potřebují zlepšit, hledají společné řešení a dávají žákům vždy šanci na opravu.

„Budu hodnotit žáky hodně slovně, dávat jim zpětnou vazbu.“ (RD1)

„V průběhu týdně a to i minulého jsem hodně hodnotila práce žáků slovně - ptala jsem se jich, vysvětlovala... „ (RD1)

„Pokud se práce opravdu někomu nepovede (včera to byla u některých žáků geometrie) zavolám si je o přestávku a snažím se to s nimi projet.“ (RD2)

Z reflektivních deníků vyplývalo, že nehodnotí učitelé pouze žáky, ale učitelé také učí žáky, aby zvládli zhodnotit sebe i ostatní. Nejčastěji to využívali při skupinových pracích. Snažili se hodnocení i sebehodnocení žáků využívat ve všech předmětech.

„Proto jsem si na závěr dala záležet s hodnocením práce. Každé skupiny jsem se ptala, jak se jim pracovalo, zda pracovali všichni, zda měli nějaké problémy. Když jsem se jich zeptala, zda ví, proč to nestihli, až překvapivě mi hezky odpověděli, že nezvládli spolupracovat.“ (RD1)

„Jsem dnes pyšná z hodnocení VV. Učím žáky hodnotit práci ostatních (jak dodrželi pokyny práce, co je na jakém obrázku výjimečné, jiné...). Žáci umí perfektně pojmenovat a okomentovat práce ostatních, nebojí se je předvést před ostatními a berou to už jako automatickou věc, která patří do všech hodin.“ (RD3)

Učivo a jeho zvládnání a zjednodušování

Na hodnocení navazovala zvláště kategorie zvládnání učiva a jeho zjednodušování, kde učitelé konkrétně popisovali, v jakém učivu mají žáci problémy, co jim tolik nejde nebo naopak jde. Už v hodnocení bylo zmiňováno, že se učitelé snažili z žáků získat to nejlepší a to právě upravováním testů apod. V této kategorii učitelé popisovali konkrétní látku, co s žáky dělali a jaké mají pocity ze zvládnání právě učiva. Často byli zklamaní právě ze známek a ze zvládnání učiva. Opět se ukázal rozdíl mezi 1. – 2. třídou a 3. – 5. třídou. U mladších žáků se hodnotí opravdu každý pokrok kladně a učitelé se snaží žáky motivovat právě těmi jedničkami. Objevují se spíše výjimky, když má nějaký žák s učivem problém. Proto z reflektivního deníku vyplývalo hlavně to pozitivní a učitel hodně vnímal posuny každého žáka.

„Žáci se učí opravdu rychle, perfektně zvládají písmenka a můžeme se tak vrhnout na diktáty.“ (RD1)

„Žáci dohnali nedostatky, co se příkladů týče. U některých žáků je vidět obrovský posun a pomoc rodičů.“ (RD3)

„Občas se objevuje, že si jsou žáci hodně jistí psaním, ale pak dělají spoustu chyb.“ (RD3)

Naopak u starších žáků se už objevuje ta nesamostatnost a zvyknutí si na to, že nejde vše samo a musí se připravovat doma a to i kromě domácích úkolů. Učitelé často popisovali, že s žáky neustále opakují, o testech jsou žáci informováni, a přesto učivo nezvládají a nepřipravují se na to.

„Dost mě to mrzí, protože to neustále procvičujeme, povídáme, ještě je na test připravím a oznámím jim to a oni ne že by nevěděli něco, ale někteří nevědí nic, ani základ. Připadám si pak hrozně zbytečná.“ (RD1)

„Tak jsem žákům po opakování dala první ověřovací písemku na Čj (slova jednoznačná, mnohoznačná, protikladná a souznačná). Pro mě to byl test, u kterého mohli žáci nasbírat

jedničky, protože jsem ho i lehce zjednodušila a nedávala těžká slova. Šlo mi hlavně o pochopení látky. Bohužel mě někteří žáci zklamali, až jsem si v tu chvíli řekla, že tento rok bude asi opravdu náročný.“ (RD1)

„Geometrie - po týdnu, jako bychom minulý týden nic nedělali - hodina byla zase jako bych je to učila od znovu, stále si kladu otázku, jak je tohle možné, jak můžou za týden vše zapomenout, bohužel je ale nepřijmu k tomu, aby si to procvičovali kromě domácího úkolu, který by stejně napsali v daný den a celý týden nic neudělali, z geometrie mám opravdu velké obavy.“ (RD1)

I přes veškerou snahu se dva učitelé shodovali v tom, že dali žákům možnost, se občas při testu podívat do učebnice nebo sešitu, aby zvládli informaci alespoň vyhledat. To ovšem nemělo moc velký úspěch ani u jedné učitelky. Postupně u obou dvou tato možnost mizela.

„Při testech pomáhám a občas jim nechám na pár minut otevřít učebnici, protože i hledání informací je pro mě důležité, že žáci zvládnou.“ (RD1)

„Nebyli schopni ničeho, nic si nepamatovali, neuměli hledat v učebnici, pracovním sešitu a svých poznámkách.“ (RD2)

Bylo občas cítit, že si neví rady, jak s tím více pracovat a postupovat, aby žáci zvládali učivo lépe. Jedna z učitelek měla velký problém s tím, vzít, na jaké úrovni je přebrala od bývalé učitelky a hodně se s tím prala.

„Na téma vzory podstatných jmen rodu středního máme pár hodin, ale já bych potřebovala dvojnásobek a to nejen já, ale hlavně žáci, protože to melu pořád dokola a oni stejně řeknou blbost. Celý minulý týden probíráme slovní úlohy a dnes? Já se nestačím divit.“ (RD1)

„Na konci hodiny jsem ale zjistila, že ani pátáci ještě nikdy žádný sloh nepsali. Slovo osnova slyšeli všichni poprvé.“ (RD2)

„Za druhé jsem při češtině zjistila, že ani čtvrtáci a pátáci neumí předložky. Nejen, že je neumí určit, ale ani konkrétní předložku použít ve větě. To se přece učí už děti ve školce!“ (RD2)

„To byla opět katastrofa, žáci nejsou schopni souvislých myšlenek a jejich formulace.“ (RD2)

Také bylo z reflektivních deníků zřejmé, že se učitelé raději zastaví u důležitého tématu, méně důležité vynechají nebo se mu budou věnovat o něco méně než by měli a při náročném učivu se hodně snaží, aby ho žáci pochytili.

„Snažím se vždy celou úlohu přečíst a poté jít po částech a neustále žákům opakovat a zjednodušovat to, co po nich chci.“ (RD1)

„Probírali jsme stavbu slova a je to pro žáky velmi těžké učivo. Snažím se jim ho přiblížit hlavně s vyjmenovanými slovy, kde vždy hledáme tu společnou část slova, která je vlastně tím kořenem. Žákům nedávám zbytečně těžké příklady, i když v PS se tomu ne vždy dá vyhnout.“ (RD1)

„Z testů je vidět, že se musíme k některým tématům vrátit.“ (RD2)

„Rozhodla jsem se, že dokud nedostanou všichni žáci z daného učiva jedničku, neposunu se dál. Test jim budu dávat pořád dokola.“ (RD2)

Sebehodnocení

Tato kategorie se hodně prolínala s ostatními kategoriemi. Nejvíce s přípravou na hodinu, s hodnocením žáků, s kázní a se zvládnutím učiva. Samotné psaní reflektivního deníků je považováno za hodnocení sama sebe, proto se v reflektivních denících sebehodnocení u učitelů často objevovalo. Nejčastěji si kladli otázky, zda dělají to, co dělají dobře, co mohou ještě udělat pro to, aby to bylo lepší, co mohou zlepšit. Často se ptali sami sebe, zda při náročných situacích reagovali správně a bylo ze začátku znát, že jsou hodně nesebejistí. Nejistota se projevovala všeobecně v tom, zda to dělají dobře. Hodně to navazovalo právě na hodnocení, kdy si kladli otázku, co je tak špatně, proč mají žáci takové známky, proč jim to tak nejde. Zajímavé je, že se tyto problémy objevovaly u učitelů s různou délkou praxe.

„Mám obavy z toho, jak dlouho tato moje nervozita potrvá.“ (RD1)

„Zatím jsem nezvládla najít chybu, proč žáci tak chybují v přepisu a nějak to napravit.“ (RD1)

„Přemýšlím, jak jim ještě pomoci.“ (RD2)

„Proč, kde je ten problém?“ (RD2)

„Možná jsem situaci nevyřešila úplně nejlépe, mám obavy, zda jsem ji řešila správně.“ (RD3)

U učitelky, která učí první rok, bylo pochopitelné, že má s tímto problémy. Ukázalo se ale, že i začínající učitel, který učí čtvrtým rokem je stále začínajícím učitelem a může s tím každý rok i s novou třídou bojovat znovu i on. Musí se přizpůsobit nové třídě a pochopit zase jiné problémy, které třeba dříve tolik neřešil. Jejich problémy se stupňovaly, ze začátku se začínající učitelé snažili vše nějak řešit a ustát to, ale když viděli nulový úspěch, začaly se projevovat hodně jejich emoce.

„Nezvládla jsem krotit své emoce - hrozně mě užívá, když přesně řeknu a ukážu, jak co mají dělat a ještě to píšu na tabuli a stejně to udělají jinak.“ (RD1)

„Nezvládla jsem se v některých situacích více uklidnit.“ (RD1)

Byla a asi to i bude pro učitele cesta na dlouhou trať. Situace se trochu v průběhu uklidnila i při pomoci a komunikaci ostatních kolegů a pomalu si učitelé začínali stát za svým a získávali jistotu, v případě nouze opět poprosili o pomoc kolegů, ale pochopili, že pokud cítí, že pro to udělali vše, dělají to dobře.

„Dnes už jsem dodržela to, co jsem řekla a nepolevila jsem. Víím, že moje rozhodnutí je správné a stáli by za mnou i kolegové.“ (RD1)

„Dle mého jsem udělala dobře, když jsem to žákům zapsala do ŽZ.“ (RD2)

„Nevím, zda jsem se rozhodla dobře a proto se rozhodně poradím se zkušenějším učitelem.“ (RD3)

Organizační záležitosti

Při organizačních záležitostech se množství situací v reflektivních denících u jednotlivých učitelů lišilo. Oproti ostatním kategoriím toho bylo méně a nejčastěji se organizační záležitosti objevovaly na začátku školního roku. Ukázalo se, že některé učitelky to berou opravdu jako velké stěženi práce, těmito záležitostmi se hodně zabývají a proto se tomu věnovali i v reflektivních denících.

„Skákání kolem papírů je něco, co mě až otravuje. K tomu testování, které trvá 20 min.“ (RD1)

„Dnes nebyli hodiny tolik organizované, musela jsem se věnovat okolním věcem kvůli volbám a kvůli tomu, že jsem po druhé hodině jela do své školy.“ (RD3)

V průběhu půl roku se organizační záležitosti objevily ve spojitosti s nějakými výlety, exkurzemi apod. Kromě toho mají učitelé značné problémy se školním systémem (administrace, třídní kniha, hodnocení...), který jim zabírá také mnoho času i kvůli občasnému nefungování.

„Podařilo se mi samostatně zorganizovat a realizovat cestu na dopravní hřiště bez problémů, vyplnit všechny papíry, které k tomu byly potřebné.“ (RD1)

„Stále nám nefunguje dostatečně školní systém a já nemohu pracovat na hodnocení a vyřešit si tak kousek své práce.“ (RD3)

Protože se učitelé setkali i s distanční výukou hodně organizačních věcí řešili právě při ní nebo při spojitostech s onemocněním covid (tabulky, testování, pokyny...).

„Okamžitě jsem musela přepnout a vše zařizovat. Zašla jsem hned za paní ředitelkou. Vše jsem připravila (všechny učebny pro úkoly a videokonference), žáky ani rodiče nějak nestrašila a neděsila, s DV máme všichni zkušenosti, takže na týden najedeme na tento systém.“ (RD1)

„Ve třídě jsem měla dva žáky pozitivní a celou hodinu jsem to řešila (obvolávala rodiče, zařizovala papíry a informace co dál).“ (RD1)

6.5.2 ANALÝZA ROZHOVORŮ

Rozhovory měly objasnit, jak to začínající učitelé v praxi doopravdy vnímají a jaké jsou jejich první kroky. Měly více upřesnit jednotlivé kategorie, které se objevily v reflektivních denících. V této kapitole budou probrány jednotlivé otázky, na které v průběhu rozhovoru učitelé odpovídali. Prvních pět otázek se zaměřuje na všeobecné poznání učitele, ostatní navazují na kategorie reflektivních deníků a na obsah celé práce. Atmosféra při rozhovorech byla uvolněná, respondenti byli hodně otevření a popisovali spoustu příkladů.

1. Co Vás motivovalo k tomu stát se učitelem/učitelkou?

Největší motivací pro učitele byla práce s dětmi a vztah k nim. Mají buď s dětmi nějakou spojitost, nebo mají zaměstnání v rodině. Jeden z učitelů dokonce dodal: *„Jsem také hodně ukecaný a rád se předvádím.“ (RR5)*

2. Jak dlouho učíte?

Rozmezí délky praxe učitelů je od půl roku do tří a půl roku. Někteří učitelé mají před svou profesí hodně praxe s dětmi, ať už z vysoké školy nebo ze školní družiny.

3. Byl/a jste dříve asistent pedagoga? Jak dlouho? Jaké zkušenosti Vám to přineslo? Máte zkušenost s asistentem pedagoga?

Překvapivě málo z učitelů bylo dříve asistentem. Objevili pouze dva učitelé. Jeden z nich dělal asistenta pedagoga jeden rok a druhý tři roky ve školce a jeden rok ve škole. Oba uznali, že lepší praxi mít nemohli. Potvrdili, že se toho naučili opravdu dost a do profese přišli s větším sebevědomím, jistotou a více si dokázali představit, co je čeká. Učitelé, u kterých byli, jim dávali šanci učit, připravit si nějakou hodinu, dostat se více do toho procesu a protože věděli, že budou někdy učit, seznamovali je s tím nezákladnějším, co je může na začátku trochu zaskočit.

„Ale když už jsem u ní asistovala a věděla jsem, že od září půjdu učit, tak mi řekla, abych si připravila nějaké hodiny, takže jsme si to prohodili, viděla, jak učím a dávala mi zpětnou vazbu. Udělala mi takový ten rozhled do toho učitelství“ (RR2)

Všichni učitelé mají zkušenosti s asistentem pedagoga. Vždy se setkali právě s tím, že do jejich třídy byl přiřazen (nebylo to vždy na celý rok ale třeba také v období covidu). Jejich výpovědi o tom, jak asistenta pedagoga ve třídě berou, se ne tolik lišili. Z rozhovorů bylo cítit, že jsou za ně rádi, hodně pomohou, když potřebují, ale přece jen jsou více „v pohodě“, když tam asistent není. Protože byla atmosféra uvolněná, učitelé se to nebáli říct na rovinu tak, jak to je. Učitelé se ho snaží nevnímat, někomu se to také daří, někdo má na to ale jiný pohled.

„Vždycky je to hlavně o hlavě, že já si myslím, že mě bude pozorovat, ale jakmile začnu učit, tak už ji nevnímám.“ (RR3)

„Každý učitel má ty hranice jiné a měl by je určit ten učitel, ale vůbec by mi nevadilo, aby asistent obohacoval tu hodinu nějakými nápady. Nelíbí se mi ale, když se snaží pomáhat mi v kázni a napomíná žáky.“ (RR4)

„Asistent mi nepřekáží, ale asi se jako více snažím.“ (RR5)

4. Jakou třídu učíte teď? Které třídy jste ještě učil/a? Jakou třídu učíte nejraději?

Učitelé jsou velmi pestře rozloženi do tříd na 1. stupni. Jediná momentálně nezastoupená třída je 1. třída. Učitelé jsou vždy rozděleni do dvou skupin a to 1. – 2. třída, 3. – 5. třída + někdy i nějaké třídy na 2. stupni. Učitelé mají tedy zkušenosti vždy s těmi třídami z dané skupiny. Pouze jedna učitelka má zkušenost s malotřídkou (3. – 5. třída) a jeden učitel má zkušenosti i s výukou na 2. stupni.

5. Jaké předměty učíte? Jaké předměty učíte nejraději?

Učitelé jsou převážně třídními a učí většinu předmětů ve své třídě (čeština, matematika, prvouka, přírodověda, vlastivěda, tělesná výchova, hudební výchova, výtvarná výchova a pracovní činnosti). Někde se už i u mladších objevila informatika. Angličtinu nikdo z učitelů neučí, na škole mají vždy angličtináře. Učitelé se shodují na tom, že nemají žádný vyhraněný předmět, který učí nejraději, protože si vždy najdou v každém předmětu něco, co je baví a něco, co je baví méně. Do každého předmětu se snaží zapojit to zábavné a téma si vždy nějak zpříjemnit, pokud to jde. Pokud by měli vyhranit jeden předmět, je to pro ně vždy ten, který je jim nejbližší a ví a umí o něm nejvíce (jsou v něm větší „profici“).

6. Měl/a jste uvádějícího učitele? V čem Vám nejvíce pomohl?

Uvádějícího učitele brali jako velkou podporu a takovou tu první pomoc. Nejčastěji pomáhali při problémových situacích. Konzultace nebyly tak časté, ale občas probíhaly, aby si řekli, co a jak. Protože to byli většinou učitelé blízcí jim např. paralelní třídou, sbírali od nich spoustu materiálů a zkušeností, které si ale přebírali podle sebe. V jednom z rozhovorů zaznělo: *„Učitelka jde teď už do důchodu, takže to dělá jinak, než se mi líbí, ale vzal jsem si od ní to nejlepší, co jsem mohl a pochopil.“* (RR5)

Uvádějícího učitele začínající učitelé převážně měli nebo jejich slovy: *„Dostala jsem ho tak, že mi řekli, že asi bude víceméně mým uvádějícím učitelem. Nic jsme spolu ale neřešili, nescházeli se, neprobíhala hospitace.“* (RR3)

7. Pomáhali Vám na začátku své praxe ostatní učitelé (kolegové)? Jak?

Kolegové byli právě ti častější, na které se obrátili, pokud neměli po ruce uvádějícího učitele. Opět se jednalo o spolupráci hlavně v paralelních třídách a spolupráci s učiteli, se kterými sedí v kabinetě. Předávali si informace k učivu, materiály či organizační záležitosti,

kteřé byly vždy v určitém období za potřebí udělat, radili si a pomáhali, aby nikdo na nic nezapomněl. Narazilo se také na pomáhání při metodách při hodině, kdy začínající učitel cítil, že není po didaktické stránce tolik připraven. Naopak se objevilo u několika učitelů, že oni jako ti mladí pomáhali těm starším a to hlavně s technikou a školním systémem. Učitelé si chválí kolektiv a vědí, že se vždy mohou kdykoliv na kohokoliv obrátit.

8. Měl/a jste před vstupem do praxe nějaké obavy? Jaké?

„Veliké.“ (RR1) „Těch bylo.“ (RR4) Taková byla první slova dvou učitelů. Obavy před praxí se objevily u všech učitelů a byly různé. Nejčastěji to byl celkový strach stoupnout si před ty žáky a zvládnout třídu. Mezi obavy patřili také rodiče a komunikace s nimi. Byly i opačné názory, kdy učitelé uvedli, že se nebojí stoupnout si před ty žáky, ale bojí se, aby u těch žáků, rodičů a hlavně u vedení neselhali.

9. S jakými problémy jste se setkal/a na začátku své praxe?

Některé obavy, které učitelé uvedly, se také projevily jako jejich počáteční problémy. U jedné učitelky se projevil problém právě s rodiči. Někteří rodiče dávali této učitelce najevo, že je ještě mladá a neví, co dělá. Tato učitelka jednala s rodiči v klidu a snažila se jim to vysvětlit, že to dělá pro dobro žáků. U druhé učitelky se obavy z rodičů neprojevily a jak sama uvedla: *„Měla jsem štěstí na rodiče.“ (RR2)* Učitelka malotřídky měla obavy ze zvládnání třídy, což byl její hlavní problém při vstupu do praxe.

„Realita byla ještě horší, než jsem očekávala. Pátáci mi regulérně vyhlásili válku na začátku školního roku a tím, že jsou spojení, tak se k tomu prostě přidaly i ty dva další ročníky.“ (RR1)

Problémy se objevovaly obecně u všech učitelů. Uváděli, že pro ně bylo ze začátku vše těžší a i časově náročné. Dělali spoustu chyb při přípravě a pak následně i při hodině. Jak sami uvedli, získávali zkušenosti hlavně praxí a problémy postupně ubývaly.

10. Jak zvládáte udržet dobré klima třídy? Máte nějaké metody?

Učitelé přiznali, že ve třídě jsou problémy, ale celkově zvládají držet dobré klima třídy hlavně komunikací a jasně danými pravidly. Pro učitelku 1. třídy bylo důležité dbát hned od začátku na nějaká pravidla a učit žáky dobře se k sobě chovat. To ovšem uváděli i učitelé vyšších ročníků 1. stupně. Upozorňovali na to, že klima třídy se musí neustále udržovat a nenechávat problémy plavat. Někteří učitelé také uvedli, že je důležité zapojovat

do hodin aktivity na spolupráci a zapojení všech žáků, aby stmelovali kolektiv a naučili se spolupracovat.

11. Jak postupujete při nekázní či problému mezi žáky? Čím se řídíte?

Protože kázeň byla hlavní kategorií v reflektivních denících i při rozhovoru se na toto téma učitelé hodně rozpovídali. Rozhovory potvrdily, že se snaží projevy nekázně řešit hlavně komunikací a v klidu. Souvisí s tím opět ujasnění pravidel. V reflektivních denících byly také názory, že je lepší být ze začátku přísnější a postupně povolovat, i to rozhovory potvrdily a učitelé na to mají stejný názor. Vybraní učitelé mají spíše mírnější projevy nekázně jako je rušení při hodině a občasné konflikty mezi žáky.

„Hlavně jim neustále opakuju pravidla. Oni rádi povídají a než si uvědomí, že mají zvednout tu ruku a počkat, tak rychlejší mají tu pusku, takže je to spíš tak: A nezapomněl ses přihlásit? Jo zapomněl. Tak si zase znovu připomene pravidlo.“ (RR3)

„Chci, aby si mezi sebou řekli, co se jim nelíbí.“ (RR4)

„Řeším hlavně rušivé elementy ve třídě. Moc nezvyšuju hlas, spíš naopak, odkloním tu pozornost trochu od toho a v klidu jim to řeknu. Většinou to zabere. Hlavně žádné hysterie a řvaní. Nemluvit z cesty, mluvit jasně, jednoduše a uklidněně. Ono je to vyděsí, že jsem klidný (jak to, že je klidný?) a budou taky v klidu. Možná hraje trochu v roli to, že jsem chlap. Na učitele se podle mě žáci dívají o trochu jinak než na učitelky.“ (RR5)

„Důležitý je vždy začátek, přijít tam a ujasnit si jasná pravidla. Takže začátky školního roku jsem spíše drsnější, nedělám si tolik srandu ze všeho a postupně to povoluju.“ (RR5)

U většiny učitelů bylo cítit, že si s nekázní dokáže poradit, ovšem nejméně zkušená učitelka s délkou praxe půl roku, která má ještě k tomu malotřídku, s nekázní opravdu dost bojuje a zatím nenašla způsob ani cestu, která by byla efektivní. Projevy nekázně jsou už o něco vážnější než u ostatních kolegů. Učitelka často komunikuje s paní ředitelkou, ale nejspíš tam chybí nějaká ta větší podpora a pomoc ze strany paní ředitelky. Jako jediné pro začátek si jí osvědčila cesta komunikace učitel – žák – rodič (tripartita).

„Žáci při mých hodinách nadávají sprostě, dělají si, co chtějí a při hodinách paní ředitelky to nedělají, a když jsem se jich zeptala proč, tak mi řekli, že ředitelka jim může dát tu velkou důtku.“ (RR1)

„My jim nepíšeme poznámky, nechci to řešit sama za sebe, ale sami sdělují do info sešitu rodičům, co se dělo. Někdy to zafunguje, někdy ne. Pokud je hodina typu rozmnožovací soustava a můj křik s tím nic nezmuže, tak jsme se domluvili s ředitelkou, že při těchto hodinách budu rezignovat a výuka proběhne tak, že si prostě opíšou do sešitu přesně to, co mají v učebnici.“ (RR1)

„Neustále zkouším něco nového a nového. Velmi dobře nám v říjnu zafungovala tripartita (to jsme udělali místo rodičovských schůzek). Zamlouvalo se mi to, už když jsem já chodila na třídní schůzky svých dětí, že bych to tak chtěla dělat i já z pohledu učitele. Sešli jsme se já žák a rodiče a mluvili jsme obecně o tom fungování ve škole, o tom jakou já mám představu, s čím bojujeme ve třídě, co se snažíme zlepšit a jak.“ (RR1)

12. Jaké preventivní programy pro udržení kázně a podporu klima třídy realizuje vaše škola? Co využíváte Vy?

Preventivní program se objevil pouze na jedné škole. Probíhal a pravidelně probíhá na této škole preventivní program společnosti ACET, zaměřený mimo jiné i na kázeň. Ty mladší měli zaměření na tým – „Jsme tým“ a ti druzí měli „Respekt k autoritě“. Ostatní učitelé na jiných školách se věnují prevenci hlavně oni sami. Znovu poukazovali na předem jasně daná pravidla. Jako další možnost prevence volí nebo chtějí teprve zvolit (přemýšlí o tom) třídnické hodiny max. 1 týdně, kde probíhá komunikace s žáky.

„Ale začínám přemýšlet nad tím, že využiju jedinou společnou hodinu v pátek první hodinu, kdy máme čtenářskou dílnu a protože se mi docela rozečetli, tak přemýšlím, že ji občas oželím a budu to věnovat třídnické hodině, třeba aspoň jednou za měsíc.“ (RR1)

„U nás jsou hlavně na 2. stupni programy na kyberšikanu apod. V té první a druhé třídě to řešíme hodně při hodině prvouky.“ (RR2)

„Na začátku si dáme pár pravidel a většinou to nemusí třeba vyplynout hned z první hodiny, ale třeba z reakce na něco, co se mi nelíbí.“ (RR4)

Žáci by měli vědět, co od učitele očekávat a naopak. Jeden z učitelů uvedl jedno základní pravidlo prevence nekázně: „Musím jasně a zřetelně říct, co se po nich chce, musí pořádkem vědět, co mají dělat a musí mít neustále nějakou práci, aby se nenudili.“ (RR5) Aniž by to někde četl, toto pravidlo je jedno z těch, které můžeme najít v odborné literatuře.

13. Na co by si měl začínající učitel dát pozor, na co se připravit v řešení kázeňských problémů?

Učitelé při této otázce byli velmi struční. Navazovali na to, co zmiňovali v předchozích otázkách. Odpovědi směřují hlavně k tomu, začít jednat už od začátku, nepodcenit situaci a držet se nastavených pravidel, na která musí učitel dbát. Jedna z učitelek uvedla, že by mohly pomoci i knížky.

„Aby si nastavil určitá pravidla a pokusil se na to více připravit (knížkami, metodikami). Já osobně musím říct, že zatím nevím a jen zkusím, co by mohlo fungovat, ale s kázní si zatím úplně rady nevím. „ (RR1)

„Připravit se hlavně na to, aby učitel dokázal jednat rychle a zakročil hned na začátku.“ (RR5)

14. Jak udržujete dobrý vztah s žáky?

Interpretace na tuto otázku byly velmi zajímavé a výstižné. Dobrý vztah učitelé odkazují opět na komunikaci s žáky, nezanedbávat žádné situace a problémy, vše řešit hned, žákům se věnovat a zajímat se o ně.

„Hlavně se snažíme komunikovat a vyhledávat i to, co je baví. Hledat malinký krůčky, které se pojí s jejich zájmy.“ (RR1)

„Být s nimi na jedné vlně. Dobrý vztah si udržuji třeba tak, že o přestávku většinou neodejdu hned, ale jsem s nimi a někteří chodí za mnou a chtějí mi něco říct a já jim ukážu, že jsem taky člověk a že jsem byl včera na sletišti a že příště tam budu znovu a že si tam můžeme zabruslit znovu a na to oni reagují strašně mile, že chtějí jít taky. Bavím se s nimi o tématech, která vůbec nesouvisí s tou hodinou, ale když zazvoní, tak jedeme prostě tu matematiku.“ (RR5)

15. Jakých zásad se držíte při komunikaci s žáky?

I přes to, že vybraní učitelé nemají tolik zkušeností, jsou považováni za začínající učitele, z odpovědí se hodně projevovaly jejich jasně daná pravidla, zásady pro sebe, jejich cíl a celková cesta, kterou se vydali nebo se ještě chtějí vydat. Opět hodně poukazovaly na klidnou komunikaci bez nějakých unáhlených řešení. Shodují se také v tom, pokud se řeší problém mezi dvěma žáky, řešit to hlavně nejdříve s nimi, vyslechnout si obě dvě strany a

popřípadě potom se na danou situaci zeptat ostatních žáků, kteří u toho byli. Situaci řešit férově a pokusit se nejdříve po dobrém, tak jak to popisovali v reflektivních denících.

„Držím se hlavně instinktu. Snažím se jít po dobrém, ale někdy to už pak nejde.“ (RR1)

„Jednám v klidu, dbám na to, aby mi neskákali do řeči a i mezi sebou. Vždy se snažím vyslechnout všechny.“ (RR4)

16. Jaké formy komunikace s rodiči nejvíce využíváte?

Nejčastější komunikací s rodiči je mail nebo školní systém. Jedná se ale hlavně o písemnou formu komunikace. Osobní konzultaci volí u akutnějších situací, které se týkají určitého problému (chování, prospěch apod.). Opět se ale objevila odlišná forma komunikace u učitelky malotřídky. Nevyužívají tolik maily, protože na ně rodiče moc nereagují a školní systém zatím nemají. Nemají ani žákovské knížky, veškeré informace tedy řeší písemně hlavně přes info sešit, který slouží na úkoly, omluvenky, známky a kázeňské a jiné informace. Učitelé občas využijí i telefon (hovor či zprávu), ne všichni ale dávají své osobní číslo, nechtějí ho svěřit každému a tak volí buď školní telefon, nebo si opravdu rozmyslí, komu své telefonní číslo prozradí.

17. Na jaké situace se nejvíce zaměřuje Vaše komunikace s rodiči?

Učitelé informují rodiče nejčastěji ohledně jejich hodnocení a zvládnutí učiva. Komunikace se zaměřuje také na průběžné informace či řešení nějakého daného problému (chování, doporučení PPP...). Komunikace ze strany rodičů je převážně jen kvůli omluvenkám a zjištění látky při absenci. Kromě toho zmínil jeden učitel, že se na něj obrací rodiče i s pozitivní zprávou: *„Ten Štěpán, on se tak hrozně bál a teď je tak šťastný, když chodí na matematiku, on sice nic neumí, ale strašně ho baví matematika.“ (RR5)*

U dvou učitelů se objevuje ze strany rodičů zájem o žáka, o jeho prospěch:

„Píšou mi občas rodiče kvůli zhoršení známek jejich dítěte. Nedávno to byla matka holčiny, která je na jedničkách a trochu se zhoršila, tak se zajímala, co s ní má doma probrat.“ (RR4)

„Psala mi matka žáka, že se zhoršil v matematice, co má pro to udělat. Tam stačila mailová komunikace, kdy jsem napsal, co mu nejde, co je potřeba zlepšit a poslal jsem nějaké cvičení navíc. Tady se mi líbilo, že on se v těch zlomcích fakt zlepšil, dělal to poctivě a bylo to strašně znát, z toho jsem měl velkou radost, že se zlepšil.“ (RR5)

18. Co je pro Vás zásadní při tvorbě přípravy na hodinu?

Dva učitelé při této otázce uvedli, že záleží na předmětu, situaci a stíhání látky v daném učivu. Pokud to jde, je pro ně důležité zapojit do přípravy i nějakou zábavnější aktivitu. Pokud jsou ale pozadu, zaměřují spíše na to, aby se pohnuli dál. Na tom, aby hodina žáky bavila a byla pro ně zároveň přínosná, se shodli a zmínili všichni učitelé a podle toho přípravu také tvoří, i když se nebojí improvizovat.

„Aby to ty děti bavilo, ale zároveň, aby si z té hodiny něco vzaly a naučily.“ (RR2)

„Začínám většinou od konce, řeknu si, co vlastně chci, aby se naučili v té hodině. Snažím se promyslet, aby to časově vyšlo, varianty když to vyjde, když to nevyjde a tak, aby tam bylo něco navíc. Mám přípravy, ale často se dostanu úplně někam jinam a napadají mě i za běhu, když vidím ty reakce dětí.“ (RR5)

U dvou učitelek, které učí 2. třídu, je zásadní mít v přípravě nějakou hru či aktivitu, protože podle nich je těžké udržet 45 min žáky na jednom místě. Učitelka z malotřídky tvoří přípravu podle toho, jak má žáky a třídy zrovna spojené. Při doplňující otázce, jakou formu přípravy volí, se objevily u učitelů různé způsoby. Většinou si píšou přípravu v bodech na papír. Našel se i učitel, který na přípravách tráví opravdu hodně času, dává si na nich záležet, aby je mohl využít v dalších letech. Naopak se také dva učitelé přiznali, že někdy jim stačí si jen v hlavě říct, co budou dělat a nemusí si to ani psát.

„Zaměřuji se hlavně na cíl. Přípravu si většinou píši v bodech. Na papíře mám vždy obsah, orientační kostru, využívám metodické příručky pro učitele, takže si vždy přečtu ke kapitole, co oni doporučují a pak si to srovnám v hlavě, jestli a jak se toho budu držet a to si už většinou nepíšu.“ (RR1)

„Většinu příprav mám v hlavě a stačí mi to, ale často si to píšu i v bodech.“ (RR3)

19. Podle čeho volíte výukové metody a strategie? Které se vám nejvíce osvědčily?

Na této otázce se učitelé často zarazili, ale po přemýšlení nakonec vyšlo několik popisů. Každý učitel to pojal trochu po svém. Tak jak bylo popisováno u nekázně, je pro učitele zásadní, aby se žáci nenudili a neměli čas zlobit. Volí tedy hodně společné práce nebo skupinové, při kterých je potřeba komunikace a zapojení každého žáka. Učitelka, která učí malotřídku, uvedla: *„Nejčastěji pracujeme společně, pokud to jde, ale musím si práci*

vždy rozvrhnout podle tématu a některým žákům dát samostatnou práci.“ (RR1) Někdy je možnost pracovat se všemi skupinami (třídami) dohromady. Pokud to jde, učitelé se snaží zapojovat skupinové práce a dávat žákům příklady, ne vždy je to pro ně ale tak jednoduché.

„Snažím se pak hodně s nimi o tom mluvit, propojovat různé souvislosti a bohužel občas narazím na to, že to nemá skoro žádný efekt a bohužel to musím někdy prostě odvykládat.“ (RR5)

20. Co je pro Vás nejnáročnější při plánování výuky?

Tak, jak vyplývalo z reflektivních deníků, že mají největší problémy s časovým rozvržením hodiny, tak se to potvrdilo i v rozhovorech. Učitelé často nestihnou to, co si naplánují a dělá jim problém odhadnout čas dané činnosti. Potvrdili to čtyři učitelé. Pouze jedna učitelka naopak poznamenala, že s časovým rozvržením nemá žádné problémy. Všeobecně nejnáročnější je pro učitele tedy časové uspořádání hodiny, smysluplné předání učiva žákům a logické uspořádání hodiny a návaznost.

„Zkombinovat to vše dohromady, najít nějaké i ty pracovní listy, tak aby to navazovalo.“ (RR2)

„Hned na začátku jsem měla velké potíže časově uspořádat hodinu, stihnout vše co jsem chtěla a rozvrhnou si ten čas. Odhadnout, co vůbec si mám na tu hodinu připravit, kolik toho zvládneme.“ (RR3)

„Nejnáročnější věc je, abych tu věc, kterou chci podat, podal co nejjednodušeji. Aby to bylo stravitelný a jednoduchý. To že to nějak umím, to je samozřejmý, ale to nestačí a musím to žákům nějak předat.“ (RR5)

21. Jak pracujete s žáky, kteří mají v určitém učivu problém?

Čtyři učitelé mají asistenta pedagoga ve třídě, a tak hodně využívají jeho. Učitelé se problémových žákům věnují hodně i při hodině. Asistent mezitím kontroluje zbytek třídy nebo se i on těmto žákům věnuje. Učitelé se snaží žákům věnovat individuálně každou volnou chvíli při hodině, jak to jen jde. Na každé škole je těmto žákům umožněno doučování, tudíž jim ho učitelé doporučí (buď ho vedou oni sami, nebo jiní učitelé). Doučování vedou dvě učitelky a berou to jako velkou výhodu, protože oni sami vědí, v čem žák potřebuje pomoci, může se věnovat danému tématu, které žákům dělá problém. Pokud

jsou to žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, většinou mají doučování povinné či doporučené od začátku školního roku. Opět se potvrdilo z reflektivních deníků, že se učitelé žákům snaží věnovat a pomoci jim.

„Když nevidím na konci týdne žádné zlepšení, tak si je okamžitě stáhnou na to doučování a tam se jim já věnuju.“ (RR1)

22. Jaké způsoby hodnocení využíváte?

Všichni učitelé využívají známky. Kromě nich používají razítka, smajlíky, plusy, mínusy. Někteří učitelé volí i slovní hodnocení, ať už slovní komentář, nebo komentář k písemce.

„Do praxe jsem přišla s tím, že budu balancovat mezi sumativním a formativním hodnocením. Já jsem nastupovala s tím, že vůbec nebudu známkovat, ale během září jsem zjistila, že to vůbec nemá smysl.“ (RR1)

„Využívám slovní hodnocení při hodině, mají rádi, když jsou pochváleni před celou třídou.“ (RR2)

„V první třídě jsme měli i hru s posouváním magnetů, když se jim něco povedlo, šli nahoru, když zlobili, tak šli dolů. Ale nemělo to moc úspěch u rodičů. Rodiče pak chtěli vysvětlovat, za co se posunuli dolů a na to jsem neměla nervy, takže jsem to zrušila. Mrzelo mě to. Děti to těšilo, protože když se dostaly až nahoru, dostali smajlíka, kterého dostali do notýsku a pak jsme počítali, kdo kolik jich má.“ (RR3)

„Hodnotím často hvězdičkami, pokud práce není na známky, žáky to motivuje, protože za 5 hvězdiček z jednoho předmětu dostanou jedničku.“ (RR4)

„Do testů jim píšu takové vzkazy. Snažím se je pozitivně motivovat, hledat, co už zvládají lépe a psát jim to tam. Když je to něco fakt špatného, tak to většinou píšu malými písmenky (pozor, tady se má násobit) a kdy je to něco dobrého, tak to většinou udělám většími písmenky (super!)“ (RR5)

Kromě hodnocení žáků využívají formuláře na sebehodnocení, kde žáci hodnotí sami sebe. Učitelé učí hodnotit i ostatní žáky. Jedna z učitelek zavedla pravidelné sebehodnocení.

„Zavedli jsme někdy od října, že ve čtvrtek odpoledne do jednoho wordového souboru napíšeme všechny témata, která jsme probírali v tom týdnu, máme tam sloupeček pěti hvězdiček jako sebehodnocení dítěte a sloupeček pěti hvězdiček jako hodnocení naše. Znamená to, na kolik hvězdiček jsem to už zvládl. Takže sledujeme cíle, jeden je, že si ti žáci uvědomí, co za ten týden dělali a další je to srovnání hodnocení žáka a učitele, jestli se vidí dobře jako učitel nebo jestli se podceňuje nebo přeceňuje. To si chválí hodně rodiče a doufám, že i těm dětem to něco dává.“ (RR1)

„Používáme hodně smajlíky, když si to hodnotí navzájem. Děláme si i sebehodnotící formuláře.“ (RR5)

23. Jste někdy při hodnocení žáků nerozhodná/ý? Jak to řešíte?

Učitelé v reflektivních denících hodnocení žáků a jejich známky hodně komentovali. Často je mrzela domácí příprava a spolupráce rodičů. Učitelé v rozhovorech uznali, že jsou občas nerozhodní a to hlavně při pololetním či závěrečném vysvědčení, ale naopak potvrdili, že nakonec ke známce dojdou právě na základě celkové práce a snahy (doma i ve škole). Málokdy se stane, že by žáky ještě zkoušeli. Snaží se hodnotit spravedlivě celé pololetí či rok.

„Když hodnotím testy, snažím se nekoukat na to jméno, kdo to psal, abych byla objektivní. Jenomže já už vím, čím to je už jenom podle toho, jak je to napsané (směje se).“ (RR3)

„Málokdy se jich ještě třeba na něco doptávám, nerad bych to udělal na základě jednoho jediného zkoušení. Spíš nad tím ještě déle přemýšlím a nakonec se rozhodnu podle toho, jak moc se mi ten žák hlásí, jak moc je aktivní, jak moc nosí domácí úkoly.“ (RR5)

Jedna z učitelek se rozhodla např. na základě jedné práce: *„Jeho výkyvy v češtině byly obrovské, v hodinách se moc nezapojuje, napsala jsem mu trojku a pak mi to šrotovalo celý týden. I když se snažím nesrovnávat mezi sebou, jsem nakonec ale srovnávala ty, komu jsem dala trojku a ty, komu jsem dala dvojku a říkala jsem si, že je to pořád někde mezi a pak jsem vzala do ruky v neděli večer jeho sloh, který jsme psali v pátek, a zjistila jsem, že on je jediný, jehož práci mohu opravdu tím slohem opravdu nazvat, mělo to osnovu, myšlenku, odstavce dokonce a tím mě vlastně nakonec přesvědčil, protože jsem si říkala, je to docela podstatná součást toho vyjadřování, ta smysluplnost těch myšlenek.“ (RR1)*

Nejen v nižších ročnících ale i ve vyšších učitelé často váhají a kladou si otázky: „Dát to? Nedat to? Známkovat to? Neznámkovat to?“ Nechtějí žákům dávat špatné známky, ale někdy si řeknou, že je to potřeba a život není jen o tom dobrém. Berou to hlavně jako nějaké upozornění i pro rodiče, že ne všechno je tak bez problému, jak se může zdát.

24. Ovlivňují Vás při hodnocení jiné faktory?

Učitelé si nejsou vědomi žádných negativních vlivů. Jen u jedné učitelky se objevilo, právě jak bylo popisováno v předchozí otázce, že si žáky srovnává. To přiznala i jiná učitelka, kdy si občas žáky staví do takových skupinek podle všech faktorů, které vnímá jako podstatné.

„Kromě toho porovnávání s ostatními žáky jsem se přistihla při tvorbě čtvrtletního testu s češtiny, že na testu si dávám opravdu hodně záležet, aby byl utvořen tak, aby dostali tu známku, na kterou je vidím při těch hodinách. Protože vím, že ta pětka z diktátu tomu neodpovídá, tak jsem se snažila vytvořit test tak, aby vlastně uspěli.“ (RR1)

Další učitelé naopak jen srovnávají hodnocení jednotlivců, dívají se na jejich předchozí práce, jejich pokroky. To se projevilo u dvou učitelek, které učí 2. třídu a i u učitele starších žáků.

„Nic mě neovlivňuje. Víím, že i ta jednička má u každého jinou váhu, jeden má jedničku, že je šikovný, ale ten druhý se bude zase muset hodně snažit, ale tu jedničku také má.“ (RR2)

„Beru je individuálně.“ (RR4)

„Žáky neporovnávám, snažím se na ně koukat jako na jednotlivce.“ (RR5)

Dvě učitelky narazili i na to, že si občas práci žáků musí zkontrolovat znovu, protože od nich očekávali něco jiného: „Všímám si hlavně toho, že u žáků, u kterých je výsledek, který neočekávám, kontroluju práci znovu, ale nic víc.“ (RR3) „Někdy u žáka, který chybuje, kontroluju práci znova, zda jsem něco nepřehlédla, ale známku samozřejmě dostane takovou, jakou si zaslouží.“ (rr4)

25. Zaměřujete se také na vlastní sebereflexi? Jak?

Kromě reflektivních deníků, kam zaznamenávali někteří učitelé svou reflexi a pocity z výuky si všichni učitelé, jak obecně říkají, berou práci a myšlenky domu. Nad uplynulým dnem přemýšlí, vše ale probíhá většinou jen v hlavě.

„Nejvíce jsem se teď zaměřovala na sebereflexi v reflektivním deníku. Pomáhá mi seskupit si, co v ten den proběhlo, na kolik něco ovlivnilo, snažím se přijít na to, kde to mělo příčinu. Snažím se přijít na to, co příště udělat lépe, jinak a i třeba kdo s kým nedělá dobrotu.“ (RR1)

„Jsem hodně i sebekritická. Vždycky si řeknu, tak tohle se nepovedlo, to jsem vymyslela špatně, chtělo by to buď zlepšit, nebo ubrat. Říkám si to dost často. Také se o to podělím s kolegyněmi v kabinetě nebo i doma přítelovi (směje se).“ (RR3)

„Není to tak, že odcházím ze školy a vypínám, nesu si to domu. Říkám si, dneska ta hodina byla super, bylo to dobré nebo naopak. Když je ten den samozřejmě lepší, tak nad tím tolik nepřemýšlím, hodně přemýšlím nad tím, co jsem mohla udělat jinak.“ (RR4)

„Dost přemýšlím na základě těch výsledků, které jsou těch dětí, zda by to nešlo udělat jinak. To je moje každodenní otázka. Nešlo by to udělat lépe? Příště bych měl udělat tohle. Někdy si to i napíšu někam. Tohle už nedělej, to je ztráta času. Přemýšlím nad tím hodně při těch přípravách.“ (RR5)

26. Které organizační záležitosti Vám zabírají nejvíce času?

Odpovědi na tuto otázku jasně potvrdili výpovědi z reflektivních deníků. Nejvíce si učitelé ztěžují na školní systém. Shodou náhod mají čtyři učitelé stejný systém ŠOL. Na tento systém většina přešla po skončení školy online. Stěžují si, že často nefunguje, jak má, vše je v něm komplikovanější (administrace, zadávání známek, třídní kniha) a zabírá to poměrně více času než s předchozím systémem. Zmínili ale také komunikace s rodiči a organizaci při distanční výuce, kterou se zabývaly 24 hodin denně. Protože ale u jedné z učitelek není zařízen ještě žádný školní systém, vše píše písemně. Překvapivě jí to ale nedělá problém a nezabírá tolik času. Musí jen hlídat, aby ostatní učitelé zapisovali do třídní knihy. Zmiňuje, že spoustu organizačních záležitostí za ně řeší jejich kolegyně (zástupkyně), vše zorganizuje, a tak v tomto ohledu jim dost ulevují.

27. Co Vám v poslední době udělalo největší radost?

Nad touto otázkou museli učitelé chvíli přemýšlet. Možná nechtěli jen tak něco říct, možná opravdu vnímají spíše to špatné. Jejich odpovědi ale nakonec stály za to a každý si našel nějaký příklad a obecně si uvědomili, že jim dělá radost vlastně dost maličkostí.

„Na Valentýna jsme tady měli akci, že si děti mohly komukoliv poslat valentýnku a potěšilo mě, že jsem dostala hrozně moc valentýnek, a že mi tam napsali, že jsem ta nejlepší učitelka a že jinou nechtějí a tak. „ (RR2)

„Na horách zranila (krk) a ty děti mi chtěly pomoc: Paní učitelko, neotáčejte se, my to zvládneme a my vám řekneme, kdo tam ještě sedí. Dokážou se vcítit a chtějí pomoc a mají o mě i ten strach, aby se nestalo něco vážného. Milion obrázků jsem včera dostala. Tak to mi dělá radost.“ (RR2)

„Třeba největší radost mi udělalo to, že minulý týden byl celý týden krásný, opravdu ani jeden den jsem se nerozčilovala, děti byly úžasné, pracovaly, každý den jsme končili tím, že to bylo skvělé, přišli za mnou, objali mě, loučili jsme se tím, že jsme se usmívali, každý den říkali, že se těší na další den. Co den, to prostě bylo super. Byla jsem z toho hrozně nadšená, úplně mi to udělalo radost. Možná jsem to vnímala i kvůli tomu, že jsem úplně dobrou náladu neměla, ale oni mi ji dokázali přes ten den každý den tak zvednout, že jsem si říkala, že prostě jo, to stojí za to, být tady.“ (RR3)

„Zrovna ten případ, kdy mi psala matka žáka, že mu něco nejde. Podvědomě jsem si říkal, že mu to moc nepomůže a byl jsem takový pesimistický a říkal jsem si, že to prostě neumí, není na tu matematiku dobrý a teď jsem viděl, že se strašně zlepšil, to mě strašně šokovalo. Tak to mi udělalo radost a obecně takové úspěchy těch dětí mi dělají radost.“ (RR5)

Učitelka z malotřídky s nejméně zkušenostmi, s nejkratší délkou praxe půl roku, u které také vyplývaly největší kázeňské problémy, měla s touto otázkou největší problém. Nedokázala najít určitý příklad. Bylo z ní cítit, že takový vztah k žákům, jako mají ostatní učitelé, ona ještě nemá. Nakonec tedy odpověděla: *„Radosti se snažím vidět i v maličkostech, to mě asi možná drží nad vodou. Samozřejmě, že mám radost, když se hodině povede tak, jak si ji naplánuju. Když jedeme na výlet a vrátíme se všichni zdraví. Na konci rozhovoru pak dodala: „A vlastně teď jsem si vzpomněla, co mi v poslední době udělalo velkou radost. V pátek jsme byli v knihovně a diskutovali jsme tam nad tím, jak děti čtou*

nebo nečtou a moje asistentka mě velmi chválila před svojí bývalou spolužačkou (knihovnicí), že se díky mně ty děti fakt rozečetli, tak to mě zahřálo.“ (RR1)

28. V jaké oblasti (v čem) pociťujete největší změnu během své praxe?

Největší pokroky učitelé pociťují většinou právě v tom, kde měli na začátku problémy. Učitelka, která měla obavy z rodičů a také s nimi bojovala, uvedla: *„Nejvíce mi přijde, že jsem se zlepšila v tom, že umím už nějakým způsobem mluvit s těmi rodiči a nenechám si všechno líbit, že prostě reaguju.“ (RR3)*

Nejčastější změnu učitelé cítili v celkové práci s žáky, v jejich přípravách, kde uvedli právě i zlepšení v časovém rozvržení, odhadnutí času a v organizaci hodiny. Při hodinách jsou uvolněnější a jistější. Učitelka, která měla největší kázeňské projevy, ovšem přiznala: *„Musím říct, že v kázni mám ještě velkou práci před sebou. To jsem si vědoma velkého restu, to ještě nedokážu uchopit a to je to, co mě také nejvíce ubíjí pochopitelně.“ (RR1)* Učitel na závěr dodal: *„Potřebuju více praxe než jen tři roky, to je jasné. Za ty tři roky se to nedá. A myslím si, že ani za 30 let to nebude dokonalý, to nebude nikdy dokonalý. To je tak strašně individuální, nikdy nebudeš mít stejné děti. Důležité je být člověk a užívat si to.“ (RR5)*

6.5.3 ANALÝZA POZOROVÁNÍ

Pozorování mělo ukázat, co se doopravdy v praxi děje a jak to probíhá. Cílem bylo upřesnit, které vybrané kategorie se jak projevují přímo ve třídě. Ne vždy bylo možné pochytit všechny kategorie z reflektivních deníků a z rozhovorů. Pozorování bylo tedy zaměřováno na kázeň a klima třídy, komunikaci s žáky, plánování výuky (organizace výuky), zvládnání a zjednodušování učiva, hodnocení žáků a individuální přístup. Během hodiny byly poznatky zapisovány do připraveného archu s okruhy. Po pozorování proběhla také konzultace proběhlé hodiny. Pozorování umožnilo také porovnání výuky a jednání učitele začínajícího a zkušeného. Probíhalo tedy u dvou učitelů s různou délkou praxe. Začínající učitel (RP1) učí druhým rokem a zkušený učitel (RP2) má dlouholetou praxi přes 40 let.

1. POZOROVÁNÍ VÝUKY RP1

Pro první pozorování byla zvolena učitelka 2. třídy s délkou praxe jeden a půl roku. Tuto třídu vede od 1. třídy. Je to velmi mladá učitelka, která do profese nastoupila hned po doděláním vysoké školy. Více jí vyhovují mladší žáci (1. – 2. třída), u kterých by chtěla zůstat.

Kázeň, klima třídy, vztahy ve třídě

Třída působila velmi pozitivním dojmem. Třídní učitelka držela po celou dobu ve třídě klid. I ona sama působila velmi klidně. Do jedné aktivity byla zařazena skupinová práce, kde se pochopitelně na začátku trochu hluku našlo. Paní učitelka reagovala tím, že při vysvětlování aktivity přestala mluvit. Postupně si toho žáci všimli. Nebylo to hned, ale nakonec ticho přišlo. Tím je třídní učitelka upozornila znovu na pravidla, že se při práci nebudou překřikovat, jinak aktivitu zruší. Ve třídě pak probíhal přiměřený ruch a žáci nekřičeli. Skupiny byly utvořeny náhodně. Na žácích bylo znát, že jsou na takové aktivity zvyklí. Nepřekvapilo je ani rozdělování do skupin podle rozdaných lístečků. Skupinová práce byla zvolena tak, aby se každý žák musel nějakým způsobem zapojit. Šlo také o to, aby si práci rozdělili, což se také stalo. Konflikt nastal pouze u jedné skupiny, kde se začali dohadovat, jak to vlastně mají udělat. Na to okamžitě paní učitelka reagovala a situaci uklidnila, pokyny jim znovu zopakovala a pokračovali dál. Při ostatních pracích nebyl s kázní žádný problém. Žáci se hlásili, ale samozřejmě se našli situace, kdy zapomněli. Paní učitelka je jen upozornila a připomněla jim správný postup, když chtějí něco říci. Učitelka dobře také zvolila práci navíc pro žáky, kteří měli samostatnou práci už hotovou, aby nemohli rušit ostatní a nenudili se.

Komunikace s žáky, motivace, aktivita a spolupráce

Paní učitelka po celou dobu hodiny žákům dávala jasně dané instrukce. Žáci věděli, jak hodina bude probíhat a co se bude dít. Pokud nastal problém, učitelka vše řešila s žáky v klidu a nebylo potřeba zvyšovat hlas nebo se rozčilovat. Žáci při hodině s paní učitelkou spolupracovali a byli aktivní. Jediný problém byl při společné práci v učebnici, kdy byli žáci vyvoláváni. Ty, co se nehlásili, paní učitelka také vyvolala a to právě kvůli tomu, že viděla, že nedávají pozor. Asi u třech žáků bylo během této činnosti znát, že se na práci tolik nesusoustředí a jsou duchem nepřítomni, nevěděli, kde jsou a co zrovna dělají. Hodina byla zaměřená na opakování a tak učitelka hodně využívala motivaci tím, že žáky povzbuzovala,

že toto učivo perfektně umí. Na začátku hodiny žákům řekla, co se bude dělat. Žáci byli nadšení, když věděli, že je čeká skupinová práce.

Plánování výuky

U paní učitelky bylo vidět, že má hodinu dobře naplánovanou a připravenou. Předem také věděla, že bude probíhat pozorování, proto se na to mohla více připravit. Na začátku hodiny žáky seznámila s činnostmi, které se budou dělat. Celou hodinu zvládla a po konzultaci se jí vydařilo dobře rozvrhnout čas. Přiznala, že měla připravené ještě jedno cvičení, které si tam ale právě dala, kdyby to naopak stíhali lépe. Příprava byla promyšlená, aktivity na sebe navazovali a zároveň to bylo dobře organizované i při hodině. Bylo dostatek procvičení a aktivit pro zapojení všech žáků a také prostor pro to, aby se každý žák vyjádřil, pokud chtěl. Byly zvoleny všechny formy výuky (frontální výuka, skupinová práce, individuální práce). Aktivity se střídaly a výuka byla pestrá. Nezapomněla zhodnotit skupinovou práci. V závěru hodiny učivo nijak nezopakovala, ukončila hodinu pouze jednou větou, co je bude čekat příště a zadala žákům domácí úkol na procvičování.

Hodnocení žáků, individuální přístup

Při samostatné práci paní učitelka hodně žáky obcházela, v případě potřeby žákům pomohla. Práce nebyla na známky, tak se jim mohla více věnovat. U slova se jich zeptala, jaká je tam souhláska a zda je tvrdá nebo měkká, aby viděla, jak si to odůvodnili. Většinou jí odpověděli správně a na to si uvědomili chybu, když si to právě řekli nahlas. Bylo velmi znát, že má kladný vztah k dětem a práce ji naplňuje. Žáky hodně chválila, používala hodně gesta v obličeji, nejčastěji se usmívala, ale v případě, že se jí něco nelíbilo nebo žáci řekli něco nesprávně, zamračila se. Občas se objevil i dotek po zádech nebo hlavě, kterým se snažila žáky povzbudit, když jim něco tolik nešlo. Při společné práci vlastně dávala zpětnou vazbu všem, kteří byli vyvoláni. Na jejich odpověď při správně odpovědi nejčastěji odpovídala „ano“ nebo „správně“. Když neodpověděli dobře, žáci většinou slovní odpověď nedostali. Učitelka mlčela a začala kroutit hlavou. Žáci si ji ale vždy všimli, věděli, že je něco špatně a po své odpovědi často zvedají hlavu, aby viděli reakci učitelky. Nechybělo ani hodnocení skupinové práce, kde hodnotili hlavně žáci, jak se jim ve skupině pracovalo, zda měli nějaké problémy s něčím nebo s někým, a jak je vyřešili. Na závěr i sama paní učitelka práci žáků kladně zhodnotila a opět je pochválila.

Učivo a jeho zvládnání a zjednodušování

Ve zvládnání učiva se neobjevili žádné větší problémy. Žáci zvládli odůvodňovat jaké i, í/y, ý se ve slově píše. Pokud se objevil problém tak nejčastěji při slabikách di, ti, ni, dy, ty, ny. Někteří žáci to neslyší. Vedle tabule žáci mají tabulku s měkkými a tvrdými souhlásky včetně slabik di, ti, ni, dy, ty, ny, kterou mohou využít a pomoci si s ní. Žáci se také dokážou dobře a výstižně vyjadřovat ve smysluplných větách, je znát, že je učitelka nechává hodně mluvit. V konzultaci potvrdila, že u nich každý týden probíhá čtenářská dílna, kde se naučili hodně mluvit a vyprávět.

2. POZOROVÁNÍ VÝUKY RP2

V druhém pozorování byla vybrána třídní učitelka 3. třídy, která má za sebou přes 40 let praxe a po tomto roce odchází do důchodu. Vysokou školu si dodělávala při profesi. Této učitelce vyhovují starší žáci (3. – 5. třída). Vystřídala více škol, ale přiznala, že za celou svou profesní dráhu neučila 1. třídu. 2. třídu si vyzkoušela pouze jednou.

Kázeň, klima třídy, vztahy ve třídě

U této třídní učitelky byl nastaven opravdu jasně daný režim a řád. Už od první minuty, kdy žáci ještě stáli, paní učitelka napomínala žáky za nepřipravenost, žáci štrachali ještě v taškách a neměli je zapnuté a pověšené. Paní učitelka jednala velmi přísně a zvýšila hned na začátku hodiny hlas. Poté se uklidnila a žáci se posadili a jednala už v klidu. Celkově ale působila velmi přísně a nevyužívala skoro žádný úsměv nebo uvolněnější atmosféru. Žáci jak se říká, museli šlapat. I zde byla zvolena skupinová práce. Skupiny byly utvořeny podle toho, jak sedí, vždy dvě lavice za sebou. Bylo ale znát, že žáci vědí, co mají dělat a na skupinová práce pro ně není nic nového. Ve třídě panoval velký klid a žáci spolupracovali, neproběhl žádný problém. Žáci mají z učitelky velký respekt, někdy to ale mohlo působit i tak, že se žáci učitelky bojí. Atmosféra nebyla tolik uvolněná. Dokonce se při každém vyvolání museli postavit. Neproběhlo tedy to, že by někdo něco řekl bez přihlášení. I přes to se žáci nebáli učitelky zeptat, pokud něco potřebovali. Po hodině bylo vidět, že za paní učitelkou jdou a vypráví jí, co se jim přihodilo.

Komunikace s žáky, motivace, aktivita a spolupráce

Při komunikaci s žáky učitelka nevyžívala tolik mimiku a tvářila se celou hodinu stejně. S žáky mluvila více jako ke starším, ale pokyny dávala jasné a srozumitelné. Mluvila hodně rázným tónem a žáci věděli, že pokud nebudou pokyny poslouchat, bude zle. To se také stalo u jednoho žáka, který se zeptal na něco, co před pár minutami paní učitelka zdůraznila. Nejednala tolik v klidu. Reagovala větou ve smyslu: „*To myslíš vážně?*“. Nastala chvíle ticha, pak tedy učitelka pokyny v ráznějším projevu zopakovala. Během hodiny paní učitelka motivovala žáky do další práce a procvičování doma jedničkou práce, která se jim povedla. Při ostatních aktivitách byli žáci aktivní, s paní učitelkou spolupracovali a vzorně se hlásili.

Plánování výuky

Paní učitelka byla informována o tom, že u ní bude probíhat pozorování, přesto se před touto hodinou ujistila, zda si to dobře pamatuje. Bylo tedy poznat, že se tím nějak nezatěžuje a jestli pozorovatel přijde teď nebo jindy, jí bylo jedno. Hodinu si připravil jako každou jinou, sám to přiznal. Zapojil skupinovou práci, aby to bylo pro pozorovatele pestřejší, uznal, že to nedělá každou hodinu, ale že to do výuky alespoň jednou týdně zapojí. Nebála se použít i techniku a to interaktivní tabuli, kterou pro promítání také hodně využívá. Příprava byla připravena na vyjmenovaná slova a to hlavně slov, ve kterých se píše měkký i a tvrdé y (pil x pyl, slepiš x slepiš...), všechny aktivity na to byly zaměřeny. Společná část byla zaměřena na opakování všech vyjmenovaných slov, které už umí. Hodina byla dobře zahájena i ukončena. Na konci učitelka shrnula hodinu, slova příbuzná a jejich vysvětlení, kdy se píše i, í, a kdy y, ý. Neopakovala to ona, ale hlavně to říkali žáci.

Hodnocení žáků, individuální přístup

I přes to, jak paní učitelka působila přísně, dokázala žáky pochválit slovy „výborně“, „dobře“. Při špatné odpovědi většinou reagovala slovem „ne“ a čekala, až žák odpoví správně. Nechala ho, aby si to sám opravil a popřípadě mu dopomohla, aby si to odvodil a došel k tomu, i když se třeba hlásili ostatní žáci, že to vědí. Samostatnou práci si zkontrolovali ve dvojicích a těm, co se to povedlo, měli max. 1 chybu, dala paní učitelka jedničku. Při skupinové práci nechala žáky pracovat samostatně a do práce jim nezasahovala. Řekla jim, že jejich práci příští hodinu vyhodnotí.

Učivo a jeho zvládnání a zjednodušování

Tato třída je dle paní třídní učitelky velmi slabá v učivu. Proto se paní učitelka hodně věnuje procvičování a opakování. Snaží se žákům dávat příklady a tak tomu bylo i v hodině. Při úvodní části, kde žáci opakovali, učitelka zvolila prezentaci s obrázkou vždy na dvojici slov (byl x bil, mýt x mít...). Dávala několik příkladů užití ve větě a zároveň nechala žáky, aby to zkusili sami. Ve skupinách to ještě zvládali, bylo jich na to více a tak se vždy shodli. V samostatné práci pak už ale chyby přibývaly. Učivo nemají ještě tolik osvojené. Při odůvodňování mají také ještě problém někdy určit, zda se jedná a vyjmenované slovo v jiném tvaru nebo slovo příbuzné. Objevilo se i to, že řekli jaké i/y se tam píše, ale nezvládli najít správné odůvodnění a to hlavně u tvrdého y, kde přemýšleli, k jakému slovu to bude. Protože je to ale pro ně v tomto ročníku nové, mají ještě spoustu času na procvičování a osvojení si učiva. Je ale dobré, že paní učitelka průběžně opakuje předchozí vyjmenovaná slova a vrací se k tomu, než aby jela jen dál. Během hodiny také využívá a zařazuje takové zkoušení, kdy náhodně řekne nějakému žákovi, aby vyjmenovaná slova vyjmenoval. To jde žákům perfektně a mají je nadřilované.

6.6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Pro závěry výzkumu byl zvolen obsahový závěr, který zhodnotí cíle diplomové práce, metodologický závěr, který zhodnotí jednotlivé metody a jejich přínos pro výzkum a praktický závěr, ve kterém je hlavním cílem doporučení pro pedagogickou praxi.

6.6.1 OBSAHOVÝ ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit a zmapovat průběh vstupu začínajícího učitele do praxe, jeho první kroky ve výchovně vzdělávacím procesu, nastavení kázně a dobrého klima ve třídě, komunikace s žáky i jejich rodiči a úspěchy a problémy, na které v těchto oblastech při svém vstupu do profese narazili.

Podařilo se zjistit, jaké jsou první kroky, úspěchy či problémy začínajících učitelů 1. stupně ve Středočeském kraji, jak pracují a postupují s jednotlivými kroky. Na základě všech využitých metod výzkum dokázal přiblížit u začínajících učitelů, jak zvládají udržet kázeň,

dobré klima ve třídě, jak komunikují s žáky i s rodiči. Podařilo se zjistit, jaké situace nastávají u začínajících učitelů a jakými způsoby se je snaží řešit.

Zhodnocení naplnění dílčích cílů výzkumu:

- **Zjistit, jaká se dostala podpora začínajícím učitelům po vstupu do praxe.**

Tento cíl se podařil naplnit pomocí rozhovorů, ve kterých se ukázalo, že největší podporu začínající učitelé cítí u kolegů či uvádějících učitelů. Nejčastěji hledají pomoc u kolegů, kteří sedí s nimi v kabinetě nebo u kolegů s paralelní třídou. Pomoc a radu hledají hlavně při předávání učiva žákům, při hodnocení, získávají spoustu materiálů a inspirace a pomoc se objevuje také při organizačních záležitostech.

- **Zjistit, jaké jsou nejčastější problémy začínajících učitelů.**

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí reflektivních deníků a rozhovorů, ze kterých vyplývalo, s jakými problémy se začínající učitelé mohou setkat. Začínající učitelé měli před vstupem do profese nějaké obavy, ukázalo se ale, že jen malá část z nich se v profesi projevila jako problém. Nejčastějšími problémy u začínajících učitelů bylo udržení kázně ve třídě, zvládnutí celé třídy a plánování výuky. Při plánování výuky byl nejběžnějším problémem rozvržení času hodiny. Začínající učitelé mají největší problém odhadnout čas na jednotlivé aktivity.

- **Zjistit, jak začínající učitelé zvládají kázeň ve třídě.**

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí všech tří metod. Reflektivní deníky, rozhovory a pozorování ukázalo, že většina učitelů má problémy s kázní ale dokáže si s problémy nekázně postupem času poradit, nastavit si daný cíl, pravidla a pracovat s tím. Každý učitel volí a zkouší vlastní postupy, které ve třídě fungují. Kázeň ve třídě zvládají hlavně komunikací s žáky a klidným přístupem. Výzkum ale také ukázal, že někteří začínající učitelé mohou kázeň ve třídě zvládat o něco méně nebo vůbec a neví, jakou cestou se vydat. Jsou si toho plně vědomi a pomoc hledají u kolegů a vedení.

Pozorování, které bylo zaměřeno na porovnání začínajícího a zkušeného učitele ukázalo, že starší učitelé pro udržení kázně volí mnohem přísnější přístup. Zároveň se ale

ukázalo, že pokud je učitel schopný a připravený s kázní pracovat, kázeň si dokáže udržet i na začátku své profesní dráhy.

- **Zjistit, jak začínající učitelé komunikují s žáky a zvládají udržet dobré klima třídy.**

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí reflektivních deníků, rozhovorů i pozorování. Ukázalo se, že začínající učitelé zvládají udržet dobré klima třídy právě komunikací s žáky. Zaměřují se na předem daná pravidla, která se snaží v průběhu roku neustále opakovat a dbát na jejich dodržování. Snaží se komunikovat v klidu, srozumitelně a jasně. Snaží se žáky vyslechnout a daný problém spravedlivě vyřešit. Při komunikaci dbají na to, aby se neskákalo do řeči. Jejich cílem je vzájemná důvěra a respekt.

- **Zjistit, jaké formy nejčastěji využívají začínající učitelé při komunikaci s rodiči a na jaké situace se nejvíce zaměřuje jejich komunikace.**

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí reflektivních deníků a rozhovorů, které ukázaly, že nejčastější formou komunikace začínajících učitelů je email nebo školní systém. Převahuje hlavně písemná forma komunikace. V případě potřeby pak volí osobní setkání. Někteří jsou zvyklí také na rychlejší formu komunikace pomocí telefonu (sms zprávy nebo hovor). Ukázalo se, že komunikace s rodiči se nejčastěji zaměřuje na předávání informací ohledně prospěchu žáka, chování či obecné informace pro všechny rodiče. Často řeší absenci a doplňování učiva.

- **Zjistit, jak si začínající učitelé plánují výuku, co je pro ně nejnáročnější.**

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí reflektivních deníků, rozhovorů ale také pozorování. Z těchto metod vyplynulo, že si začínající učitelé hodinu plánují a připravují v bodech nebo jen v hlavě. Při plánování výuky se zaměřují na to, aby příprava byla smysluplná, aktivity na sebe navazovaly a obsahovala nějakou zajímavou aktivitu (skupinovou práci, hru apod.). Zároveň ji plánují tak, aby zvládali tempo a splnili obsah učiva. Ukázalo se, že nejnáročnější při přípravě pro začínající učitele je rozvržení času hodiny, odhadnutí času jednotlivých aktivit.

- **Zjistit, jak začínající učitelé hodnotí žáky a jak k nim přistupují jako k jednotlivcům.**

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí všech tří metod. Z reflektivních deníků a rozhovorů vyplývalo, že se snaží hodnotit spravedlivě a přistupovat k žákům jako

k jednotlivcům. Žáky neporovnávat a při nerozhodné situaci se dívat na celou práci žáci za celé pololetí. Ukázalo se, že na všech školách využívají známky. Sami učitelé se pak snaží hodnocení kombinovat častým slovním hodnocením při hodině nebo slovním hodnocením jejich prací. To potvrdilo i pozorování, kde začínající učitel po celou dobu hodiny hodnotí různými způsoby. Ukázalo se, že se učitelé žáků věnují individuálně a snaží se jim pomoci.

- **Zjistit, zda se začínající učitelé zaměřují na svou sebereflexi a jak.**

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí dvou metod. Reflektivní deníky a rozhovory ukázaly, že se začínající učitelé každý den hodnotí a to hlavně otázkami, které se zaměřují na průběh celého dne. Kromě reflektivních deníků, které si někteří učitelé píšou, sebereflexe probíhá pouze myšlenkami. Nejčastěji se týkaly toho, co se nepovedlo a co mohli udělat lépe. Z rozhovorů vyplynulo, že sebereflexe přichází samovolně, aniž by se na ni museli zaměřovat.

- **Zjistit, jak začínající učitelé zvládají organizační záležitosti.**

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí reflektivních deníků a rozhovorů. Rozhovory potvrdily tvrzení z reflektivních deníků. Ukázalo se, že začínající učitelé organizační záležitosti zvládají, poradí si s nimi, nemají problém zorganizovat exkurzi či výlet, ale zároveň s nimi bojují a některé jim zabírají spoustu času. Nejvíce času jim zabírá školní systém (třídní kniha, absence, administrace, známky). Začínající učitelé si stěžovali na množství papírů, které je potřeba zařizovat. Byla to pro ně jedna z méně příjemných věcí při vstupu do praxe.

- **Zjistit, v čem začínající učitelé pociťují největší změnu během své praxe.**

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí rozhovorů. Reflektivní deníky naznačovaly posuny a pokroky začínajících učitelů a to hlavně komentáři a množstvím jednotlivých kódů. Rozhovory ovšem jasně potvrdily, že nejčastěji změnu začínající učitelé pociťují právě v tom, kde na začátku své profese pociťovali největší problémy. Protože jejich počáteční problémy byly různé, pak i jejich pokroky a změny byly různé. Nejběžnější změnou, které se objevila u většiny učitelů, bylo větší uvolnění a jistota při hodinách. Dále také plánování výuky a to nejen rozvržení času, ale celá organizace hodiny.

Hlavní cíl se tedy podařilo naplnit.

6.6.2 METODOLOGICKÝ ZÁVĚR

Pro výzkum byly využity tři metody, které na sebe navazovaly. První metodou byla analýza reflektivních deníků, která byla založena na kódování. Z jednotlivých kategorií, které z reflektivních deníků vyšly, byly utvořeny otázky k polostrukturovanému rozhovoru. Po rozhovorech proběhlo samotné pozorování, které se opět zaměřovalo na kategorie z reflektivních deníků a rozhovorů.

U obsahové analýzy reflektivních deníků bylo možné zachytit detaily každodenních situací, myšlenek a pocitů začínajících učitelů. Reflektivní deníky zároveň umožnily posoudit a popsat jejich jednotlivé kroky a pokroky. Proces reflektivních deníků bylo dlouhodobé sledování prvních kroků učitelů, které trvalo minimálně 1. pololetí. Obsahová analýza umožnila přístup k informacím, které by jinak nešly získat, pomohla identifikovat časově vzdálené události, zároveň ale byla velmi časově náročná a základem byla vytrvalost respondentů.

Přínosem rozhovorů bylo získání více podrobných informací, díky možnosti kladení doplňujících otázek a doložení konkrétních příkladů k jednotlivým dotazovaným okruhům. Pomocí rozhovorů se dalo objasnit spoustu nevyjasnitelných situací, které mohly nastat už v reflektivních denících. Výhodou rozhovorů byl osobní kontakt, přizpůsobivost rozhovoru podle potřeby, dovysvětlení otázek a tím se lépe upřesnily a konkretizovaly dané problémy a situace. Rozhovory umožnily získat osobní či důvěrné informace. Při rozhovorech bylo možné sledovat také verbální i neverbální reakce respondenta a tím doplnit a potvrdit význam sdělovaného. Rozhovory byly časově náročnější a složitější na zaznamenávání odpovědí i následnou analýzu.

Při pozorování bylo možné zachytit skutečnost v praxi a tím potvrdit jednání začínajících učitelů, které se objevovalo v reflektivních denících a rozhovorech. Výhodou pozorování bylo přímé sledování reálných jevů a získání dat, která nelze získat jinou metodou. Bylo možné sledovat jednotlivé kroky, chování a reakce učitelů. Pozorování umožnilo porovnat začínajícího učitele s učitelem zkušeným a vyvodit tak některé rozdíly. Ukázalo se, že rozdíly nejsou ale vždy takové, jaké by se daly předpokládat. I v této metodě bylo riziko při získávání údajů a to obzvláště ve školním prostředí. Pozorování a průběh pozorovaných jevů mohlo být ovlivněno přítomností pozorovatele.

Klíčovou metodou výzkumného šetření byla analýza reflektivních deníků. Tato metoda umožnila maximální komplexnost každodenních návazných zkušeností a reflexí zapojených respondentů. Zároveň s sebou nesla velké nároky na čas a vytrvalost oslovených respondentů. Z oslovených 10 dokončilo kontinuální zpracování reflektivních deníků pouze tři z nich. I tak jsou získané informace vnímány jako klíčové a dostačující pro stanovení závěrů kvalitativního vedení výzkumného šetření.

Aby bylo možné získat větší množství informací bylo by vhodné doplnit současnou triangulaci výzkumných metod o další formy výzkumného šetření např. o využití anonymního dotazníku, který by ale pro potvrzení závěrů dotazníkového šetření bylo opět nutné doplnit o rozhovory a pozorování. Jeho zařazení by bylo vhodné po kódování reflektivních deníků, aby bylo možné získat větší množství konkrétních informací, na které se diplomová práce zaměřovala.

Průběh a výsledky výzkumu ukázaly, že použité metody byly zvoleny vhodně, logicky na sebe navazovaly a byly přínosné. Každá metoda upřesňovala či potvrzovala tvrzení a situace z metody předchozí.

6.6.3 PRAKTICKÝ ZÁVĚR A DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Z výzkumu diplomové práce vyplynulo několik prvních problémů, se kterými se začínající učitelé setkávají. Učitelé před vstupem do praxe mají určité obavy, počítají s prvními problémy a očekávají možné situace, které mohou nastat. Samotná praxe je ovšem realita, která ukáže, zda jsou na situaci připraveni a zda si s ní dokážou poradit.

Výzkum ukázal, že zkušenosti učitelé získávají hlavně praxí a důležité je se nezaleknout náročné situace, která je může potkat. Doporučení pro začínající je, aby se nebáli požádat o pomoc v případě potřeby. Škola by měla začínajícím učitelům na začátku své profese zajistit podporu ve formě uvádějícího učitele. Pomoc je důležitá při všech oblastí a je lepší se zeptat, pokud si nejsou jisti, než dělat nebo udělat něco špatně.

Pro své postupy v kázni, získání autority a tvoření dobrého klima třídy by měli mít jasně určený cíl a cestu, kterou se chtějí vydat. Měli by se snažit každou situaci řešit okamžitě. Pro lepší připravenost v této oblasti by bylo vhodné se o postupech při nekázni a

zvládnání třídy něco dozvědět, protože je to velmi důležité pro další postupy v jiných oblastech.

Při projevech nežádoucího chování se učitel může také obrátit na výchovného poradce nebo školního metodika prevence, který byl zmiňován v teoretické části. Pro žádného z uvedených respondentů nebylo nutné metodika prevence využít, pomoc výchovného poradce byla zmiňována častěji. Měli by ovšem vědět, že tu možnost učitelé mají a neměli by se ji bát využít.

Doporučení, kterého by se měli začínající učitelé držet je komunikace. Komunikace s žáky ale také s rodiči. **Komunikace s žáky úzce souvisí s kázní a klima třídy a je nedílnou součástí zvládnání učitelské profese.** Učitelé by měli s žáky jednat v klidu, měli by je vyslechnout a říct si společný závěr. Problém by měli řešit spravedlivě a nenechávat ho jen tak plynout. Pravidla, která mají určená ve třídě, by měla být dodržována všemi a také by si měli určit, co budou dělat, když budou porušována.

Rozhodně by měl být učitel na hodinu připravený a měl by v jakékoliv formě mít připraveno, co bude o hodinu dělat spolu s promyšleným postupem alternativ. Danou hodinu může podle situace vždy v průběhu alterovat s ohledem na učivo a cíl hodiny.

Výzkum ukázal, že ať už učitelé chtějí nebo ne, hodnotí svou práci. Učitel by se měl na svou sebereflexi zaměřit, umět vždy zdůvodnit jednotlivé kroky a poznat signály, kdy se odchyluje od svého záměru, a zamyslet se nad tím, co udělal nebo neudělal dobře, aby se mohl zlepšovat a posouvat se.

ZÁVĚR

Prvních kroků, problémů ale i úspěchů, se kterými se mohou začínající učitelé setkat je mnoho. Diplomová práce měla nastínit to nejdůležitější, s čím se začínající učitelé mohou setkat. Zároveň měla ukázat, jak s takovými situacemi pracovat a jak na ně vhodně reagovat. Měla začínajícím učitelům přiblížit situace, které je mohou zaskočit a pomoc jim ukázat, jak je mohou řešit. U spousty oblastí, kterými se diplomová práce zabývala, je spousta doporučení, jak může učitel postupovat, ale pouze on sám zná svou třídu a on sám si zvolí cestu, kterou se vydá. Dodržovat by měl ty nejdůležitější zásady a pravidla, které si sám určí.

Teoretická část diplomové práce popsala, kdo je začínající učitel a jakými profesními kompetencemi by měl být učitel vybaven. Hlavní část diplomové práce objasnila případné nejběžnější situace, které mohou začínající učitele na začátku své profese potkat a kterým se nevyhnou. Zároveň byla zmíněna podpora a pomoc uvádějícího učitele, ostatních kolegů či dokonce podpora výchovného poradce a školního metodika prevence, protože důležitou složkou a tím, s čím se často začínající učitelé setkávají, je nekázeň. V teoretické části bylo popsáno několika pravidly a zásady, jak učitelé mohou postupovat při nekázní a jak jí oni sami mohou předcházet. Už v této oblasti byla poměrně dost nastíněna důležitost komunikace s žáky i s rodiči. Teoretická část také popsala první nejčastější problémy začínajících učitelů, mezi které patří právě problémy s kázní, plánování výuky, komunikace s žáky i rodiči, udržení pozornosti a na to navazovaly také netradiční role učitele, které se mohou rychle a nečekaně objevit a učitel musí reagovat.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou první kroky, problémy či úspěchy při zvládnutí kázně, dobrého klimatu třídy a komunikaci s žáky i s rodiči začínajících učitelů 1. stupně ve Středočeském kraji. Mezi další sledované kategorie patřily ty, které se objevily v teoretické části jako je plánování výuky, hodnocení žáků, individuální přístup, sebehodnocení, organizační záležitosti. Diplomová práce se zabývala především zvládnutí kázně. V praktické i teoretické části bylo nastíněno, co mohou začínající učitelé očekávat, co je může na začátku své profese potkat, jak na to mohou reagovat nebo tomu také předcházet. Teoretická část přiblížila situace pomocí odborné literatury. V praktické části pomocí výzkumu a tří na sebe navazujících metod bylo zjištěno, jaké jsou první kroky

začínajících učitelů 1. stupně ve Středočeském kraji. Pro jakýkoliv první krok či problém začínající učitelé nejčastěji hledají pomoc u svých kolegů. Ukázalo se, že mezi nejčastější projevy nekázně patří rušení hodiny a mírné problémy mezi žáky, objevily se ale i větší projevy nekázně, jako je nevhodné chování k učiteli. V takovém případě se učitelé nebojí obrátit na výchovné poradce a hledat řešení pro další postup. Při všech situacích je pro učitele nejdůležitější komunikace s žáky i rodiči. Drží se pravidel jednání v klidu, dbají na to, aby byl problém řešen spravedlivě a našel se společný závěr pro další postup. Učitelé by neměli situaci podceňovat a měli by se jí snažit vždy řešit. Na získání autority, zvládnutí celé třídy a udržení dobrého klimatu třídy by měli dbát od samého začátku. Kromě problémů s kázní vyšlo jako nejčastější problém plánování výuky. Učitelé mají na začátku své profese velké problémy s rozvržením a odhadnutím času jednotlivých aktivit, často aktivity nestíhají a později mají problém i se stíháním učiva.

Z výzkumu vyplynulo, že každý začínající učitel má jiný začátek své profesní dráhy, setkává se s různými problémy a různě je také řeší. Začínající učitelé mohou získávat inspiraci od ostatních kolegů, mohou požádat o pomoc, ale jen oni sami si zvolí, jakou cestou se vydají.

RESUMÉ

Diplomová práce na téma „První kroky učitele po vstupu ve Středočeském kraji“ měla zjistit, s čím se začínající učitelé při vstupu do praxe potýkají nejčastěji, a jak s tím pracují. Zabývá se problematikou problémů začínajících učitelů. Důležitým okruhem pro tuto práci je kázeň, udržení dobrého klimatu třídy a komunikace s žáky i s rodiči. Teoretická část se zabývá začínajícím učitelem, jeho prvními kroky a problémy a netradičními rolemi, se kterými se může setkat. Diplomová práce popisuje některé první kroky, které učitelé potkají, mezi které patří kázeň, komunikace s žáky, komunikace s rodiči, plánování výuky, hodnocení žáků a individuální přístup, sebehodnocení, organizační záležitosti. Teoretická část je hlavním východiskem pro praktickou část a výzkum. Oblasti v teoretické části jsou hlavními body praktické části.

Výzkum, který se opírá o teoretické znalosti, se zabývá třemi metodami (analýza reflektivních deníků, rozhovory, pozorování), které objasňují daný cíl a problematiku. Metody byly požitý tak, aby na sebe smysluplně navazovaly a umožnily tím postupně upřesňovat tvrzení z předchozí metody. Z diplomové práce a jejího výzkumu vyplývá několik prvních kroků, problémů, ale také postupů, jak začínající učitelé mohou s danou situací pracovat a jak na ni mohou reagovat. Zároveň výzkum ukazuje, že každý učitel může mít jiné první kroky, problémy i postupy. Výsledky výzkumu přibližují situace, se kterými se začínající učitelé mohou setkat a mohou začínajícím učitelům tak posloužit jako vstupní informace pro jejich práci, pro jejich vstup do profese.

SUMMARY

The diploma thesis on topic "Primary teacher's first progression in early work experience in Central Bohemian Region" was to find out what beginning teachers face most often when entering practice and how they work with it. It deals with the problems of beginning teachers. An important area for this work is discipline, maintaining a good classroom climate and communication with students and parents. The theoretical part deals with the beginning teacher his first steps and problems and non-traditional roles he may encounter. The thesis describes some of the first steps that teachers will encounter which include discipline, communication with students, communication with parents,

lesson planning, student assessment and individual approach, self-assessment, organizational issues. The theoretical part is the main starting point for the practical part and research. The areas in the theoretical part are the main points of the practical part.

The research which is based on theoretical knowledge deals with three methods (analysis of reflective diaries, interviews, observations) which clarify the goal and the issue. The methods were used in such a way that they follow each other meaningfully and thus made it possible to gradually refine the statements from the previous method. The diploma thesis and its research reveal the first few steps problems but also the procedures of how beginning teachers can work with a given situation and how they can react to it. At the same time research shows that every teacher may have different first steps, problems and procedures. The results of the research bring closer the situations that beginning teachers may encounter and can thus serve as beginning information for beginning teachers for their entry into the profession.

SEZNAM LITERATURY

Tištěné dokumenty:

AUGER, Marie-Thérèse. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.

BENDL, Stanislav. Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

ČAPEK, Robert. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

KALHOUS, Zdeněk. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.

KARNS, Michelle. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-717-8032-4.

KUTNOHORSKÁ, Jana. Výzkum v ošetřovatelství. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2713-4.

KYRIACOU, Chris. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8945-3.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-807-3151-690.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

PETTY, Geoff. Teaching today. Fourth edition. Cheltenham: Nelson Thornes, 2009. ISBN 978-1-4085-0415-4.

PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4474-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8

PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80,7367-778-7.

SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8262-9.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. Pedagogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠIMONÍK, Oldřich. Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů). Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

TOMKOVÁ, Anna. Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

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.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]. Praha: Univerzita Karlova, 2002. Texty pro distanční studium. ISBN 80-729-0077-3.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

Elektronické dokumenty:

KOLEKTIV AUTORŮ. Začínající učitel [online]. Národní institut pro další vzdělávání, 2019 [cit. 2022-03-06]. ISBN 978-80-7578-012-6. Dostupné z:

https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf

MADLEŇÁKOVÁ, Lucia. Právo pro každý den [online]. Olomouc: Investice do rozvoje vzdělávání, 2012 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: MADLEŇÁKOVÁ, Lucia. Právo pro každý den [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <http://lawforlife.upol.cz/wp-content/uploads/2011/07/Madlenakova-Pravo-pro-kazdy-den.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu>

SKÁČELOVÁ, Lenka. Metodika vedení třídnických hodin [online]. Praha: TOGGA, 2012 [cit. 2022-03-06]. ISBN 978-80-7476-006-8. Dostupné z: https://m.kr-vysocina.cz/assets/File.ashx?id_org=450008&id_dokumenty=4082029

Vlastimil Švec. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. Pedagogická orientace [online]. 1997, 7(3), 2-13 [cit. 2022-03-06]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <file:///C:/Users/Kantor10/Downloads/10679-Text%C4%8DI%C3%A1nku-19425-1-10-20181112.pdf>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Ukázka okódovaného deníku

Příloha č. 2: Ukázka kódování – Kázeň, klima třídy, vztahy ve třídě

Příloha č. 3: Výroky z reflektivních deníků

Příloha č. 4: Záznamový arch k pozorování

Příloha č. 1: Ukázka okódovaného deníku

kázeň, klima, vztahy

komunikace s žáky, motivace, aktivita a spolupráce

komunikace s rodiči, domácí příprava

plánování výuky (organizace hodiny, organizace času, příprava, změna v akci)

hodnocení žáků, individuální přístup

učivo a jeho zjednodušování a zvládnání, metody

sebehodnocení (zvládnání složitých a náročných situací, řešení problémů)

organizační záležitosti

Pondělí 4. 10. 2021

Na nový týden jsem se velmi těšila, přichází další nové učivo a chtěla jsem začít zase trochu jinak než do teď. Žáky jsem hned na začátku dne mile přivítala a rovnou jsem najela na naše pravidlo a vyzdvihla jeden důležitý bod ve školním řádě, který jsme si společně přečetli: Žák se aktivně účastní vyučování a nenarušuje jeho průběh. S žáky jsme si řekli, co přesně tento bod zahrnuje a v čem chci, aby se zlepšili. Pro dnešek to pomohlo, což mám samozřejmě radost, ale musíme v tom hlavně pokračovat a při jakémkoli náznaku už nebudu jen napomínat. Dnešek se mi velmi povedl a jsem naplněná energií do dalších dnů.

1. **podařilo se mi:** aktivně zapojit žáky do všech hodin, úvod do nových témat ve všech hodinách

2. **mám obavy z:** fáze hodiny čtení, s žáky čteme a někdy po nich chci, aby sami shrnuli, o čem to bylo, dnes jsem měla radost ze spousty žáků, kdy zvládli smysluplně pár větami příběh shrnout, ale naopak jsou žáci, o kterých vím, že se při čtení tolik nesoustředí a nejsou schopni sami něco napsat

3. **dnes jsem ještě nezvládl/-a:** více učiva na procvičení

4. **zítra změním / udělám jinak:** i přes to, že je opět zítra plavání, s žáky budu zítra hodně procvičovat, aby si učivo více osvojili, budu také pokračovat v domácích úkolech, protože

učiva je momentálně poměrně dost a myslím si, že je pro žáky důležité si učivo doma zkusit samostatně a procvičit si to

Úterý 5. 10. 2021

Opět den plavání, který mi ovlivnil hlavně poslední hodinu českého jazyka. Žáci po plavání dobře pracovali při matematice a vlastivědě, ale při českém jazyce už byli hrozně unavení a tak jsme si posledních 10 min už jen povídali. Práci si proto nechám na zítra, aby to mělo pro žáky větší smysl. Probírali jsme stavbu slova a je to pro žáky velmi těžké učivo. Snažím se jim ho přiblížit hlavně s vyjmenovanými slovy, kde vždy hledáme tu společnou část slova, která je vlastně tím kořenem. Žákům nedávám zbytečně těžké příklady, i když v PS se tomu ne vždy dá vyhnout. Nejlépe to žáci pochopí, když těch slov vidí více a hledají právě ten společný kořen a tak to zkusím touto cestou. Dále hlavně výměna předpony nebo její odebrání je velmi důležité, což si žáci vyzkoušeli v domácím úkolu a ve škole jim to šlo.

1. podařilo se mi: přijít na postup, jak žákům učivo přiblížit, aby to lépe zvládali a pochopili
2. mám obavy z: celkově z učiva stavba slova, které mi není blízké
3. dnes jsem ještě nezvládl/-a: probrat český jazyk tak, aby to žáci lépe chápali, přišla jsem ale na to, jak jim to jde lépe
4. zítra změním / udělám jinak: na zítra jim připravím práci do dvojic, aby zkusili hledat kořen společně a odůvodňovat si to, hledat si další příbuzná slova, materiál jsem už vytvořila a myslím si, že jim to pomůže dál v pochopení učiva

Středa 6. 10. 2021

Dnes jsem zvolila hodně slov příbuzných ke stavbě slova a práci jsem dala žákům do dvojic. Velmi se mi líbilo, jak pracovali, ale bohužel výsledek nebyl vždy tak dobrý, jak jsem očekávala. Velký problém mají hlavně s delšími slovy. Také ale se slovy, kde je velmi krátký kořen jako vyučený - uč. Žáci často kořen dávají delší. Upozornila jsem i na to, že tam jsou slova příbuzná a hledáme pouze tu společnou část, někteří si na to stejně pozor nedali. Po společné kontrole ale všichni odpovídali správně, možná proto, že viděli všechna ta slova vedle sebe na tabuli a lépe se jim určoval kořen. V matematice geometrii jsem dnes žákům dala test s kolmic a rovnoběžek. Bohužel jsem se zase nestačila divit, když jsem viděla, jak někteří rýsují - je jim jedno jak, nedodrží správné použití pravítka a jen to tam jak se říká

fláknout. Přímku mi měřili a vymýšleli zase blbosti. Neustále to probíráme, při společném opakování to umí, ale pak udělají takové nesmysl a já si pořád kladu otázku proč, kde je ten problém.

1. **podařilo se mi:** pestrá hodina českého jazyka, rychlé střídání aktivit, zvládnutí spousty látky a zapojení všech žáků
2. **mám obavy z:** že na sebe budu brát moc velkou odpovědnost, co se týká výkonů žáků, na začátku své praxe jsem měla skvělou třídu, která nedělala takové zásadní chyby a je to pro mě velký skok a začínám nad tím více a více přemýšlet
3. **dnes jsem ještě nezvládl/-a:** dnes nic, myslím, že se mi dnešek povedl
4. **zítra změním / udělám jinak:** více zjišťovat, proč dělají takové chyby, více a více procvičit učivo a dělat jim to jednodušší, aby hlavně pochopili základ

Čtvrtek 7. 10. 2021

Už jsem několikrát zmiňovala, že je pro mě čtvrtek nejdelší den. Učím v kuse 5 hodin a poté mám ještě hodinu doučování. Dnes mi to ale tolik nevadilo a sedlo mi to. S žáky jsem měla spoustu času ve všech předmětech a povedlo se mi všechny hodiny dobře začít i dobře ukončit. Dnes bych chtěla zmínit hlavně dobrý pocit z doučování, kde doučuju pár žáků z mé třídy a k tomu pár žáků z druhé třídy. Byla jsem dnes pyšná na to, jací moji žáci jsou a že k nim mám velmi hluboký vztah. Cizí žáci se mi učí hůře a nevím moc, co od nich očekávat, dokonce jedna holčička má takový zásek ve škole, že i přes to, že to ví, tak neodpoví. Podařilo se mi alespoň, že mi ukazovala na prstech výsledky, ale práci, kterou píše, také často schovává. Moji žáci jsou oproti těm z druhé třídy pomalejší a dokážu si troufnout říct, že i hůře učivo zvládají. Moji kluci až překvapivě poznávali části slova. Jsem zvědavá, zda to využijí zítra v písemce ve škole.

1. **podařilo se mi:** jsem spokojená s celým dnem včetně doučování
2. **mám obavy z:** chování některých žáků - dnes dostali poznámku dvě žákyně, které opakovaně ruší a hlavně nedávají pozor - maminka jedné z nich je dost rýpavá, jsem zvědavá, zda bude hned volat
3. **dnes jsem ještě nezvládl/-a** nebyla jsem rozhodná v tom, jakou známku dát žákyni v PČ - žáci měli skupinovou práci, celou dobu spolupracovali, ale při závěrečném lepení do jednoho se žákyně rozhodla spolužačky odseknout a dotvořila si to sama, moc jsem

nevěděla, jak na to zareagovat, pouze jsem zdůraznila, že to měla být kolektivní práce a není to od ní hezké, nejspíš jí dám jedničku za činnost, kterou udělala, ale do hodnocení ji napíšu, že odmítala pracovat ve skupině a práci má jako individuální a ne kolektivní (chci, aby rodiče věděli, co se ve škole děje, nevím ale, zda je to správné rozhodnutí)

4. zítra změním / udělám jinak: občas mám stále problémy s tím, že nevím, zda jsem se rozhodla dobře a proto se rozhodně poradím se zkušenějším učitelem (konkrétně s učitelkou, která mi dělala uvádějího učitele a je zároveň výchovnou poradkyní - má velmi dobré a neunáhlené závěry a pohledy a vždy mi dobře poradí)

Pátek 8. 10. 2021

Dnes jsem si mohla potvrdit to, že žákyně, které dostaly včera poznámku, učivo opravdu moc dobře nezvládají oproti ostatním. Snažila jsem se jim vysvětlit, že čím více budou o hodinu spolupracovat a aktivní, tím méně se budou muset učit doma a půjde jim učivo lépe. Nezvládali přesně to, co jsme předchozí dny procvičovali. Jsem z toho trochu rozhozená možná i v tom špatném smyslu, protože jsem jim to dnes spíše hlavně vrazila, ale můj hlavní cíl je, aby si to uvědomili a aby věděli, že jim chci pomoci. Uvidím, co s nimi udělá příští týden. Ale jejich nepozornost opravdu vede k horším výsledkům a já si zase mohu jen klást otázku, jak to já mohu zlepšit.

1. podařilo se mi: vždy řeknu alespoň něco, ale dnes sama nějak nevím, co by bylo nějaké výjimečné a přímo by se mi podařilo

2. mám obavy z: z ničeho

3. dnes jsem ještě nezvládl/-a: dnes nebyli hodiny tolik organizované, musela jsem se věnovat okolním věcem kvůli volbám a kvůli tomu, že jsem po druhé hodině jela do své školy

4. zítra změním / udělám jinak: stále se budu zaměřovat na to, co vidím jako problémy (nepozornost některých žáků, zvláštní výkyvy některých žáků), v tomto týdnu byli žáci klidnější, ale stále se budu zaměřovat na kázeň a pokračovat v komunikačním kroužku

Pondělí 11. 10. 2021

V novém týdnu mám opět radost z provedení všech předmětů, ale stále se musím zaměřovat na kázeň, soustředěnost a aktivitu žáků. Při hodině přírodovědy často kladu

otázky během hodin i na konci a polovina z žáků nevěděla, na co se ptám. Snažím se s žáky dělat vše, co mám v plánu, abych nebyla pozadu a čekání na to, až mi všichni zavřou pusy je při hodině x minut. Myslela jsem si, že nový týden začne v poklidu, ale i od ostatních vyučujících občas slyším, že je vidět, že se rozjíždí a do toho mají problémy i mimo školu nebo v jídelně. Někdy jsou opravdu zlatíčka a až moc dětský, ale někdy nevěřím, že dokážou i takový opak. I přes to, že to dnes nebylo tak hrozné, nebudu už nic oddalovat a jen napomínat. Bohužel ale v tom šrumu někdy ani nepoznám, kdo právě štěbetá a ruší. Nevím ale, jak přimět žáky, aby byli více v pozoru, i když pracujeme jako celá třída. Vyvolávám i ty, co se nehlásí, ale jim je to stejně jedno. Když napíšu poznámku, přijde mi, že to stejně nikam nevede, jako kdyby to rodiče jen podepsali a ani nečetli.

1. podařilo se mi: hodina čtení, kdy žáci pracovali s textem, využili jsme čtení s přímou řečí, vyhledávání v textu a na závěr i povídání o tom, jak by mohl příběh skončit - tato hodina byla zároveň i klidná a nikdo nikoho nepřerušoval a všichni se museli zapojit

2. mám obavy z: tahám si dost práce domů, ať už opravování nebo i dost myšlenek jak a co udělat lépe

3. dnes jsem ještě nezvládl/-a: být rázná už od první minuty a dne, aby žáci poznali, že opravdu změna probíhá

4. zítra změním / udělám jinak: už nebudu dále čekat a doufat, že se to uklidní a musím zapojit i paní asistentku, která by mi v tom měla pomoci

Úterý 12. 10. 2021

Dnes jsem na sebe pyšná. Dokázala jsem to, čeho jsem sice dosáhnout nejdříve nechtěla a chtěla jít pořád po dobrém, ale už nebyla jiná cesta. Hodina vlastivědy byla velmi klidná, žáci pracovali, hlásili se a nerušili. Poslední hodina čtení, už od začátku nebyla dobrá. Při vysvětlování práce jsem se už tak rozčílila, že jsem za dveře poslala dvě žákyně. Pár sekund po tom, co jsem řekla, aby zavřeli pusy, si začali navzájem povídat (podle nich prý vysvětlovat práci). Šla jsem s nimi za dveře a ve třídě nechala paní asistentku. Holky to dost vyděsilo, bylo to na nich vidět. Upozornila jsem je, že pokud se to ještě jednou stane, pošlu je rovnou dál do ředitelny a budu řešit s jejich rodiči, že neustále porušují školní řád. Když jsem se vrátila do třídy, bylo ticho. Žákům jsem celkově řekla, že pokud to nepůjde po dobrém, tak po zlém. A to i s jejich domácí přípravou. Spousta žáků si koleduje o

napomenutí. Asi bych z toho neměla mít dobrý pocit, ale dobrý pocit jsem měla. Bylo na žácích vidět, že ví, že to myslím vážně a že o to opravdu většina nestojí. Kývali, že souhlasí. V průběhu té hodiny i při práci ve dvojicích byli potichu jako myšky. Jsem zvědavá, co přinesou další dny.

1. podařilo se mi: jak se říká si dupnout a zároveň usměrnit žáky a zapůsobit tak, aby měli přirozený respekt

2. mám obavy z: bojím se, že to vydrží pár dní a budu muset zakročit opravdu tam, kam nechci

3. dnes jsem ještě nezvládl/-a: nedaří se mi zvládat množství učiva a stíhat vše, co si připravím

4. zítra změním / udělám jinak: učivo zítra shrnu diktátem a vrhnu se na podstatnější látku a to jsou vyjmenovaná slova

Středa 13. 10. 2021

Dnes jsem žákům dala slíbený diktát a byla jsem více než překvapená, ale bohužel ne kladně. Žáci v diktátu měli takových chyb, které by v ústním projevu určitě nevymyslely. Opět jsem z toho byla špatná hlavně já, než ty děti. Celý dny tady děláme opakování, procvičujeme a v diktátu se to pak takhle projeví. Každopádně mě to dohnalo k závěru, že nejde o to, že by dané téma neuměli, ale hlavně jim dělá problém psát. Už s přepisem jsem měla problémy a v diktátu je to dvojnásob. Žáci vynechávají písmena, háčky, čárky, nesoustředí se na to, co tam napsat. Rozhodně se budu zaměřovat hlavně na diktáty.

1. podařilo se mi: mít klidný den, žáci byli klidní a nebyl žádný problém

2. mám obavy z: ze známek, kdy se vždy snažím, aby měli hezké známky, vše jim zlehčuji, po špatných známkách se snažím dát jasnou práci, kde si myslím, že každý dostane jedničku, ale není to tak, vždy mě to zklame

3. dnes jsem ještě nezvládl/-a: poprat se sama se sebou, jsem z toho tak nešťastná, beru si toho moc

4. zítra změním / udělám jinak: zaměřím se na diktáty

Čtvrtek 14. 10. 2021

Po včerejším diktátu jsem se rozhodla, aby si žáci tentokrát opravu neudělali doma ale ve škole. Máme vždy dvě hodina čj za sebou, tak na to byl čas. Ti, co měli hotovo, dostali práci

a já se dál věnovala těm, co si neví rady s opravou. Zajímavé bylo, že mi vždy vymysleli, proč to je špatně a dost i s jistotou. Radost jsem měla i z nového učiva - písemné dělení. Žáci zvládají postup a při samostatné práci si každý poradil. Zároveň jsme už před pár dny začali vyjmenovaná slova po B a i z toho mám radost. Žáci dokážou slovo odůvodnit a máme hodně nadřilované slovo být x bít a slova příbuzná. Zvládají tvrdé y a měkké i dobře odůvodnit a slova vysvětlit a popsat.

1. **podařilo se mi:** hodina českého jazyka s VS po B, aktivace všech žáků, motivace žáků, že je to něco co jim jde a umí to
2. **mám obavy z:** samostatnosti žáků, při opravě diktátu s odůvodněním nejsou vůbec samostatní a na odůvodnění zapomínají, občas si říkám, jestli ty úkoly za ně nepišou rodiče - z domova mají vždy vše dobře, vždy všemu rozumí, ale ve škole to tomu neodpovídá
3. **dnes jsem ještě nezvládl/-a:** větší množství látky v matematice, ale přesto byla hodina prospěšná
4. **zítra změním / udělám jinak:** budu se stále zaměřovat na žáky individuálně a zjišťovat jejich problémy

Pátek 14. 10. 2021 – studium (učitelům, kteří jdou místo mě suplovat vždy připravují materiály – pro mě je to pak mnohem náročnější, než kdybych do práce šla)

Příloha č. 2: Ukázka kódování – Kázeň, klima třídy, vztahy ve třídě

25. 11. 2021

- **podáři se mi:** zpřísnit na nového žáka a dát mu najevo, že to co řeknu, platí a ať si to zkouší jinde, byl uražený a bylo vidět, že má jiný názor, ale udělal to, co jsem po něm chtěla
- **mám obavy z:** trochu mě mrzí, že musím použít takovou kázeň, nebyla jsem na to zvyklá a nesejí mi to, raději s žáky vycházím po dobrém
- **zítra změním / udělám jinak:** nového žáka potřebuju lépe poznat, abych věděla, co třeba udělat, aby měl kladnější vztah ke všemu

1. 12. 2021

- Dnes jsem si uvědomila, že je ve třídě zase o něco větší klid, protože nový žák bude celý týden chybět.
- Celou jednu hodinu byl hrozný klid, jak do toho byli zabraní.

9. 12. 2021

- Paní asistentka, která je tento týden u mě jako náhrada (její třída je v karanténě a moje asistentka chybí), mi dnes řekla, že si v mé třídě za ten týden odpočinula, jak při hodinách, tak i o přestávkách. Je sice o rok vyšším ročníku, ale myslím si, že takový vliv to nemá a dost mě to potěšilo. Vědět, že u mě to vlastně probíhá opravdu v klidu a žáci nejsou rozjančeni a dodržují pravidla (sice ne vždy a ne úplně dokonale), mě uklidnilo. I přes to, že si občas stěžuju, vím, že je spousta horších tříd, teď ale otázka, zda je to třídou nebo učitelem.

14. 12. 2021

- Od lektora byla třída opět pochválena, že je to jedna z tříd, kde jsou žáci vnímaví, zapojují se a hlavně neruší. Tím se otočil na mě, že je to zásluha třídního učitele. Opět mě to zase potěšilo a utvrdila jsem se v tom, že kolektiv a nějaké to klima ve třídě je super. Pochvala přišla i od paní asistentky (náhradní), která s námi šla na plavání, že jsou žáci vycepaní. Kázeňské prohřešky se prozatím také nevyskytují, uvidíme, jak to bude probíhat s novým žákem, který stále chybí. Dřina v klimatu třídy se vyplatila.

15. 12. 2021

- Naštěstí neměl tolik čas a příležitost udělat nějaký průšvih, ovšem vstávání z místa, povídání při hodině pokračovalo.

17. 12. 2021

- Často je žák agresivní jak fyzicky, tak slovně. Pokud se mu nedostane, co chce, žáky napadá. Při hodině odmlouvá a neustále diskutuje. Brzy ho zarazím a o tom, co po něm chci, se s ním nebavím. Zjistila jsem totiž, že to nemá cenu a hlavně by cítil, že má navrch. Myslím si, že to hold půjde touto cestou, která ho zklidní, než jít cestou po dobrém, takovou cestu je schopný naopak využívat.

20. 12. 2021

- Naopak to bylo lehce rušné, protože se vrátili žáci a třída byla plná, až jsem skoro zapomněla, že to takhle někdy bylo. Musela jsem je včas zkrotit.

- **mám obavy z:** stále mám situace, kdy nevím, jak na nového žáka reagovat - neustále odmlouvá a nechce nic dělat a když už ano, tak si to chce často dělat podle sebe (což ne vždy vadí, ale většinou jsou situace, kdy je potřeba, aby to udělal tak, jak já řeknu), většinou se s ním snažím nebavit, řeknu mu, ať pracuje a víc neřeším, protože debata s ním nemá smysl, jen z toho nemám nejlepší pocit

- **dnes jsem ještě nezvládl/-a:** s problémovým žákem ještě dost debatuju, musí si zvyknout na to, že co se řekne, to tak bude a ani on nemá výjimku

- **zítra změním / udělám jinak:** k žákovi po prázdninách ještě trochu zpřísním - on vše udělá, ale až po tom, co mu jasně znovu řeknu, co má dělat a odejdu od něj, nemá smysl s ním o tom debatovat

21. 12. 2021

- Bohužel mi den zkazil ještě nový žák. Žákům jsem řekla, že si ještě počkají a dárky si dáme až poslední hodinu. Všichni se ze srandy smáli, že ještě budou muset čekat a pak přišla velmi nevhodná reakce žáka, který naopak vážně zařval, že to nemá rád. Tak jsem se ho v klidu zeptala, co tím přesně myslí a on, že nějaké oddalování. Dále jsem se opět snažila s ním nedebatovat, protože jsem něco řekla, všichni to vzali a on jako jediný opět ne. Žák se ale

natolik urazil, že neustále něco mluví, jak je to nespravedlivé...Několikrát jsem ho napomenula, aby zavřel pusku, neposlechl. Řekla jsem, ať jde za dveře, nešel. Po druhé, nešel. Potřetí se sebral a šel. Vyběhla jsem za ním a za dveřmi ho seřvala. Řekla jsem mu, že pokud si ještě něco takové dovolí a bude neustále odmítat a vše komentovat a hlavně bude drzý a neposlechne moje pokyny, pošlu ho rovnou do ředitelny a pokud ho tam pošlu ještě dnes, nestráví s námi vánoční besídku. Na to si dupnul. Na to jsem už v klidu řekla: dupni ještě jednou. Věděl, co by to znamenalo a už nedupl a uražený se vrátil do třídy. Bylo na něm vidět, že to na něj platí a zbytek dne vydržel, ale myslím si, že mu ještě několikrát cvakne a v ředitelně stejně skončí.

- **dnes jsem ještě nezvládl/-a:** udržet více klidu ve třídě a asi je tedy i na delší dobu zaměstnat, často se žáci překřikovali a já je musela několikrát napomínat, na druhou stranu byli rádi, že mají čas na povídání a ukazování si dárků atd.

3. 1. 2022

- **mám obavy z:** rušivosti žáků, dnes byli ve škole všichni a neustále jsem je musela napomínat

- **zítra změním / udělám jinak:** žákům jsem dnes řekla a taky tak udělám, že si zařídím sešit na jejich rušivost, už se naučili dost pravidel, ale rušení při hodině stále probíhá a pokud je třída opravdu plná, už je toho dost, za každé napomenutí dostanou mínus, které si budou zapisovat a za tři mínusy budu udělat poznámku za porušování školního řádu - rušení při výuce

5. 1. 2022

- **dnes jsem ještě nezvládl/-a:** zapisovat si napomínání žáků, tak jak jsem jim slíbila, vzpomněla jsem si pozdě a už by pak bylo nespravedlivé začít déle u jiného žáka

- **zítra změním / udělám jinak:** musím se soustředit i na to napomínání a začít si zapisovat rušení při hodině

6. 1. 2022

- **Mám velký problém s kázní u nového žáka.**

- Žák nerespektuje pravidla, odmlouvá a hlavně má na vše odpověď. Cokoliv mu řeknu, tak automaticky argumentuje a hádá se se mnou a jeho typické spojení: to je hrozné. Snažím se s ním nediskutovat, protože si nedá říct a nedá si věci vysvětlit. Už jsem zjistila, že po dobrém to opravdu nejde. Jenže ono to nejde ani po zlém. Několikrát jsem na něj dnes zvýšila hlas, hned se urazí, bouchá do stolu, dupe a je zle. Jakmile ale něco zopakuju po druhé, řeknu mu, že do třetice poletí ven ze třídy a jdu od něj. To většinou zabere. Pak probíhá domluva o přestávku, vše odkývá, ale jede se to samé další hodinu. Bohužel se to už týká i ostatních žáků, je na ně hrubý, agresivní a zlý. Dnes jsem už nic netolerovala a vše mu psala do žákovské. Bohužel ale vím, že tohle stačit nebude a budu muset situaci řešit jinak, jen ještě pořádně nevím, jak a půjdu se poradit s výchovnou poradkyní.

- **zítra změním / udělám jinak:** ve své třídě jsem postřehla už několik problémů, se kterými se chci obrátit na výchovnou poradkyni a poradit se s ní, protože zkušenosti nemám a nerada bych udělala něco špatně

7. 1. 2022

- **dnes jsem ještě nezvládl/-a:** ukočírovat suplovanou hodinu a celou třídu

10. 1. 2022

- **Obavy s novým žákem stále pokračují.** S žákem má každý problém a naopak. Probíhají neustále naschvály a já nevím, jak to uhlídat, kromě toho, že bych ho posadila daleko od ostatních. Pomáhá mi s tím už i paní asistentka. Místo abych se věnovala ostatním, často hlídám jeho a sleduje, když nemohu já, jak to celé probíhá. Musím řešit každou prkotinu, aby se nerozjížděl víc a víc. O tomto problému jsem řekla už i výchovné poradkyni, která u mě učí hudebku a žák si také všimla. Naopak se mi líbí práce žáků při hodině, jsou aktivní a v rámci možností neruší. Pomáhá zápisník, do kterého píšu mínusy, a oni to sledují.

11. 1. 2022

- **podařilo se mi:** s žákem už méně diskutuju, mám nad ním pevnější ruku v tom, že ví, že u mě neuspěje a já jsem ta, co si stojí za svým

Příloha č. 3: Výroky z reflektivních deníků

Kázeň, klima třídy, vztahy ve třídě

Další situace jednotlivých respondentů:

R1:

„Mám obavy z rušivosti žáků, dnes byli ve škole všichni a neustále jsem je musela napomínat.“

„Už po prvním dnu si myslím, že s novým žákem budou velké problémy. S takovou situací jsem se v této třídě ještě nesetkala, že by mi někdo odsekl, když jsem ho napomenula. Neustále mluví do řeči a bere si slovo bez přihlášení a vyvolání.“

„Je ve škole teprve druhý den, tak se mu zatím v klidu snažím vysvětlit, že takhle to u nás nefunguje, aby si na to trochu zvykl a až později bych se zařídila jinak. Nevím, zda raději na něj nejít přísně už teď, ale snažím se jít vždy raději nejdřív po dobrém.“

„Vzdoruje, útočí na žáky výhrůzkami a objevili se i fyzické napadení, dále pokračuje v porušování pravidel ve třídě. Zkouší, co vydržím.“

„Mám velký problém s kázní u nového žáka.“

„Budu dávat velký pozor na individuální chování žáků, i když v rušivé třídě je to občas těžké, pokud přijde trest, tak konkrétně jednotlivým žákům.“

„Musím zpřísnit a začnu od pondělí tvrdě, abych jim dala jasně najevo, že takhle to nejde.“

„Dnes jsem vyzdvihla jeden důležitý bod ve školním řádě, který jsme si společně přečetli: Žák se aktivně účastní vyučování a nenarušuje jeho průběh. S žáky jsme si řekli, co přesně tento bod zahrnuje a v čem chci, aby se zlepšili a co je čeká v případě nedodržení pravidla.“

„Ve své třídě jsem postřehla už několik problémů, se kterými se chci obrátit na výchovnou poradkyni a poradit se s ní, protože zkušenosti nemám a nerada bych udělala něco špatně.“

R2:

„Bohužel hned následující hodinu přestali pracovat úplně a musela jsem je hodně krotit v jejich projevech jak slovních, tak tělesných.“

„Pátáci a čtvrtáci se poprali pod ořechem, nebyli schopni spolupracovat na shrabání a odklizení listí.“

„Začátek aktivity se neobešel bez křiku jak mého, tak překřikování dětí.“

„Hodina čtení se musela podřídit pravděpodobnému výskytu dětských krádeží ve škole – mým žákům mizí peníze, vídají ve svých školních taškách šmátrat družka a jsou na něj rozezlení.“

„Ráno jsem se nekontrolovaně rozčílila nad Johannesem, který vůbec nerespektuje autoritu, do úkolů si kreslí hloupé obrázky a říká v každém okamžiku to, co ho napadne, bez souvislosti s tématem. Za každou cenu se snaží zabodovat před spolužáky.“

„Nastala spousta křiku, pobíhání, hádání, vzájemného umravňování. Já jsem tedy demonstrativně usedla a čekala, jak mi to poradila paní ředitelka. Bohužel bez velkého efektu.“

„Neustálé kontakty Ferdy a Lukáše jsme v tomto týdnu vyřešili tím, že jsme jejich lavice oddálili na vzdálenost, že na sebe nedosáhnou.“

R3:

„Poslední dobou je větší hluk ve třídě, ostatní žáky to ruší a nemohou se soustředit na práci.“

„Dnes jsem musela řešit problém, kdy za mnou moji žáci přišli, že jim starší žáci říkali sprostá slova. Nebylo příjemné tohle řešit, ale obrátila jsem se na jejich třídní učitelku, se kterou jsme to vyřešili. Žáci dostali poznámku od své třídní učitelky a mým dětem se omluvili.“

„Žáci jsou ještě malí, nemají mezi sebou problémy, ale občas mi vadí jejich povídání při hodině.“

„Musím je více naučit nežalovat a nedělat si naschvály. Dodržování pravidel se nám daří, žáci je tvořili se mnou a mají je napsané vedle tabule.“

Komunikace s žáky, motivace, aktivita a spolupráce

Další situace jednotlivých respondentů:

R1:

„Dnes jsem se setkala s prvními podvody při psaní testu. Nevím, zda jsem u ní vyvolala pocit strachu z testu, ale o to mi opravdu nejde. Situace byla horší i v tom, že na ni žalovala žákyně vedle ní. Ta co podváděla, se nechtěla ani přiznat, nakonec povolila, když jsem jí řekla, že se podívám do tašky (v tu chvíli mě napadlo, zda na to vůbec mám právo, ale nebylo to třeba, protože se přiznala). S oběma dívkami jsem si promluvila.“

„Na konci dne probíhal opět komunikační kruh. Žáci se hned začali hlásit a říkali jejich problémy. Podařilo se prozatím vyřešit rozpor mezi holčičkami, který stále pokračuje. Holky jsou na sebe zlé a dělají si naschvály. V komunikačním kruhu dokonce vše přiznaly a potvrdily, že to co říkají druzí, je pravda. Snažili jsme se to hlavně vyříkat, ale na další průběh se teprve zaměříme (chtěla bych vyzkoušet jejich spolupráci při hodině, aby si zvykali, že umět spolupracovat musí s každým, když je to potřeba, možná to zlepší jejich vztah). Žáci také naráželi na nového žáka, pro kterého byl komunikační kruh poprvé. Vypadal dost klidně a myslím si, že se s ním půjde pracovat, ale bude to na dlouhou cestu. Žákům se často nelíbí, jak se chová při hodině ke mně a hlavně k nim mimo hodinu.“

„Dnes jsem si vzala k sobě dva žáky (holka a kluk), kdy kluk nazval holku krávou. Bohužel jen oni dva věděli, jak to začalo a každý měl svou verzi. Snažila jsem se jim vysvětlit, že pokud ke mně nebudou upřímný a i v životě, bude to pro ně pak těžší. Dalo se s nimi mluvit, ale pravdu jeden z nich neříkal (jsem přesvědčená, že vím, který z nich, poznám to na jejich jednání). Prozatím jsem to vyřešila domluvou a řekli jsme si, jak budou příště reagovat. Upozornila jsem je ale, že při opakování v tom budou oba dva a budu to řešit jinak.“

R2:

„Páták, který se jevil jako slabý a často vyrušoval a nedával pozor, začal pracovat tak, jak má. Spolupracuje, snaží se, ptá se, nabízí pomoc i mimo hodinu, má zájem o dění ve třídě a škole. Vycítil mou důvěru v jeho schopnosti a tak zjišťuje (pomaloučku, polehoučku), že si může víc věřit, že toho zvládne poměrně dost, když to rovnou nevzdá.“

„Po polední přestávce vtrhli žáci do třídy rozhádaní, skoro se chtěli prát. Důvodem byl fotbal, který neměl jednoznačného vítěze kvůli „brankám“, kterými jsou jen špalíky dřeva. Oddálila jsem tedy začátek přírodovědy a věnovala se vzniklé situaci. Podařilo se mi je zklidnit a snad je přivést i k uvědomění, že jeden sporný gól není nic, co by nám mělo rozbít třídní kolektiv a nabourat vyučování.“

R3:

„S žáky si hodně povídáme při hodině prvouky. Chci žáky rozmluvit, aby se dokázali vyjadřovat.“

„O dnešní přestávce nastalo poštučování dvou žáků, okamžitě jsem si toho všimla a zavolala si je k sobě. Ptala jsem se jich, co se stalo. Dost mě překvapilo, jak se žáci přiznali, jak to celé bylo. Situaci jsme v klidu vyřešili.“

„Někteří žáci se styděli cokoliv před spolužáky povědět. Podařilo se mi získat jejich důvěru a po jednoduchém rozhovoru řekli alespoň něco.“

Komunikace s rodiči

Další situace jednotlivých respondentů:

R1:

„Momentálně dost komunikuji s rodiči, protože si zjišťují látku.“

„Myslím si, že mám s většinou rodičů kladný a příjemný vztah, rozhodně se ale najdou jedinci, kteří do mě od začátku ryjí a tak je s nimi komunikace a pochopení náročnější.“

„První byl hovor s matkou od nového žáka, zařizování všech materiálů. Druhá byla matka s žákem, kterému se zvýšilo PPO na 2. stupeň, takže jsme probírali co a jak zlepšit, má opravdu velké problémy v pozornosti a flákání a tak začneme hodně kontrolou zápisu a úkolníčku a po dohodě s matkou být na něj v tomto přísní a nenechat ho, dokud všechno nenapíše. Poslední rozhovor byl méně příjemný, kdy jsem rodiče informovala o problémech žákyně v matematice, kdy ji vychází 4-. Otec na mou zprávu velmi hrubě reagoval, že nejde o to, že by žákyně nezvládala učivo, ale o to, že je špatná komunikace. Po půl hodině ale volal a za vše se omluvil, protože se až teď dostal do systému známek a dcera mu vše zatajovala.“

Chyba byla rozhodně u rodičů a sám to přiznal. Já vypracuji PLPP a společně budeme pracovat na tom, aby se žákyně zlepšila.“

R2:

„Velmi znatelně pociťuji pozitivní efekt konzultace ve třech (učitel – žák – rodič). „Podařilo se mi komunikovat s rodiči, dát prostor i žákům, uspokojit potřeby rodičů.“

„Úkoly jsem dala schválně dobrovolné, abych viděla, jak žáci ale i rodiče mají o to zájem, dělat něco, co je připravené a jen si učivo procvičit. Nebylo to nic na psaní, vše bylo ve formě kvízu. Aktivně se z 28 žáků úkolů zúčastnila přibližně polovina. Ani nevím, zda to brát pozitivně nebo ne, protože dobrovolné úkoly do školy mi nosili třeba 3 žáci. Rozhodla jsem se, že žákům, kteří úkoly plnili, dám jedničku. Ostatní budu hodnotit slovně, aby vůbec rodiče věděli, že ta možnost tam byla, ale vykašlali se na to.“

„Podařila se mi komunikace s matkou nového žáka, pozvala jsem si ji na jednání, ale přes telefon jsme toho stihli také dost probrat a do zítra si můžete o to více připravit otázky na jednání.“

R3:

„Zjistila jsem u jednoho žáka poměrně už závažné problémy v učivu. Pokusím se s matkou vyřešit další postup a začnu tím, že jí nabídnu doučování.“

„Tím jak jsou žáci ještě hodně lítostivý, často přichází s tím, že je něco bolí, abych zavolala rodičům. S rodiči se vždy domluvíme, že to ještě zkusí ve škole a pokud by to nešlo, tak si pro ně přijdou. Už jsme totiž zjistili, že žákům stačí vědět, že jsem o tom rodiče informovala a pak jsou už v pohodě.“

Plánování výuky

Další situace jednotlivých respondentů:

R1:

„Nezvládla jsem stihnout vše při hodině přírodovědy, žáci si chtějí povídat, ale někdy se mi to nehodí a pak mě tíží čas a jsem z toho nervózní, ještě když bude příští týden zkrácený.“

„Nezvládám látku a rozvržení hodiny, často při konci hodiny vše doháním a není to tak, jak by mělo.“

„Chtěla bych vytvořit hodinu, kdy pro ty, co to zvládají, dám práci a ostatním se budu věnovat a opakovat kolmice a rovnoběžky.“

„Podařilo se mi přijít na postup, jak žákům učivo přiblížit, aby to lépe zvládali a pochopili.“

„Radost mi udělali i při hodině přírodovědy, která se mi vydařila i organizačně.“

R2:

„Více se připravím na hodiny, kde očekávám, že by to mohlo být náročnější.“

„Čtení třetáků a čtvrtáků spolu je náročné, musím přijít na způsob, jak to dělat efektivněji.“

„Nepovedlo se mi dobře připravit skupinovou práci, byly tam chyby, pořádně jsem si to nezkontrolovala, odhadnout čas na test vlastivědy.“

„Také jsem dnes začala jinak plánovat – namísto denních plánů si připravuji týdenní a mám vytištěných víc tabulek zároveň, abych si mohla psát poznámky i dopředu.“

„Rozhodla jsem se vytáhnout si učivo ČJL z RVP, abych zjistila, co z učiva v učebnicích mohu vynechat a co musím dotáhnout do co nejlepšího konce. Všechno prostě nemám šanci stihnout.“

R3:

„Nepodařilo se mi časové rozvržení hodiny o několik minut. Děje se mi to často, důvodem je také pomalejší tempo žáků.“

„Podařilo se mi zahájení hodin, jasně daný cíl toho, co se bude při hodinách dělat.“

„Daří se mi do hodin naplánovat spoustu skupinových aktivit a her, myslím si, že pro ty menší je to dost přínosné.“

Hodnocení žáků, individuální přístup

Další situace jednotlivých respondentů:

R1:

„Je potřeba žáky zkoušet i ústně, aby si zvykli i na takové hodnocení.“

„Tak jsem hodnotila práce jen hvězdičkami pro ty, co měli více jak půlku z 10 otázek.“

„Nevím teď, co s tím, zda práci hodnotit, nebo jen slovně, nebo vůbec.“

„Měla jsem dnes dost času na žáka, kterému jsem se věnovala individuálně. Má velké problémy pochytit nové učivo. Když žáci dodělali samostatnou práci, našla jsem skvělé omalovánky právě na vzory rodu středního, takže si kreslili a já se věnovala jemu.“

„Podařilo se mi komentovat v komunikačním kruhu opravdu vše a dobře na to reagovat, zpětná vazba pro žáky je důležitá.“

„K hodnocení vždy napíšu důvod známky a myslím si, že si to vždy obhájím.“

„Při pohledu na některé známky váhám. Váhám hlavně z toho důvodu, protože jsem se o lepší známky snažila hlavně já. Znamky na pololetí dám takové, jaké si doopravdy zaslouží a dívat se nebudu jen na známky, ale i snahu a aktivitu v hodině.“

R2:

„Mám obavy z toho, zda hodnotím děti adekvátně a odpovídajícím způsobem.“

„Také jsem si připravila tabulku, do které budu pravidelně v pátek ráno zapisovat témata, která jsme v jednotlivých předmětech dělali, aby si žáci mohli ohodnotit svou práci. Kolegyně souhlasí a připojí se ke mně. Neustále totiž hledáme způsoby, jak kombinovat sumativní a formativní hodnocení.“

R3:

„Žáky jsem dnes za první diktát hodnotila razítkem, které hrozně rádi žáci sbírají, hodně je to potěšilo.“

„Dnes jsem zapisovala pololetní vysvědčení, nechci žákům v 2. třídě kazit vysvědčení, ale přece jen jsem se rozhodla někomu dvojku dát. Očekávám od nich zlepšení do 2. pololetí.“

Učivo a jeho zvládnání a zjednodušování

Další situace jednotlivých respondentů:

R1:

„Žáci perfektně zvládají malou násobilku a to je pro mě velmi důležité pro další navazující učivo. Velké problémy jsou v opisu a přepisu, musím s žáky hodně psát, aby si to více osvojili a soustředili se na to, aby to měli správně.“

„Žáci mají velký problém s pamětným počítáním a přechodem přes 10.“

„Mám obavy z toho, jak jim vše zlehčuji.“

„Chci zapracovat na opravě všech prací, aby se žáci z toho více poučili a zvládli si chybu sami opravit.“

„Mám obavy z projevujících se problémů u žáka při novém učivu, zhoršuje se mu prospěch a učivo zvládá čím dál tím méně, jeho tempo je velmi pomalé a nezvládá tempo třídy i se zkrácenými verzemi.“

„Dnes jsme si s žáky napsali první diktát na koncovky podstatných jmen (vzor žena, růže). Mám radost z toho, že v celku zvládají odůvodňování a chybní opravdu málo.“

R2:

„Mám obavy z toho, co všechno ještě musíme dohnat, než se budeme moci pustit do nového učiva z českého jazyka.“

„Konečně jsem u Ferdy zjistila, že na tom v češtině není tak špatně.“

„Sice nemám tolik času na všechny, když jsem v malotřídce, ale i ti nejmladší třetáci udělali velký pokrok a protože všichni společně procvičujeme vyjmenovaná slova, mají je už hodně vypilované.“

R3:

„Někteří žáci měli obtíže po prázdninách napsat správně klíčku u písmene „z“. Tuto problematiku jsem vyřešila tím, že jsem vytvořila pracovní listy, na kterých jsme dostatečně písmeno natrénovali.“

„Nevýhodou u psaní bylo to, že některým žákům dělá problém napojovat správně písmena. Nedokáží ještě odhalit chybu. Jsou moc zbrklí.“

„U některých žáků ukázalo to, že doma moc netrénují příklady, dělalo jim problém občas příklady vypočítat.“

Sebehodnocení

Další situace jednotlivých respondentů:

R1:

„Mám obavy, že na sebe budu brát moc velkou odpovědnost, co se týká výkonů žáků, na začátku své praxe jsem měla skvělou třídu, která nedělala takové zásadní chyby a je to pro mě velký skok a začínám nad tím více a více přemýšlet.“

„Dnes už ve mně proběhla taková bezmoc, že jsem šla i za paní asistentkou a zeptala se jí, jestli to vysvětluju nějak nesrozumitelně nebo v čem si ona myslí, že je problém. Na nic jsme nepřišli.“

„Situaci s paní ředitelkou jsem nezvládla, jak jsem chtěla, kdybych si pamatovala, co přesně tam bylo, asi bych se jí to snažila vysvětlit, ale když jsem nevěděla, co přesně napsala, nemohla jsem na to vůbec nic říct kromě omluvy.“

„Také jsem ale zjistila, že já se s tím vyrovnávám ještě docela s klidem, ale zase si to hodně беру na sebe, když vidím, že se žákům nedaří a nezvládají to.“

„Čím dál více si stojím za tím, co dělám, stále dělám chyby, ale dnes bych nic nezměnila.“

„Musím hodit všechny stres a tlak po prázdninách za hlavu a zkusit být více v klidu, protože to je to jediné, co jsem opravdu zvládala a pomáhalo nám to všem.“

„Myslím si, že mám výhodu ve všímavosti a pokud něco říkám nebo poslouchám žáka, dost vnímám a pozorují ostatní. Vnímám, kdo dává pozor, vnímám, kdo ruší a důležité je, že to vědí i žáci.“

R2:

„Nevím, jak více dát úsilí do toho, aby to začali dělat.“

„Příště se jinak obléknu, abych mohla lépe reagovat na změny teplot. Dnes příliš upoutávalo mou pozornost mé teplotní nepohodlí.“

„Zaměřím se hlavně na to, abych vždy splnila to, co řeknu, abych sama sebe moc nepřesvědčovala, že některé věci se zlepší, ale abych raději jednala hned a nedávala šance navíc, které už dávat ani nemám.“

R3:

„Chtěla bych ještě několik věcí na sobě zlepšit, budu si informace a věci více zapisovat, abych to měla černé na bílém, abych měla důvod já sama pro sebe i pro žáky a rodiče, pravidla máme jasné.“

„Celkově bych řekla, že na to kolik mám málo zkušeností, situaci zatím řeším v klidu bez paniky, co mám vlastně dál dělat, i když si občas nevím rady s tím, jak reagovat. Jde hlavně o to, že se situaci snažím řešit, směřuju se s tím a vím, že mě při praxi potká ještě horší a budu mít plnou hlavu ještě víc.“

Organizační záležitosti

Další situace jednotlivých respondentů:

R1:

„Mám obavy, abych od všech získala potvrzení testů a vše to do čtvrtka stihla zorganizovat.“

„Podařilo se mi ustát všechny dnešní situace - testování, nový žák a papíry okolo.“

„Dnes jsem doladila vše organizačně (omluvenky, formuláře na ISIC karty, podpisy v ŽZ - ředitelské volno + koncovky), abych zítra toho neměla tolik a mohla jsem jít brzy domu.“

„Po skončení videokonference jsem si udělala všechno potřebné na vysvědčení, protože jsem zítra ve škole naposled a přijdu až v pondělí. Šla jsem se zeptat paní ředitelky, zda bych si nemohla vytisknout vysvědčení dříve, abych to zvládla orazítkovat a podepsat.“

R2:

„Tento týden mě kromě všeho ostatního čeká příprava prvního čísla našeho školního časopisu.“

„Musím zkouknout materiální zásoby ve škole a případně včas doobjednat, aby se mi nestalo jako dnes, že jsem neobjevila modelínu, kterou jsem potřebovala na modelování svalů.“

„Podařilo se mi obstarat kostým pro páťáka, který zapomněl a plakal, že je jediný bez něj.“

„Podzimní prázdniny a můj druhý den studijního volna. Tentokrát se věnuji tvorbě a úpravám našeho ŠVP, respektive zatím studiu dokumentů, které k tomu potřebuji, tedy RVP a manuály.“

R3:

„Podařilo se mi naplánovat schůzky tak, aby navazovaly dobře na sebe.“

„Podařilo se mi být téměř najednou na dvou místech.“

„Dnes jsem si musela udělat čas na přepisování třídní knihy do systému ŠOL, protože jsme měli papírové, tak to neustále doháníme. Nevím pak, co dřív.“

Příloha č. 4: Záznamový arch k pozorování**Záznam pozorování výuky / hodiny**

Škola:

Třída:

Datum a čas:

Předmět:

Vyučující:

Téma hodiny:

Učitel:

| | |
|--|--|
| Kázeň, klima třídy, vztahy ve třídě | |
| Komunikace s žáky - Motivace - Aktivita a spolupráce | |
| Plánování výuky - Organizace výuky - Rozvržení času | |
| Hodnocení žáků, individuální přístup - Způsob hodnocení | |
| Učivo a jeho zvládnutí a zjednodušování | |