

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**POČÁTEČNÍ ROKY UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ V PLZNI A OKOLÍ
SE ZAMĚŘENÍM NA ANALÝZU PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE
VÝUKY ZAČÍNÁJÍCÍM UČITELEM**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Štěpánka Lorencová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

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

Plzeň, 2022

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

V Plzni, 31. března 2022

.....
vlastnoruční podpis

TÍMTO DĚKUJI VEDOUCÍ MÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE MGR. PAVLE
SOUKUPOVÉ, PH.D. ZA JEJÍ PODPORU, VSTRÍCNOST A
ODBORNÉ RADY.

DÁLE BYCH CHTĚLA PODĚKOVAT TAKÉ VŠEM
RESPONDENTŮM , KTEŘÍ BYLI SOUČÁSTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI,
BEZ NICH BY TATO DIPLOMOVÁ PRÁCE NEMOHLA BÝT
REALIZOVÁNA.

DĚKUJI TAKÉ SVÉ RODINĚ ZA OPORU, KTERÁ MĚ CELOU DOBU
PODPOROVALA

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 UČITEL 1. STUPNĚ ZŠ	4
1.1 UČITEL	4
1.1.1 Vymezení pojmu učitel	4
1.1.2 Vymezení pojmu učitel a začínající učitel	6
1.1.3 Příprava učitele na uvedení do praxe	7
1.1.4 Profesní vývoj učitele	8
1.1.5 Uvádění začínajícího učitele	10
1.2 PROBLÉMY A POTŘEBY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE V OBLASTI PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE VYUČOVÁNÍ	12
1.3 DALŠÍ PROBLÉMY A POTŘEBY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE NA 1. STUPNI ZŠ	18
1.3.1 Kázeňské problémy	18
1.3.2 Komunikace	20
1.3.3 Materiální a technické problémy	24
1.3.4 Časová náročnost učitelské profese	24
1.3.5 COVID-19 ve školství	25
1.4 MÉNĚ ČETNÉ PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE A JEHO POTŘEBY	26
1.4.1 Diagnostika a hodnocení žáků	26
1.4.2 Reflexe a hodnocení výuky	27
1.4.3 Organizační záležitosti	28
1.5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI A NASTÍNĚNÍ ČÁSTI PRAKTICKÉ	29
2 PRAKTICKÁ ČÁST	31
2.1 PŘEDMĚT, CÍLE A ÚKOLY PRAKTICKÉ ČÁSTI	31
2.2 METODIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI	32
2.2.1 Pedagogické deníky a jejich analýza	32
2.2.2 Výzkumný rozhovor	34
2.2.3 Pozorování	35
2.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	36
2.4 POPIS VÝZKUMNÉ SONDY	37
2.5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY A JEJICH INTERPRETACE	37
2.5.1 Obsahová analýza pedagogických deníků a jejich kódování	38
2.5.2 Analýza a výsledky výzkumného rozhovoru	50
2.5.3 Analýza a výsledky pozorování	61
2.6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉ SONDY A JEJICH PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU PRAXI	67
2.6.1 Obsahový závěr	67
2.6.2 Metodologický závěr	71
2.6.3 Praktický závěr	73
ZÁVĚR	75
RESUMÉ	78
SUMMARY	79
SEZNAM LITERATURY	80
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	83
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

IVP = individuální vzdělávací plán

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

PO = podpůrné opatření

ZŠ = základní škola

Úvod

Vstup do praxe je pro každého začínajícího učitele důležitým milníkem. Při svém studiu se každý student snaží připravit na svou budoucí profesi. Při jeho profesním startu však mohou nastat situace, na které se žádný učitel nemůže připravit a které ho mohou ovlivnit v dalším profesním růstu. Může ho to dokonce ovlivnit tak, že bude přemýšlet, zda v učitelské profesi setrvá či nikoliv.

Tato diplomová práce se bude zabývat počátečními roky učitele na 1. stupni ZŠ, jejich problémy a potřebami. Vzhledem k tomu, že i já jsem při psaní diplomové práce byla v počátcích své praxe, zajímali mě možné problémy a potřeby, které by začínající učitele mohli tížit a mohli by je ovlivnit v počátcích jejich pedagogické praxe.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit a analyzovat počáteční problémy a potřeby začínajících učitelů v oblasti didaktického plánování a realizaci výuky v období jejich vstupu do profese. Najít a navrhnout způsoby podpory a efektivní kroky a formy této podpory u začínajících učitelů 1. stupně základních škol v Plzni a okolí do 5 let praxe.

Diplomová práce bude rozdělena do dvou kapitol, části teoretické a praktické, která bude stěžejní. První kapitola bude obsahovat pouze teoretickou část a bude roztříděna na podkapitoly, v té první bude definován pojem učitel. Druhá a třetí podkapitola bude charakterizovat možné problémy, které mohou učitele v jeho začátcích potkat. Těmito problémy a potřebami, které zachycují reflektivní pedagogické deníky, polostrukturované rozhovory a pozorování, se pak bude zabývat část praktická, která analyzuje, popíše a udá dobré příklady z praxe od začínajících učitelů doplněné o cenné rady a zkušenosti učitele zkušeného.

1 UČITEL 1. STUPNĚ ZŠ

1.1 UČITEL

Často se setkávám s názory, jací jsou vlastně učitelé a co všechno dělají. Když toto povolání však začnete vykonávat a vstoupíte do učitelské praxe, zjistíte, že učitelská profese není snadným povoláním.

A kdo je vlastně učitel? Učitel je pro žáky, mimo učební složky, jakýmsi poradcem, z části i vychovatelem nebo „vrbou,“ které se žáci mohou svěřit. Někdy i lékařem. Učitel je také úředníkem, trochu také administrativním pracovníkem, v případě kopírování různých materiálů a komunikací s rodiči a žáky, soudcem, konzultantem, manažerem anebo IT specialistou. Dalo by se říct, že je učitel i režisérem toho, co se ve škole vlastně stane.

Pokud se řekne učitel, každý z nás si určitě vybaví nějakou osobu, která mu z vlastní zkušenosti zůstala v paměti, možná někoho, na koho rád vzpomíná nebo naopak. Musíme si však přiznat, že se nám tato profese může zdát nekomplikovaná, hlavně z dětského pohledu, ze kterého učitele všichni známe.

„Líné povalování, mor škol, se vypudí, bude-li učitel sám dávat příklad píle, bude-li se snažit o laskavý a přátelský poměr k žákům, aby se ho nebáli jako tyрана, nýbrž milovali ho jako otce“ (Komenský, 1876).

1.1.1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL

Abychom vymezili pojem učitel, je nutno definovat několik pojmů, které se snadno zaměňují nebo naopak slučují. V Průchově publikaci Učitel (2002, s. 17-21) najdeme několik pojmů, které je třeba si více specifikovat, abychom zamezili možné záměně a nesprávnému užívání. Těmito pojmy jsou: edukátor, pedagogický pracovník, učitelská profese a učitel.

Prvním zmiňovaným pojmem je edukátor. Za edukátora je považován: *„Profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje, aj.) Edukační činnosti je charakteristická pro mnoho profesí, nejen pro profesi učitelskou, pracovníci jsou však v této kategorii zastoupení nejvíce“ (Průcha, s. 17, 2002).*

V edukační činnosti jsou nejvíce zastoupení pedagogičtí pracovníci. Zákona č. 563/2004 Sb. §2 odst. 1-2 uvádí, že: *„Pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou*

vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník“ (Zákon č. 563/2004 Sb. §2 odst. 1-2).

„Učitelská profese neboli učitelské povolání, je sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou přechozích generací“ (Průcha, Mareš, Walterová 2003, s. 262). „Výkony a zodpovědnost učitelů jsou vždy posuzovány ve vztahu k výchově a vzdělávání, a to především k jejich výsledkům, méně však k jejich procesům“ (Vašutová 2004, s. 17). Dle Vališové a Kasíkové (2011, s. 22-23) je otázkou, nakolik jsou současné popisy učitelství výstižné, zda vůbec postihují jeho podstatu, co pomíjejí a co udržují jako tradiční mýty. Jedním z nejvíce rozšířených omylů je mýtus o nízké prestiži učitelského povolání. Avšak výzkumy prestiže jednotlivých povolání poukazují na poměrně stabilní hodnocení jednotlivých profesí po dlouhou řadu let. U nás se na první místa dostali lékaři, vědci a vysokoškolské učitelé a hned za nimi jsou učitelé základních škol.

Definici pojmu učitel je velmi těžké v odborných publikacích najít, byť se jedná o nepostradatelnou osobu ve vzdělávacím procesu. Jedna z definic uvádí: *„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 261). Grecmanová termínem učitel označuje: „Člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé“ (Grecmanová, 1998, s. 164). „Učitel je iniciátor výchovného procesu.“ Grecmanová dále uvádí, že úkolem učitele je pečovat o tělesný, citový, rozumový, a volní rozvoj vychovávaného, tedy žáka (Grecmanová, 1998).*

Můžeme tedy rozhodně říct, že učitel je někdo, kdo podstatně ovlivňuje život a vývoj dětí a dospívajících osob. *„Učitelská profese klade náročné a rozmanité požadavky. Od*

učitele se očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. Vzdělávat znamená zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti, podle učitelovy aprobace. Vychovávat, rozvíjet jejich zájmy, postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě poznání žáků a jejich individuálních rozdílů“ (Čáp, 2001, s. 265).

1.1.2 VYMEZENÍ POJMU UČITEL A ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Podle Pedagogického slovníku od Průchy (2003, s. 306) je začínající učitel ten, kdo: *„Má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Učitelství se od ostatních profesí však odlišuje množstvím povinností, které musí začínající učitel zvládnout.“*

Délku trvání tohoto období každého učitele však nelze určit, protože tato etapa závisí na mnoha okolnostech, jakými jsou např.: výše úvazku, druh školy, na kterou učitel nastoupil, aprobace, individuální charakteristiky začínajícího učitele. Převážně však mluvíme o období do prvních pěti let praxe (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Termín začínající učitel můžeme spojit s přídavnými jmény jako nezkušený, mladý, nezralý, nebo naopak zapálený, nadšený, perspektivní a nadějný. Dle Podlahové (2004) je tato doba pro každého začínajícího učitele velmi individuální.

Podle zákona 563/2004 Sb. §24b. se adaptačním obdobím pro účely rozumí období prvního roku výkonu praxe učitele, které následuje po získání odborné kvalifikace učitele. Adaptační období trvá dva roky.

Protikladem k těmto výrokům je koncepce Šimoníka (1995), která tvrdí, že začínající učitel se může označovat učitel pouze v prvním roce své praxe, kdy získává samostatné zkušenosti, podrobné informace o chodu školy, didaktických dovednostech plánování a realizace samostatné výuky v plném rozsahu svých povinností.

Průcha (2002) upozorňuje, že profesionálním zkušeným učitelem, tzv. učitelem expertem, se každý učitel může stát až **po pěti** a více letech vykonávání učitelské profese.

„Zatímco v ostatních profesích se náročnost úkolů zvyšuje postupně, prožívá učitel „profesní náraz“ a musí neodkladně, často okamžitě, řešit řadu více či méně komplikovaných výchovně vzdělávacích situací“ (Šimoník, 1995, s. 8). Začínajícímu učiteli nejsou odpuštěny úkoly, protože se se vším teprve seznamuje, nýbrž je povinen vykonávat

vše tzv. na plný plyn jako jeho zkušenější kolegové. Má stejné povinnosti, musí fungovat stejně jako všichni ostatní učitelé. Začínající učitel tedy určitě není od ničeho osvobozen.

1.1.3 PŘÍPRAVA UČITELE NA UVEDENÍ DO PRAXE

Již jsem zmiňovala, že učitelská profese je náročnou a nevyzpytatelnou profesí. Specifické okolnosti této profese vedou k tomu, že již od začátku je od učitele vyžadováno, plnění všech povinností a práce. Začínající učitel, stejně jako učitel, který má praxi delší, již od prvního školního dne přebírá zodpovědnost za své výkony a vzdělávání žáků. Učitel je ihned, po uvedení do praxe, postaven proti soustě činností a situací, tuto skutečnost označuje Šimoník (1995) označuje jako profesní náraz.

Pro všechny školy je důležitý tzv. školní rok, tedy období od září do konce června, nikoliv rok kalendářní. Pro pedagogické pracovníky je důležitý hlavně poslední týden v srpnu, který je často označován jako tzv. „přípravný týden.“ V tomto týdnu učitelé i další pedagogičtí pracovníci přicházejí do školy a připravují třídu, ale i materiály pro další školní rok. Pro začínajícího učitele je toto období jedním z nejvýznamnějších, během tohoto období si začíná uvědomovat, jak fungovat, získává spoustu informací o chodu školy. V tomto období se ze studenta stane ten, jež by ve velmi brzké době měl vystupovat jako učitel, v již poměrně známém prostředí. Tedy má poslední šanci pochytit orientaci v celém procesu. Z toho, kdo je veden se stane ten, který bude vést.

Začínající učitel okamžitě přebírá stejné úkoly a zodpovědnost jako učitel s mnohaletou praxí. Od prvního dne se musí vyrovnat s celou škálou diferencovaných úkolů vyplývajících z povahy učitelské práce (Podlahová, 2004).

Změnu mezi přípravou a vykonáváním učitelské profese může být nepříjemným, dokonce i traumatizujícím zážitkem. V české literatuře se pro tento jev používá pojem „šok z reality,“ v zahraniční literatuře se používají názvy jako reality shock, transition shock (Veenman, 1984).

Průcha (2005) stanovil tři skupiny, do kterých zařadil další možné důvody vzniku tohoto stavu:

1. skupina se zabývá osobností začínajících učitelů a jejich možnou psychickou nepřípraveností. To, zda jsou psychicky vhodně nebo nevhodně psychicky vybaveni, zjistí začínající pedagogové až po vstupu do profese;
2. skupina se zaměřuje na profesní kompetence učitelů a udává, že po nástupu do praxe mohou začínajícímu učiteli chybět nezbytné vědomosti a dovednosti k provádění každodenních činností učitelů;
3. skupina příčin se vztahuje ke skutečným situacím ve školách, začínající učitelé mají často potíže se s těmito problematickými záležitostmi vypořádat, jako příklad můžeme uvést nedostatek materiálního vybavení školy.

Dobu, kdy se střetnou ideály vytvořené a získané během přípravy na učitelskou profesi a realita ve školní třídě můžeme označit za příčinu šoku z reality (Švaříček, 2011).

K začínajícímu učiteli je často přiřazen tzv. uvádějící učitel, který má za úkol začínajícího učitele provést celým procesem a uvést jej do praxe, toto téma bude rozvedeno více v kapitole 1.1.5.

1.1.4 PROFESNÍ VÝVOJ UČITELE

Předpokladem pro vykonávání učitelské profese je získání dané kvalifikace. Zákon č. 563/2004 Sb. Díl 2 §7 odst. 1 udává: „*Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem*

- a) *v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,*
- b) *v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,*
- c) *v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a*

1. *vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo*
 2. *doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2 (dále jen „doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace“),*
- d) *v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,*
- e) *v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu“ (Zákon č. 563/2004 Sb. Díl 2 §7 odst. 1).*

V současné době lze studovat na 8 pedagogických fakultách na veřejných vysokých školách po celé ČR. Kromě fakult pedagogických může však učitel, dle příloženého zákona, získat kvalifikaci také na fakultách matematicko-fyzikálních, filozofických nebo přírodovědných.

Profesní dráhu učitele můžeme rozdělit do pěti etap, které jsou však u každého jedince individuální a závisí na jeho výkonnosti a kvalitě práce (Průcha, 2002):

- etapa motivace a výběru studia učitelství, ve které si jedinec zvolí učitelskou profesi;
- začínající učitel, touto etapou začíná profesní dráha každého učitele;
- první roky vykonávání učitelské profese, kdy se začínající učitel adaptuje;
- zkušený učitel, který už je adaptovaný a v etapě profesní stabilizace;
- profesní vyhasínání, kdy může nastat syndrom vyhoření.

Oproti tomu Hubermann (1993) životní cyklus učitele rozdělil do tří období: učitel začátečník, učitel ve středu své kariéry a učitel na konci své kariéry.

1.1.5 UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Podle zákona č. 563/2004 Sb. §29a odst. 2-3 se: *„Po dobu trvání adaptačního období určuje učitelé ředitel právnické osoby vykonávající činnost školy uvádějího učitele, a to z řad učitelů. Při výběru uvádějího učitele přihlédne ředitel v míře možné k charakteru předmětů vyučovaných učitelem v adaptačním období i k charakteru předmětů vyučovaných uvádějícím učitelem. Uvádějí učitel podporuje profesní rozvoj učitele v adaptačním období, a to zejména tím, že průběžně a pravidelně hodnotí s učitelem v adaptačním období jeho pedagogickou činnost, učitele v adaptačním období metodicky vede a seznamuje s podmínkami provozu školy a její dokumentací“* (Zákon č. 563/2004 Sb. §29a odst. 2-3).

Každému začínajícímu učitelu by měl být přidělen uvádějí učitel, který může být pro začátečníka oporou jak psychickou tak odbornou a začátečníkovu nejistotu sníží na minimum (Podlahová, 2004). Podlahová (2004) zároveň radí, aby začínající učitel chápal roli uvádějího učitele jako pomocnou ruku, určitě ne jako snahu dohlížet na možné chyby začínajícího učitele.

„Uvádějího učitele není dobré vnímat jako kontrolora či revizora a trást se před ním strachy. Většina uvádějících učitelů má zájem začínajícímu učitelu pomáhat, zejména pokud mladý kolega dá najevo zájem o tuto pomoc“ (Podlahová, 2004, s. 31).

Šimoník (1995) uvádí, že začínající učitelé chtějí pomoci od zkušenějších kolegů v takové formě, která by měla mít charakter nevnučené pomoci. Dále také tvrdí, že některým začínajícím učitelům stačí, když jim pomůžeme „odstartovat“, dát jim šanci, vytvořit podmínky pro realizaci vlastních projektů či programů, jiní naopak viditelně potřebují výraznější pomoc. Míra této pomoci je podle Šimoníka velmi individuální, neměla by ale překročit „určitou hranici náročnosti“ svědčící o malé samostatnosti nebo dokonce profesionální neschopnosti.

Několik oblasti pomoci, ve kterých může uvádějí učitel podat pomocnou ruku začínajícímu učitelu uvádí Podlahová (2004).

První oblastí je seznámení s provozem školy, to obsahuje seznámení s materiálním zajištěním výuky, to jsou např. kabinety, knihovny, odborné učebny aj. Dále například řád

školy, vedení školní dokumentace a administrativy, povinnosti dozoru a organizační povinnosti při akcích probíhajících mimo školu jako např. exkurze, vycházky, divadla, výlety, aj.)

Další oblastí je pomoc při přípravě a realizaci výuky. Tato oblast zahrnuje přípravu na vyučování a její realizaci, sestavování tematických plánů, seznámení s osnovami, učebním plánem, seznámení s učebními a dalšími pomůckami, analýza mezipředmětových vztahů a výsledků vyučování v jednotlivých předmětech a paralelních třídách, pomoc při kázeňských problémech, podporou sebehodnocení nebo vedení k sebereflexi.

Jestliže začínající učitel nabyde i funkce třídního učitele, pak ho uvádějící učitel musí seznámit také s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy. Do této oblastí patří např. povinnosti a činnosti třídního učitele, širší problematika výchovné práce celé školy, způsoby reagování na výchovné problémy, možnosti spolupráce s ostatními kolegy, metodická pomoc a vedení třídnických hodin a navazování kontaktů a spolupráce s rodiči.

V neposlední řadě by měl uvádějící učitel začínajícího učitele obeznámit i s pomocí v oblasti rozvíjení vztahu s rodiči. Sem řadíme např. besedy s rodiči, dny otevřených dveří, konzultační hodiny, třídnické schůzky, aj.

Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy je poslední oblastí. V této oblasti najdeme možnosti spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče, zájmovými organizacemi, ale také zvláštnosti lokálního prostředí školy, možnosti kariérního růstu a orientace v možnostech dalšího vzdělávání učitelů.

Dále může uvádějící učitel pomoci také různými formami spolupráce, např. vzájemnými hospitacemi; konzultacemi; mentoringem, tedy způsobem, kdy začínající učitel má uvádějícího učitele jako svůj vzor; coachingem, tzv. koučováním, uvádějící učitel dává začínajícímu učiteli připomínky k jeho výkonu; asistováním, začínající učitel je přidělen jako pomocník uvádějícímu učiteli; nebo shadowingem, tzv. stínováním, sledováním běžné pracovní činnosti jiného pracovníka (Prášilová, 2006).

1.2 PROBLÉMY A POTŘEBY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE V OBLASTI PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE VYUČOVÁNÍ

„Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků“ (Rámec profesních kvalit učitele, 2012, s. 14).

Podle rámce profesních kvalit (2012) učitele by měl učitel volit vhodné metody a strategie toho, jakými způsoby bude dosahovat vzdělávacích cílů. Tyto metody a strategie by měly být zvoleny tak, aby zohledňovaly plán a náročnost obsahu vzdělávání. Důležité je si správně stanovit vzdělávací cíle, učitel také vybírá smysluplný obsah, návaznost a provázanost učiva, včetně mezipředmětových vztahů, dále může připravovat pro žáky učební pomůcky, při kterých může využívat i materiálního a technického vybavení školy. Pro plánování výuky je důležité vycházet z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky žáků. Učitel volí způsoby diferenciací a individualizace vyučování, přičemž pro konkrétní žáky připravuje specifické činnosti a začleňuje také aktivity, které žáci navrhli tak, aby vyšel vstříc jejich potřebám a schopnostem. Učitel musí při plánování výuky zahrnout čas, ve kterém bude vytvářet prostor pro práci s chybou. A v neposlední řadě pánuje, jak žáci i on zjistí, že dosáhli již stanovených cílů.

Za základní prvky při plánování a přípravě na vyučování jsou zařazovány: výchovně-vzdělávací cíle, učivo, vyučovací metody, organizační metody a učební pomůcky (Vališová, Kasíková a kol., 2011).

Učební pomůcky nemají povahu učebnic, učebních textů nebo školních potřeb, ale používáme je při vyučování. Slouží pouze k výuce a při jejich využívání se neopotřebovávají. Takovými učebními pomůckami mohou být: dvojrozměrné pomůcky (např. mapy, obrazy, aj.), trojrozměrné pomůcky (např. globusy, kalkulačky, preparáty, aj.), technické a obrazové materiály (např. filmy, videozáznamy, softwarové vybavení, aj.), knihy z žákovské knihovny, nářadí pro tělesnou výchovu (např. bradla, žíněnky, aj.), nástroje pro hudební výchovu, nářadí a nástroje pro praktickou výuku (např. nářadí pro práce na školních pozemcích, v dílnách, aj.) a vybavení laboratoří (MŠMT, 2013).

Organizační formy jsou nástrojem, který se podílí na uskutečňování cílů vyučování (Vališová, Kasíková a kol., 2011).

Skalková (2007) udává základní organizační formy vyučování, ke kterým patří:

- frontální vyučování – učitel pracuje s celou třídou;
- vyučování skupinové a kooperativní – skupiny žáků pracují na řešení společného úkolu;
- individualizované a diferencované vyučování – výuka je přizpůsobena každému žáku dle jeho možností;
- organizační formy v různých prostředí – např. exkurze;
- organizační formy, které využíváme při realizaci projektů a integrovaných učebních celků – např. projektové vyučování;
- domácí práce žáků.

Dle autorky se jednotlivé formy prolínají, doplňují a podporují. Všechny tyto organizační formy mohou obměňovat a jejich výběr je zohledněn vybraným cílem, specifickým potřebám žáků, charakterem látky a možnostem dané školy.

„Vyučovací metoda je postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 287).

Skalková (2007) rozdělila vyučovací metody na:

- metody slovní – monologické (vyprávění, vysvětlování, přednáška), dialogické (rozhovor, diskuze, brainstorming);
- metoda práce s knihou nebo učebnicí;
- metody názorně demonstrační – pozorování, předvádění, demonstraci, projekce;
- metody praktických činností – laboratorní práce žáků, montážní a demontážní práce, praktické pracovní činnosti žáků;

- hry - didaktické hry, metody stimulační, simulační a inscenační, dramatizace;
- metody opakování a procvičování dovedností a vědomostí.

Naopak Maňák (in Skalková, 2007) rozdělil vyučovací metody do těchto skupin:

1. klasické metody, do kterých patří: slovní (vyprávění, vysvětlování, rozhovor, aj.), názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, aj.) a dovednostně-praktické (napodobování, vytváření dovednosti, manipulování, aj.) metody;
2. metody aktivního a samostatného přístupu žáků – samostatná práce, badatelské a výzkumné metody;
3. metody logického aspektu – srovnávací, deduktivní, induktivní;
4. metody procesuálního aspektu – fixační, expoziční, motivační, expoziční, diagnostické, aplikační;
5. metody organizačního hlediska – metody v kombinaci s vyučovacími formami nebo vyučovacími pomůckami;
6. metody interaktivního aspektu – diskuzní metody, situační, inscenační, didaktické hry.

Petty (2008) pak vysvětluje, že by si učitel měl nejdříve ujasnit cíl hodiny a až poté vybrat vhodnou vyučovací metod. Tvrdí, že žáci mají raději metody, kterých se mohou účastnit a aktivně se tak zapojovat do výuky.

Mezi vyučovací metody Petty (2008) zařazuje jednak výklad – metodu, při níž je učitel v centru děje. Výhody této metody mohou být: pro zkušeného učitele málo náročná příprava na výuku, dobrý způsob pro vysvětlování, učitel může žáky nadchnout. Jako nevýhody můžeme uvést to, že učitel má stejné tempo pro všechny žáky, začínající učitelé mohou látku při výkladu vysvětlovat moc rychle, žáci při této metodě nejsou aktivně zapojeni do hodiny, mohou tedy ztrácet zájem o výuku, to vede k nekázni nebo k menšímu soustředění.

Dále pak také metodu umění vysvětlovat tak, aby žáci dobře porozuměli, mělo by vysvětlování obsahovat jen podstatné informace, které budou logicky uspořádané, mělo by být také postaveno na znalostech, které již žáci mají a přizpůsobeno úrovni žáků.

Metodu umění ukazovat, která zahrnuje demonstrace, které vedou žáky k tomu, aby viděli správné provedení a aby dokázali příklad napodobit nebo přizpůsobit. Demonstrace žákům poskytuje ukázkou například formou vzoru nebo pokusu.

Vyučovací metodu procvičování pod dohledem učitele, to umožňuje pro žáky kontrolu a opravu, v případě potřeby také vyjasnění nepochopeného. Jedná se o nezbytnou metodu, kterou by každý učitel měl zařazovat do své výuky.

Dialogickou metodu, do které zařazujeme metodu ústního kladení otázek tak, aby učitel navedl žáky k samostatnému myšlení. Žáci dokáží aplikovat své znalosti i na nový problém. Výuka pomocí této metody klade důraz spíše na pochopení.

Diskuzi neboli volně plynoucí konverzaci, při které žáci vyjadřují svoje myšlenky a postoje, zároveň si vyslechnout i názory svých spolužáků.

Metodu skupinové práce žáků aktivního zapojení žáků do výuky, při skupinové práci si žáci procvičují slovní zásobu, vzájemnou komunikaci a pravidla, která mají nastavená, skupinová práce přináší také sebekontrolu a možnost vzájemné pomoci. Žáci za své učení přejímají zodpovědnost.

Dále Hry, simulace, hry rolí jako metody aktivního učení žáků, pomocí her lze dosáhnout většího soustředění než u jakékoliv jiné metody, a to díky zájmu žáků, těmito hrami mohou být: kvízy, soutěže, honby za pokladem, seznamovací hry, hry, při kterých žáci hrají různé role, apod.

Také hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností, každá hra rozvíjí schopnost komunikace u žáků, jako příklad můžeme uvést hry: pantomima, tlumočnick, myslím si věc, apod.

Semináře, do kterých můžeme zařadit například referáty.

Metodu učení pro zapamatování, která zaručí, že si žáci učivo bezpečně zapamatují, nestačí však jen pročítat si poznámek nebo shrnutí, učitel by měl do hodin zařazovat hlavně procvičování daného učiva nebo využívání mnemotechnických pomůcek v hodinách.

Dále projekty a samostatné práce, tato metoda rozvíjí u žáků širokou škálu dovedností, jde většinou o individuální nebo skupinovou práci na zadaném úkolu, žáci si mohou sami rozhodovat, jak a kdy úkoly budou vypracovávat.

Kompozice, synonymum pro toto slovo může být slohová práce, esej nebo úvaha. Při této metodě je důležité dávat žákům dobré příklady kompozic a dobře je vést k tomu, aby věděli, jak při psaní kompozic postupovat.

Metodu objevování, při které si žáci na danou problematiku přicházejí sami, při této metodě je potřeba, aby žáci měli nezbytné znalosti k vypracování zadaného úkolu, žáci musí chápat, co je od nich očekáváno.

Metodu, při níž je rozvíjena tvořivost a vynalézavost, která je rozdílná od učení, při kterém žáci přijímají znalosti, názory nebo dovednosti, které patří někomu jinému.

Metodu, při níž se žáci učí z textu a vyhledávání informací, typickým příkladem jsou pro žáky učebnice, ze kterých se učí a mohou z nich získávat znalosti nebo informace o různých tématech. Lze uvést některé příklady práce s učebnicí nebo knihou: hledání informací, referát, poznámky z četby, apod.

Další metodou je učení ze zkušenosti, pro tuto metodu učení je třeba své zkušenosti reflektovat a kriticky zhodnotit. Jako poslední vyučovací metodu Petty stanovil samostudium a domácí úkoly (Petty, 2009).

Učitel ve třídě vytváří také prostředí, ve kterém se žák bude cítit příjemně. Pokud bude pro žáky vytvářeno vhodné prostředí, může žák pracovat s plným nasazením. Toto prostředí je plné vzájemné úcty a respektu k druhým. Ke každému žákovi učitel přistupuje bez předsudků a individuálně. Nechává žákům prostor pro vyjadřování, spolupráci, podporuje jejich sebedůvěru, dbá na to, aby si žáci naslouchali a i on sám žákům naslouchá a poskytuje jim zpětnou vazbu. Zároveň se stará o to, aby na kázeň ve třídě bylo nahlíženo jako na dodržování dohodnutého řádu a pravidel a je schopen zasáhnout. V neposlední řadě pak zařadí do výuky i činnosti, které vyhovují potřebám žáků (Rámec profesních kvalit učitele, 2012).

Při plánování vyučování je také třeba dbát na to, co je naším cílem. S ohledem na hlavní cíl vyučování rozlišujeme hodiny motivační, osvojování nových dovedností a

vědomostí, opakovací a procvičovací, používání vědomostí a dovedností v praktických činnostech, hodiny zkoušení a hodnocení osvojených vědomostí a dovedností a smíšení, ve kterých se objevují všechny tyto typy hodin (Skalková, 2007).

Vyučovací hodiny se vyznačují svou typickou vnitřní strukturou. Každá vyučovací hodina by měla být rozdělena dle určitých pravidel, neboli etap výuky. Skalková (2007) stanovila nejčastější používané smíšené vyučovací hodině:

1. počátek vyučování – motivace, organizační příprava, stanovení cíle a tématu hodiny
2. opakování učiva již probraného, kontrola domácích úkolů, využití prekonceptů pro nastínění nového učiva
3. výklad nového učiva, objevování nových poznatků
4. fixace nového učiva, jeho opakování a procvičování
5. aplikace nově získaných vědomostí, kontrola toho, jak žáci nové učivo pochopili a dokáží aplikovat, zadání domácích úkolů

Struktura vyučovacích hodin však nikdy nebude stejná. Dle Skalkové se tyto fáze mohou prolínat, jejich pořadí není závazné v jedné vyučovací hodině se nutně nemusejí objevit všechny tyto fáze.

Při samotné realizaci vyučování je třeba dbát na motivaci žáků, udržení pozornosti žáků a udržení kázně. Vyučování je založeno na komunikaci. Pokud učitel vytvoří pro žáky vhodné prostředí, bude se žákům v hodinách lépe pracovat, žáci se nebudou stydět říct svůj názor a podělit se o jejich zkušenosti. Pro vytvoření inspirativního prostředí, ve kterém se žákům bude dobře pracovat, je zásadní také udržení kázně a pozornosti žáků. Pokud učitel nedokáže udržet žákovu pozornost ani kázeň, učitelova snaha o učení vyjde vniveč. Kázeň přitom působí jako rušivý element, který může odvádět ostatních žáků od vyučování, kteří o výuku mají skutečný zájem (Rámec profesních kvalit učitele, 2012).

Podle Rámce profesních kvalit učitele (2012) by měl učitel při procesu učení vést výuky podle předem připraveného harmonogramu, avšak měl by také reagovat na dění ve třídě a na potřeby a aktuální situace, které mohou tento plán narušit. Učitel by se však nikdy neměl odklonit od stanoveného cíle hodiny. Učitel by také měl využít různorodých a široké škály

vyučovacích metod a forem výuky s důrazem na aktivní učení žáků. Měl by diferencovat a individualizovat výuku s ohledem na potřeby a možnosti všech žáků ve třídě. Při procesu učení vede učitel k porozumění učiva nebo zadanému úkolu, využívá a podněcuje přitom vnitřní motivace žáků a širšího kontextu a souvislostí učiva. Pro předávání informací žákům a pro komunikaci s žáky využívá učitel jasných, srozumitelných promluv, užívá i prostředky neverbální komunikace.

1.3 DALŠÍ PROBLÉMY A POTŘEBY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE NA 1. STUPNI ZŠ

„The first few months of teaching tend to be like a roller-coaster ride for new teachers“ (Schuck, et al., s. 13, 2012).

Schuck ve své publikaci přirovnává prvních pár měsíců po vstupu do profese pro začínající učitele jízdě na horské dráze. Nemylí se, prvních pár měsíců je pro začínajícího učitele obtížných. V začátcích své praxe mohou začínající učitele potkat mnohé problémy, které budou muset překonat. To, zda učitelé překonají tyto překážky, bude také zásadní pro to, zda v učitelské profesi setrvají či nikoliv.

Následující kapitoly obsahují problémy a potřeby začínajících učitelů, které vznikly jako kategorie z reflektivních pedagogických deníků, nebyly však tak četné jako samostatná kapitola 1.2. Plánování a realizace výuky.

1.3.1 KÁZEŇSKÉ PROBLÉMY

Podlahová (2004) pokládá autoritu jako předpoklad k udržení kázně. Bez autority učitel nemůže učitel žáky nic naučit.

Udržet si kázeň ve třídě při procesu učení je jedním z nejtěžších úkolů, které na učitele při jeho začátcích čekají. To, jakým způsobem si bude chtít učitel kázeň udržet je rozhodující proto, jak budou žáci učitele vnímat a jakou pro žáky bude učitel oporou.

„Škola bez kázně je jako mlýn bez vody“ Jan Ámos Komenský.

„Termín kázeň se užívá k označení vědomého plnění úkolů a činností, které vyplývají z role žáka, včetně respektování autority učitele. Není možné učit žáky, kteří odmítají spolupracovat, porušují pravidla a autoritu učitele nerespektují“ (Podlahová, 2012, s. 86).

Z toho vyplývá, že každý učitel by si měl najít způsob, jakým si kázeň ve třídě udrží, s tím mu může pomoci tzv. uvádějící učitel, o kterém už jsem mluvila. Ten mu může jít příkladem v udržování kázně, začínající učitel následně tyto způsoby, které užívá jeho zkušenější kolega, může využít nebo si je transformovat do obrazu svého.

Oproti rokům minulým přibývá kázeňských přestupků, jejich závažnost, strach z trestu a respekt k druhým a autoritám u žáků klesl. Žáci se mění nejen v chování, klesl také jejich zájem o učení a také například způsoby komunikace.

Kyriacou (2008) označuje několik projevů nekázně, které považuje za méně závažné. Těmito projevy jsou například: mluvení bez vyvolání, nevěnování pozornosti, vyrušování ostatních žáků, neplnění pokynů učitele, povykování, pozdní příchody na výuku nebo svévolné a bezdůvodné opuštění svého místa. Jako více významné kázeňské prohřešky označujeme vandalismus, rvačky, vulgárnost, drzost a šikanu.

Kašparová (2015) uvádí, že šikana je většinou opakující se jev, kdy jeden útočník nebo parta útočníků, nějakým způsobem ubližuje jedinci nebo skupině lidí, kteří jsou slabší.

Šikana je taková podoba násilí, při kterém může dojít k narušení pocitu jistoty a bezpečí učitelů a žáků. Dáváme v sázku také plnění cílů vzdělávání ve škole (Sandoval a kol., 2014).

Ve školském zákoně definici šikany nenajdeme, můžeme ji však najít v Metodických pokynech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních z roku 2016 v příloze č. 6: *„Poznatky jasně ukazují, že tam, kde se věnuje náležitá pozornost kvalitní prevenci šikanování, její výskyt významně klesá. Školy mají být připraveny šikaně předcházet, rozpoznávat ji a efektivně na ni reagovat“* (MŠMT, 2016).

Výzkumy prokázaly negativní vliv šikany nejen na psychický stav všech zúčastněných, na vztahy ve škole, ale také na výsledky žáků v učení (Sandoval a kol., 2014).

Jako více závažným a v poslední době také významným projevem nekázně ukazuje také rasismus. Rasismus Průcha (2001, s.29) vysvětluje jako: *„Jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy,*

jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování verbálním nebo fyzickým“ (Průcha, s. 29, 2001).

1.3.2 KOMUNIKACE

„Komunikace je proces vytváření významu mezi dvěma nebo více lidmi“ (Nakonečný, 2009, s.498).

Podle Čápa (2001) je pro učitele důležité, jak s žákem pracuje, emoční vztahy, komunikace mezi oba členy vzdělávacího procesu je zásadním momentem výchovného procesu.

Aby nebyla komunikace bezvýznamná, jsou pro ni třeba dva nebo více lidí, kteří se této komunikace budou účastnit. Pokud bude komunikace na vhodně zvolené téma nenucená a bude plynout, pak má nějaký význam.

Komunikace ovšem nemusí probíhat pouze slovy, ale i např. pohledem Vybíral (2000, s. 17) říká: *„Podstatné jméno „communicatio znamenalo původně vespolné účastnění se“ a sloveso „communicare činit něco společným, společně něco sdílet“ (Vybíral, s. 17, 2000).* Vybíral také upozorňuje, že již zmíněné sloveso nemusí znamenat souhlas zúčastněných osob, může znamenat také porozumění. Autor také uvádí, že je důležité, aby všichni aktéři komunikace chápali její význam, kterým mohou být ovlivňováni.

Nakonečný (2009) ve své publikaci stanovil tři základní formy komunikace: verbální komunikaci (jejíž podstatou je řeč pomocí jazyka mluvenou i psanou formou), meta nebo paralingvistické znaky (neverbální aspekty řeči, které mohou nést významovou složku – např. barva hlasu, hlasitost, intonace nebo plynulost řeči) a nonverbální komunikace (, která se vyznačuje znamením pomocí chování – např. mimika, gestika nebo zrakové signály).

1.3.2.1 Komunikace s kolegy (ostatními učiteli)

Důležitou součástí začátků každého učitele je podpora a konzultace s ostatními učiteli o přípravách a řešeních různých, pro začínajícího učitele náročných, situací.

Lazarová (2005) popsala nejběžnější formy realizování kolegiální podpory následovně:

1. Různorodá pomoc v mnoha podobách kolegiální spolupráce se zkušenějšími učiteli ve škole (diskuze, supervize, konzultace, poradenství apod.).
2. Dát příležitost, aby učitel spolupracoval s nějakým kolegou v týmu.
3. Dávat učiteli úkoly od jednodušších po složitější. Pro začínajícího učitele je nejdůležitější prožitek úspěchu a smysluplnosti nalezených ve spolupráci.
4. Předávání odpovědnosti za různé úkoly postupně a systematicky spolu s formulováním očekávání. Cílem tohoto počínu by měla být podpora samostatného jednání učitele.
5. Upozorňovat a náležitě ocenit jakýkoliv úspěch učitele.
6. Vedení učitele k sebekontrolě, sebereflexi, rozvoji a sebehodnocení.
7. Nahlížet na chyby jako na důležitou součást cesty za poznáním a věděním a ochota na nich pracovat.

Každý z těchto bodů je pro začínajícího učitele důležitý, každý začínající učitel je ihned po vstupu do praxe zavalen spoustou povinností a úkolů, které je potřeba dělat a vykonávat. Jeden z nejdůležitějších se mi jeví hned první bod, který by ocenil každý učitel ve svých začátcích. Mít za kým přijít s různými problémy je nedocenitelné. S tím úzce souvisí i to, že by se začínající učitel neměl bát dělat chyby, které mu pomohou se posunout v jeho profesním růstu. Pátý bod se jeví jako další důležitý bod z výčtu. Je příjemné, pokud je začínající učitel, byť jen slovem zmíněn za svůj krok vpřed.

1.3.2.2 Komunikace s žáky

„Tell them what you are going to tell them – tell them – tell them what you have told them!“ (Petty, 2014, s. 107).

Dle Pettyho (2014) je důležité žákům říkat to, co jim chcete říct, ale zároveň to, co jim musíte předat. Učivo můžeme převádět tak, aby žáky bavilo, aplikovat ho na konkrétní příklady, které víte, že žáky zaujmou.

Gavora rozeznává 18 komunikačních struktur, z nichž 8 hovoří o komunikaci učitele a žáka (1988, s. 62):

1. Učitel → Žák

Jedná se o jednosměrnou komunikační strukturu mezi učitelem a jedním žákem, kdy ostatní žáci nejsou zapojeni do verbální komunikace. Komunikace je vertikální s tokem informací od učitele k žákovi, kdy učitel dává otázky, příkazy.

2. Učitel → ŽŽ (skupina žáků)

Učitel komunikuje se žáky, skupinou žáků nebo třídou jako celkem, podává výklad učiva, oslovuje žáky, obrací se na ně s otázkami, u nichž nečeká odpověď, přikazuje. Opět se jedná o jednosměrnou komunikační strukturu bez zpětné vazby, vertikální. Časově předchází jednosměrné či obousměrné komunikaci učitele s jedním žákem, a tím dochází ke střídání individuální a skupinové komunikace.

3. Učitel ↔ Žák

V tomto případě se jedná o obousměrnou komunikaci, vertikální dialog. Učitel verbálně komunikuje se žákem a žák verbálně odpovídá na učitelův podnět. Učitel má možnost v dialogu vystřídat více komunikačních partnerů.

4. Učitel ↔ ŽŽ (skupina žáků)

Učitel komunikuje se žáky, skupinou či třídou žáků. Žáci jednou nebo vícekrát verbálně odpovídají na učitelův podnět. Tento způsob komunikace se používá při ověřování naučeného, zjišťování mínění žáků, orientačním zkoušení, sborovém přednesu aj.

5. Žák → Učitel

Iniciátorem komunikace se stává žák bez učitelova podnětu. Učitel nereaguje na jeho verbální projev a vyvolá jiného žáka. Jedná se o jednosměrnou, vertikální komunikační strukturu.

6. ŽŽ (skupina žáků) → Učitel

Žáci začínají hovořit sami bez verbálního podnětu učitele. Učitel na jejich verbální projev nereaguje, tudíž se také jedná o jednosměrnou, vertikální komunikační strukturu.

7. Žák ↔ Učitel

Žák začíná hovořit sám bez učitelova přímého podnětu. Komunikační struktura se stává obousměrnou, vertikální, kdy učitel na projev žáka verbálně reaguje.

8. ŽŽ (skupina žáků) ↔ Učitel

Žáci se stávají iniciátory komunikace, učitel verbálně reaguje na jejich podnět. Jedná se o vícesměrnou, vertikální komunikační strukturu, kterou učitel mění na komunikaci s jedním žákem.

1.3.2.3 Komunikace s rodiči

Žáci jsou v době studia na 1. stupni základní školy nezletilými, to znamená, že nejsou oprávněny za sebe jednat. Za žáky odpovídají a jednají jejich zákonní zástupci, jak je uvedeno v legislativě. Zákonnými jsou většinou rodiče žáků.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon), ve znění pozdějších předpisů, zahrnuje, mimo jiné, i právo rodičů na informace o výsledcích a průběhu vzdělávání jejich dětí a na možnost podílet se na činnosti samosprávních orgánů zřizovaných na školách.

Dle Čapka (2013, s. 18-19): *„Učitel by při komunikaci s rodiči neměl zapomínat na: profesionalitu, vhodnou komunikaci, optimismus a vstřícnost. Spolupráce učitele a rodiče žáka by měla směřovat k tomu, aby dítěti bylo ve škole dobře. Tato komunikace by však měla být oboustranná. Učitel by měl také chápat rodinné problémy, nabízet pomoc v případě studijních problémů žáka, být s rodiči v kontaktu a předávat jim aktuální informace, být jim po ruce, pokud se na něj rodiče obrátí“* (Čapek, s. 18-19, 2013).

Rámec profesních kvalit učitele (2012) uvádí: *„Učitel se zákonnými zástupci měl spolupracovat a komunikovat na základě partnerského přístupu, založeného na základě úcty, respektu a sdílené odpovědnosti na rozvoji žáků“* (Rámec profesních kvalit učitele, 2012).

„Jen tam, kde rodiče a škola nacházejí společné cíle, kde jsou rodiče informováni, co se ve škole děje, mohou se na tomto dění podílet, jen tam se rozvíjí vzájemné porozumění a příznivé školní klima.“ (Čapek 2013, s. 17).

Vztah učitele a rodiče je důležitý i proto, aby se žák ve škole cítil příjemně. Pokud se rodič nebo jakýkoli jiný zákonný zástupce zapojuje i do mimoškolních aktivit, které škola

pořádá, žák školu nebere jen jako nástroj učení, ale také jako zábavu a místo, kde chce trávit svůj čas. Takovýto žák se pak vzdělává raději.

„Rodiče by neměli s učiteli bojovat, ale spolupracovat“ (Čapek 2013 s.16). Bohužel rodičů, kteří neustále na učitele útočí a zahrnují je množstvím dotazů a připomínek, které se učitel musí zabývat a nejsou relevantní, přibývá. Rodiče mnohdy ani učiteli nevěří a nechtějí se školou spolupracovat.

Možností komunikace s rodiči je několik. Hned první možností je zápis dítěte do školy a informační schůzka pro rodiče prvňáčků. Nadále pak např. třídní schůzky, individuální konzultace, dny otevřených dveří, koncerty a vystoupení pro rodiče nebo zapojení rodičů do akcí školy (Čapek, 2013).

1.3.3 MATERIÁLNÍ A TECHNICKÉ PROBLÉMY

Materiální a technická vybavenost školy je dalším tématem pro začínající učitele. To, jak je škola materiálně a technicky vybavena je zásadní pro učitelovu činnost a jeho působení. Podlahová (2004) uvádí, že to, jak je škola vybavena, ovlivňuje celkovou úroveň školy a naznačuje to úroveň manažerských schopností ředitele. Pokud škola bude nedostatečně vybavena může to mít vliv např. na přístup k počítačům, možnost kopírování nebo skenování a zásobení kancelářskými potřebami.

Z výše uvedeného, může očekávání začínajícího učitele může narazit na realitu dané školy a toho, jak jsou v této škole nastaveny podmínky užití různých technických a didaktických materiálů. To ovlivní učitelovu přípravu a jeho snahu o zábavné učení, ke kterému mnohdy potřebuje určitou vybavenost školy didaktickou technikou a materiálním zabezpečením.

1.3.4 ČASOVÁ NÁROČNOST UČITELSKÉ PROFESE

I učitelé mají pracovní dobu stanovenou v pracovním řádu. Avšak výzkumy odhalily, že spousta učitelů pracuje i nad rámec své pracovní doby, v době svého volna. To však zůstává veřejnosti skryto, ta na to tak může mít zkreslený pohled. K náplni práce učitele totiž nepatří pouze vlastní výuka, ale také spousta dalších činností, které jsou velmi časově náročné. Přitom je známo, že nadměrná celková časová zátěž znamená nárůst stresogenních faktorů a následnou neúměrnou profesní zátěž (Urbánek, 2005).

Dle pedagogického slovníku rozlišujeme časový faktor:

1. Plánovaný – ten je stanoven školskými normami a předpisy;
2. Reálný – probíhají v něm edukační procesy, které zahrnují délku povinného vzdělávání, typů škol, délku školního roku, počet výukových týdnů a dnů, počet výukových hodin pro každý předmět a témata učiva.

V prostředí základních škol je plánovaný čas konkretizován ve školním kurikulu a rozvrhu vyučovacích hodin. V každém státě se ale časový faktor různí na základě rozlišných sociokulturních a ekonomických podmínek a vzdělávacích programech (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

1.3.5 COVID-19 VE ŠKOLSTVÍ

Dalším problémem pro začínající učitele, kteří vstupují do profese v letech 2020, 2021 a 2022 je i výskyt onemocnění Covid-19. Tato pandemie má celosvětový dopad. A proto je třeba zmínit, že zasáhla i do školského prostředí.

Covid-19 je infekční onemocnění, které postihuje lidi bez rozdílu věku a její příznaky jsou různé, nejčastěji však: kašel, únava, horečka (nebo zvýšená teplota) a ztráta čichu a chuti. Méně obvyklými příznaky jsou: bolest v krku, bolest hlavy, vyrážka nebo průjem. Toto onemocnění dále způsobuje dýchací problémy, ztrátu pohyblivosti, rozpaky a bolest na hrudi (World Health Organization, 2022).

Toto onemocnění, které pozastavilo život na celé Zemi, způsobilo, že 10. března 2020 bezpečnostní rada státu Ministerstva zdravotnictví rozhodla o vydání mimořádného opatření č. MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN o zákazu osobní přítomnosti žáků a studentů na vzdělávání a studiu na českých základních, středních, vyšších odborných i vysokých školách a školských zařízeních od 11. března 2020 za účelem zabránění rozšiřování nemoci Covid-19 (Mimořádné opatření MZ, 2020).

Dále se pak tato nařízení začala rozvolňovat, nejdříve nastoupili žáci 9. ročníků a maturitní ročníky středních škol, poté i pro všechny ostatní žáky, účast na vyučování byla ale dobrovolná. Avšak s nepříznivým vývojem pandemie se školy znovu uzavřely, než se situace zase stabilizovala a znovu se začalo rozvolňovat. Následovala však mohutná vlna a

školy byly uzavřené až do 12. dubna 2021, kdy se do školy nevrátili všichni žáci, ale nastala tzv. rotační výuka.

V době, kdy byly školy všech stupňů uzavřené, byla provozována tzv. distanční výuka, která však byla náročná. Tato distanční výuka probíhala online, v programech, kde bylo možné vysílat pro skupinu žáků, většina škol, zejména školy základní a střední, využívala program Microsoft Teams. Méně častý byl pak nástroj od společnosti Google: Google Classroom nebo aplikace Zoom, tyto dva programy byly využívány spíše na vysokých školách.

Po opětovném návratu do škol bylo nutné postupně vše zopakovat a procvičovat. Pro školní rok 2021/2022 byl zhotoven Soubor metodických námětů a doporučení ve spolupráci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce a Národního pedagogického institutu České republiky, který mohou využít ředitelé, učitelé i další pracovníci škol při řešení dopadů dlouhotrvající distanční výuky v době pandemie Covid-19 (Metodické doporučení MŠMT, 2021).

1.4 MÉNĚ ČETNÉ PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE A JEHO POTŘEBY

V této kapitole budou popsány problémy a potřeby začínajících učitelů, které v denících nebo rozhovorech byly zmíněny, avšak nebyli obsahově dostačující na to, aby pro ně byla vytvořena vlastní kategorie.

1.4.1 DIAGNOSTIKA A HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Činnosti pedagogické diagnostiky jsou takové diagnostické metody, které „analyzují procesy učení a zjišťují jeho výsledky s cílem optimalizace individuálního učení.“ Jako pedagogické činnosti označuje Skalková (2007) reflektování vědeckých kritérií, dotazování, pozorování a výsledky těchto činností, které je třeba interpretovat.

Skalková (2007) dále rozděluje metody pedagogické diagnostiky na diagnostické a klasifikační. Mezi diagnostické metody zařazuje systematické pozorování, ústní a písemné zkoušení, hodnocení složitých výkonů žáka a didaktické testy. K těm klasifikačním pak autorka řadí metody, kterými lze vyjádřit výsledky pedagogické hodnocení. Těmito metodami jsou: klasifikace (symbolické vyjádření – známka), slovní hodnocení nebo sloučení těchto dvou metod.

Klasifikace známkou je dlouhodobě doprovázena výhradami, i přes tyto výhrady je však toto hodnocení nejčastěji používanou metodou používanou ve školách, jež vyjadřuje zpětnou informaci pro žáky a jejich rodiče o výsledcích učení (Skalková, 2007).

Aby známka nebyla strašákem a pro žáky demotivujícím faktorem, je dobré, aby ke známce učitel připojit i krátké a povzbuzující hodnocení, to by pro žáka mohlo vzbudit zájem o motivaci pro další učení. Někteří rodiče známky berou v žákově životě jako nejdůležitější faktor. Pokud má doma rodič vynikajícího žáka, který však jednou za čas dostane špatnou známku, je třeba s žákem známku probrat a pokusit se přijít na příčinu tohoto hodnocení.

Slovní hodnocení podpoří pozitivní podporu rozvoje žáka, nezaměřuje se pouze na žákův výkon, nabízí žákům stejné šance a také napomáhá individuálnímu rozvoji žáka. (Skalková, 2007).

V rámci hodnocení je rozlišování hodnocení formativní (průběžné) a hodnocení sumativní (závěrečné). Formativním hodnocením rozumíme plnění množství úkolů, které má žák plnit. Tyto úkoly mohou být individuální nebo skupinové, časově omezené nebo celoroční. Souhrn všech těchto činností vyjadřuje hodnocení sumativní. (Vališová, Kasíková a kol., 2011). Sumativní hodnocení najdeme hlavně na pololetním vysvědčení, kde může být vyjádřeno známkou, slovním hodnocením nebo kombinací těchto dvou možností. Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění 1. 1. 2013, říká, že o tom, jakým způsobem bude hodnoceno rozhoduje ředitel školy se schválením školské rady.

1.4.2 REFLEXE A HODNOCENÍ VÝUKY

Dalším důležitým nástrojem pro začínajícího učitele je reflexe a hodnocení výuky. Začínající učitel by se měl zaměřit a zpětně hodnotit svoji pedagogickou činnost, její pozitiva, ale i negativa a jak jim předcházet. Projít si celou situaci, přemýšlet, jak k tomu, co se ve výuce nepovedlo, došlo, a jak danou situaci příště vyřešit jinak.

„Reflexe a hodnocení výuky je dvojice učitelských činností, které podporují kvalitu výuky“ (Slavík, Hajerová Müllerová, Soukupová, et al., 2020, s. 12).

Reflexe dle kolektivu literatury poskytuje zpětnou informaci o tom, co se ve výuce událo. Při reflexi si učitel vybavuje situace, které proběhly nebo probíhají, popisuje je, analyzuje je a přemýšlí nad tím, jakými možnostmi lze zlepšit. Reflexi by mělo doprovázet

hodnocení, tedy srovnávání horších a lepších momentů situace, kterou učitel reflektuje. (Slavík, Hajerová Müllerová, Soukupová, et al., 2020).

Metodický postup, který nazýváme Metodika 3A, sleduje a analyzuje potíže s kvalitou výuky, její příčiny a nabízí možnosti zvýšení kvality výuky. Tento termín vychází ze 3 základních kroků, těmito kroky jsou: anotace, analýza a alterace.

Anotace je základní popis výuky, který odpovídá zejména na otázku, co se ve výuce stalo a zda to bylo důležité pro splnění vytyčeného cíle.

Analýza by měla být vedena s cílem soustředit se na ty části výuky, u kterých lze zvýšit kvalitu výuky. Mimo detailnějšího pohledu na otázku, co se stalo ve výuce, se zaměřuje také na otázku, jak probíhala výuka a jak byly vytyčené cíle naplněny.

Poslední krok, tedy anotace, se zaměřuje na návrhy konkrétních změn, kterými lze kvalitu výuky zlepšit. Kromě prohlubování dvou již zmíněných otázek co a jak, se zabývá také otázkou, proč by se měla zvýšit kvalita výuky a jak toho lze dosáhnout (Slavík, Hajerová Müllerová, Soukupová, et al., 2020).

1.4.3 ORGANIZAČNÍ ZÁLEŽITOSTI

K dalším problémům, které začínající učitel může mít při svém vstupu do profese mohou být také organizační záležitosti. Mezi tyto organizační záležitosti patří vedení školní dokumentace.

Povinnou dokumentaci, kterou musí škola vést můžeme najít v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tato povinná dokumentace je stanovena v §28 odst. 1, pro učitele je důležitá evidence zejména těchto dokumentů, které mohou být vedeny buď elektronicky nebo v listinné podobě.

Zákon č. 561/2004 Sb. §28 odst. 1 říká: „*Školy a školská zařízení vedou podle povahy své činnosti tuto dokumentaci:*

- a) rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku a o jeho změnách a doklady uvedené v § 147,*
- b) evidenci dětí, žáků nebo studentů (dále jen "školní matrika"),*

- c) *doklady o přijímání dětí, žáků, studentů a uchazečů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování,*
- d) *vzdělávací programy podle § 4 až 6,*
- e) *výroční zprávy o činnosti školy,*
- f) *třídní knihu, která obsahuje průkazné údaje o poskytovaném vzdělávání a jeho průběhu,*
- g) *školní řád nebo vnitřní řád, rozvrh vyučovacích hodin,*
- h) *záznamy z pedagogických rad,*
- i) *knihu úrazů a záznamy o úrazech dětí, žáků a studentů, popřípadě lékařské posudky,*
- j) *protokoly a záznamy o provedených kontrolách a inspekční zprávy,*
- k) *personální a mzdovou dokumentaci, hospodářskou dokumentaci a účetní evidenci a další dokumentaci stanovenou zvláštními právními předpisy“ (Zákon č. 561/2004 Sb. §28 odst. 1).*

Dále škola vede školní matriku, dle zákon č. 561/2004 Sb. §28 odst. 2, která obsahuje údaje o žákovi jako např. jméno a příjmení, datum narození, rodné číslo, místo trvalého bydliště, případně místo pobytu na území České republiky, údaje o předchozím vzdělávání, datum zahájení vzdělávání ve škole, údaje o průběhu a výsledcích vzdělávání, údaje o znevýhodnění dítěte, o mimořádném nadání nebo o PO, údaje o zdravotní způsobilosti žáka, které by mohli mít vliv na průběh vzdělávání, datum ukončení vzdělávání ve škole a jméno a příjmení zákonného zástupce, adresu trvalého bydliště, případně adresu pro doručování písemností a telefonní kontakt (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Za řádné vedení školní dokumentace jsou však stále odpovědní ředitelé škol, kteří však tyto povinnosti svěřují do rukou učitelů nebo administrativních pracovníků škol (Podlahová, 2004).

1.5 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI A NASTÍNĚNÍ ČÁSTI PRAKTICKÉ

Diplomová práce se zaměřuje počáteční roky začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ, na jeho možné problémy a potřeby. V teoretické části jsme se seznámili s pojmy: učitel,

začínající učitel a uvádění začínajícího učitele do praxe. Tyto pojmy definovala první kapitola. Další kapitoly pak popisovaly jednotlivé problémy a potřeby, zejména plánování a realizace vyučování, které budou součástí části praktické.

Nejdříve jsou popsány ty problémy a potřeby, které byly pro praktickou část stěžejní a zásadní. Těmito problémy a potřebami jsou realizace a procesy učení, plánování a příprava na vyučování, časová náročnost učitelské profese, kázeňské problémy, komunikace a to s žáky, rodiči i kolegy, technická náročnost a připravenost začínajících učitelů a COVID-19 ve školství. Abychom v části praktické tyto problémy a potřeby dokázaly analyzovat a popisovat, je třeba je definovat.

Následují problémy a potřeby jako diagnostika a hodnocení žáků, reflexe a hodnocení výuky a organizační záležitosti. Se všemi těmito pojmy se může začínající učitel potkat a mohou mu být překážkou v jeho pedagogické praxi. Tyto problémy a potřeby jsou v části praktické pouze zmíněny, nebyli však tak četné, je ale také důležité je formulovat a seznámit se s nimi.

Teoretická část této diplomové práce byla základním stavebním kamenem. Problémů a potřeb, které se mohou objevit při začátcích začínajícího učitele, bychom ale mohli uvést mnohem větší výčet než ten, který je zde popsán. Teoretická část však definuje jen ty problémy a potřeby, které vyvstaly z části praktické a toto jejich definování a seznámení se s nimi je pro část praktickou zásadní.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 PŘEDMĚT, CÍLE A ÚKOLY PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bylo zjistit a analyzovat počáteční problémy a potřeby začínajících učitelů v oblasti didaktického plánování a realizaci výuky v období jejich vstupu do profese. Najít a navrhnout způsoby podpory a efektivní kroky a formy této podpory u začínajících učitelů 1. stupně základních škol v Plzni a okolí do 5 let praxe. Za tyto problémy můžeme považovat: realizaci a procesy učení, plánování a příprava na vyučování, komunikace s kolegy učiteli, s žáky a jejich rodiči kázeňské problémy, uspořádání času a v době, kdy byl tento dotazník realizován i COVID-19 ve školství, protože tato pandemie vstup začínajících učitelů do praxe ovlivnila také.

Úkolem výzkumu bylo zmapovat data, která objasní sledované problémy a potřeby:

- Popsat a srovnat proces plánování výuky začínajícího a zkušeného učitele
- Zjistit, jak se učitelé na vyučování připravují a jak pracují s časovým rozvržením činností ve vztahu k učivu
- Zjistit, zda a jak se učitelům jejich příprava na vyučování zlepšovala
- Zjistit, jaké metody se učitelům osvědčily jako nejefektivnější pro didaktickou transformaci učiva
- Zjistit, jak si učitelé ověřují naučené učivo
- Zjistit, co žákům dělá největší potíže při učení
- Zjistit, jak učitelé pracují s žáky s IVP nebo PO
- Zjistit, jak učitelé zvládají kázeňské problémy a jak je řeší
- Zjistit, s jakými problémy se učitelé potýkají nejčastěji v oblasti výchovy a vzdělávání
- Zjistit, jaký byl vstup začínajících učitelů do praxe a zda měli uvádějího učitele
- Zjistit, jaká forma spolupráce probíhá mezi učiteli a zda svoji práci konzultují s kolegy
- Zjistit, zda učitelé měli v hodině hospitaci a jak tato hodina probíhala a byla hodnocena

- Zjistit a zmapovat, jak probíhalo vyučování v době pandemie COVID-19 a jaké byly důsledky tohoto vyučování
- Zjistit, jak učitelé zvládají technické nároky
- Zmapovat úspěchy a neúspěchy začínajících učitelů v prvních měsících praxe

Výzkum probíhal ve třech na sobě navazujících metodami. První metodou byla obsahová analýza reflektivních pedagogických deníků, z tohoto deníku vzešlo sedm kategorií, pro nás problémů a potřeb, které tíží začínající učitele a které začínající učitele při jejich vstupu do profese potkávají. Druhou metodou byl výzkumný polostrukturovaný rozhovor, který se již zaměřoval na analýzu a podrobnější rozbor těchto kategorií (problémů a potřeb), které byly zjištěny z pedagogických deníků. A poslední metodou bylo pozorování, na kterém jsem sledovala také výhradně již vzešlé a podrobněji dotazované a ověřované problémy a potřeby.

2.2 METODIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

2.2.1 PEDAGOGICKÉ DENÍKY A JEJICH ANALÝZA

Doktorka Mazáčová (2014, s. 51) říká: *„Zaznamenávání průběhu a výsledků sebereflexe formou pedagogického deníku je jedním z podnětných a významných nástrojů podpory systematické sebereflexe. Vedení sebereflektivního deníku je velmi užitečné zvláště pro studenty učitelství a začínající učitele, jeho smysluplnost však ocení i zkušení učitelé“* (Mazáčová, s. 51, 2014).

Pedagogické deníky tak pomohou vyjasnit, jak vylepšit svou vlastní práci a zaznamenat konkrétní události, které učitelé mohou pomoci ve snaze o změnu (Kyriacou, 2008).

Švec (1997) se zabývá profesionální sebereflexí a říká, že učitel by se měl zamyslet na svými jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, tj. např. nad průběhem pedagogické komunikace, zprostředkování učiva, na zvolenými formami a metodami nebo nad svým vztahem k žákům, apod. Učitel by se tedy měl ohlédnout a zhodnotit své vyučování, jak probíhalo, nad svým jednáním, nad svými myšlenkami a postoji. Tato učitelova profesionální sebereflexe by měla vést k zamyšlení a změně učitelova jednání a může vést k vnitřnímu dialogu, kdy si učitel uvědomuje:

- své pedagogické myšlení (tedy to, jak uvažuje nad svým jednáním, nad výběrem metod a forem a učivu);
- stanovisko (ke škole, třídě, žákům, rodičům, kolegům, apod.);
- metoda jednání s žáky nebo rodiči a svými kolegy při běžných i problémových situacích;
- emocích (co učitele ve škole tíží, co mu dělá radost, jak prožívá komunikaci s žáky, rodiči nebo i kolegy).

Pokud si učitel uvědomuje všechny tyto aspekty svého myšlení a jednání je to významným rysem pro profesionální sebereflexi. Učiteli to pomáhá pochopit jednání své třídy a chování žáků v této třídě.

Aby profesionální sebereflexe byla efektivní je třeba zaznamenávat své vnitřní myšlenky a postoje do písemné podoby. Vhodnou písemnou podobou pro uskutečnění této sebereflexe je seberefektivní deník, který umožní zpětnovazebnou funkci a prožité události analyzovat, aby bylo možné se k nim vracet. Deník je nástrojem vhodným a důležitým pro sebepoznání (Švec, 1997).

Právě reflektivní pedagogický deník byl zvolen pro zaznamenávání myšlenek, pocitů, postojů a emocí. Začínající učitelé do něj zaznamenávali své pokroky a zkušenosti ve svých počátcích pedagogické praxe. Pedagogický deník je zároveň vhodným prostředkem pro zpětnou vazbu o učitelově vlastní činnosti a uvědomování si, co se mu povedlo nebo nepovedlo a případně, proč se to nepovedlo a co udělat jinak.

Reflektivní deníky byly sepsány a analyzovány na základě kódování. Nejdříve v texte porovnáváme jednotlivé úseky, tzv. segmenty. Poté odpovídáme na otázky, např.: „O co tu jde? Co to vyjadřuje?“ Tyto otázky nám pomohou vytvořit jednotlivé kódy. Kódováním text smysluplně uspořádáme podle určitého kritéria. Tyto kódy jsou následně seskupovány podle podobnosti pro jednodušší orientaci a přehlednost. Každá kategorie vyjadřuje jiný jev (Juklová in Skutil, 2011).

„Proces kódován začíná označováním jednotlivých datových segmentů symbolem, kódem, který se určitým způsobem vztahuje k výzkumnému cíli. Následně jednotlivé

koncepty řadíme do tříd souvisejících jevů, kategorizujeme“ (Juklová in Skutil, 2011, s. 218).

Název operace	Podstata operace	Výsledek operace
1. Transkripce (přepis, převod)	převod do písemné podoby	textový dokument
2. Segmentace (rozebírání na části)	členění textu na analytické jednotky	úseky dat (segmenty) nesoucí význam
3. Kódování	označování segmentů názvem	záznam kódů
4. Kategorizace	porovnávání a hierarchické uspořádávání kódů do skupin	záznam kategorií

Obrázek 1: Proces kódování (Skutil, 2011, s. 224)

2.2.2 VÝZKUMNÝ ROZHOVOR

Ze stanovených kategorií bylo dále vytvořeno několik otázek pro rozhovor. Otázky podrobněji rozebíraly již zjištěné informace. Rozhovor neboli interview byl dělán vždy jen s jedním dotazovaným a byl vytvářen záznam tohoto rozhovoru.

„Pokládat otázky a získávat odpovědi je mnohem těžší úkol než se na první pohled zdá“ (Skutil, s. 89, 2011).

Podle pedagogického slovníku (2003) je rozhovor forma používaná pro dotazování, která spočívá v přímém ústním kontaktu respondenta a tazatele. Rozhovor je nahráván a následně analyzován z hlediska obsahu.

Skutil (2011) stanovil výhody a nevýhody interview. Mezi výhody uvedl přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou, volnost a pružnost v kladení otázek a také dovysvětlování ze strany dotazovaného, sledování verbální i neverbální komunikace, získání důvěrných informací a zároveň odstraňuje obtíže při psaném projevu. Jako nevýhody interview uvedl časovou náročnost, náročné zaznamenávání odpovědí, šance ovlivnění názoru respondenta osobním zaujetím tazatele, obtížnější vyhodnocení rozhovoru a interakce mezi dotazovaným a tazatelem.

Rozhovor může, podle počtu zúčastněných osob, být individuální, v tomto případě tazatel zpovídá pouze jednoho respondenta. A skupinový, který může být např. formou besedy. Při skupinovém rozhovoru se může tazatel dozvědět více informací, protože se

respondenti inspirují a doplňují, avšak vyhodnocení takového rozhovoru je obtížnější (Švarcová, 2005).

Interview trvá zpravidla delší dobu než dotazník. V první, přípravné fázi, navazujeme kontakt s respondentem, seznamujeme ho s cílem rozvoru, zasvětime ho do problematiky. Ve druhé fázi upevňujeme kontakt s respondentem, zahříváme se, respondenta motivujeme. Ve třetí fázi, kterou nazýváme jádro interview, získáváme potřebné informace. V poslední závěrečné fázi zjišťujeme, jak se dotazovaný při rozhovoru cítil, respondenta chceme ujistit, že pro nás nebyl jen zdrojem informací. Tato poslední část bývá často podceňována (Skutil, 2011).

Pro vyhodnocení a další analýzu dat je třeba přepis odpovědí z audio záznamu do psané formy. Definitivním zdrojem pro analýzu a intepretaci dat jsou přepisy rozhovorů. Při přepisování jsou často tazatelé překvapeni, jaké výrazy použily a jak moc parazitních slov používají. Přepisování rozhovoru není činnost náročná, co však náročné je, je časová náročnost samostatného přepisu. Švaříček a Šed'ová (2007) doporučuje přepsat všechny informace, které na nahrávce zazní. Pokud bychom vše nepřepsali, je možné, že bychom se k nahrávce opětovně vraceli a to by nám zabralo další spoustu času. Zároveň, pokud máme nahrávku přepsanou, můžeme s ní dále pracovat i vizuálně, tzn. zvýrazňovat, komentovat, kódovat nebo přidávat poznámky (Švaříček, Šed'ová, 2007).

2.2.3 POZOROVÁNÍ

„Pozorování je založeno na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly. Pozorování je výzkumnou metodou tehdy, je-li záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené“ (Křováčková in Skutil, 2011, s. 101).

Pedagogický slovník od Průchy (2003) definuje pozorování jako pozorování smyslově vnímatelných úkazů, např. chování osob nebo průběhu dění.

Křováčková (in Skutil, 2011) uvádí několik výhod a také nevýhod pozorování. Těmito výhodami je přímé sledování reálných jevů, pozorování je nejpřirozenější a málo nákladnou diagnostickou metodou, při pozorování získáme data, která nelze získat žádnou jinou metodou a velké množství kvantitativních údajů. Jako nevýhody pak Křováčková uvádí obtížnou náročnost v přípravě odborné, organizační i technické, také možné ovlivnění

sledovaných jevů pozorovatelem, časovou náročnost a nižší objektivitu z důvodu chyb v osobnosti pozorovatele (např. specifčnost vnímání, úroveň koncentrace, způsob zpracování dat a záznamů, apod.)

Pro směrodatné pozorování, při kterém získáme data, která potřebujeme, je třeba si předem stanovit, co, proč a jak chceme pozorovat, dále je pak třeba si stanovit cíl, objekt a metody pozorování. Při popisu pozorovaných jevů je možno využít audio či videozáznamu, ke kterým však potřebujeme souhlas všech zúčastněných osob. Pro záznam z pozorování však můžeme také použít pozorovací arch. Dále pak probíhá analýza a zpracování získaných dat. Poslední etapou je interpretace sledovaných jevů (Křováková in Skutil, 2011).

Schéma, které výzkumník může použít pro záznam pozorovaných jevů se nazývá pozorovací arch. Ten zahrnuje část obsahovou a časovou. V časové části jsou pozorované jevy seřazené dle času tak, jak proběhly a jsou u nich časy, jak dlouho trvaly. Obsahová část zahrnuje informace o pozorovaných jevech. Kategorie jsou obecné podoby sledovaného jevu, ty pak dále můžeme klasifikovat. Dle Křovákové (in Skutil, 2011) výzkumník sleduje přítomnost nebo nepřítomnost pozorovaného jevu a jeho intenzitu.

2.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Sepisováním pedagogických deníků byly osloveny začínající paní učitelky v Plzni a okolí v délce praxe do 5 let. Z oslovených pedagogů psaní reflektivních deníků komplexně zpracovaly a dokončily tři začínající paní učitelky. Pedagogické deníky byly psány v období od září 2020 do června 2021, tedy jeden rok.

Pro výzkumný polostrukturovaný rozhovor byly osloveny začínající paní učitelky s délkou praxe do 5 let, včetně autorek reflektivních deníků. Rozhovor byl veden se třemi začínajícími paními učitelkami. Dále pak byla oslovena jedna zkušená paní učitelka pro šetření odstupů a analyzování toho, jak se s odstupem času dívají na své začátky a jaké problémy stále řeší v učitelské praxi.

V poslední části výzkumné sondy byla využita metoda pozorování výuky formou hospitace a byly požádány dvě paní učitelky. Jedna začínající s délkou praxe do jednoho roku. Druhou paní učitelkou byla zkušená paní učitelka s délkou praxe 30 let.

Pro označování citací a výroků paních učitelek byly ve výsledcích použity fiktivní jména. Nejedná se o jména skutečná.

2.4 POPIS VÝZKUMNÉ SONDY

Průběh výzkumu jsem již nastínila, od ledna 2021 do prosince 2021 probíhalo sepisování reflektivních pedagogických deníků třemi začínajícími učitelkami s délkou praxe do 5 let. Všechny paní učitelky, které reflektivní deníky sepisovaly, byly začínající paní učitelky, které právě vstoupily do praxe. Dá se říct, že to byl základní stavební kámen celé této výzkumné části. Pedagogické deníky prošly obsahovou analýzou a byly okódovány a kategorizovány.

Na základě těchto deníků byl vytvořen rámec pro rozhovor, který měl podrobněji prozkoumat a doložit sledované jevy. Rozhovor probíhal buď online nebo osobně. Celkem s šesti paními učitelkami. Online se dvěma začínajícími paními učitelkami, které psaly pedagogický deník. V tomto případě byl vytvořen záznam tohoto rozhovoru, se kterým respondentky souhlasily. Nebo osobně s dvěma začínajícími paními učitelkami a s dvěma zkušenými paními učitelkami, z těchto setkání byl vytvořen audio záznam, se kterým všechny dotazované souhlasily. Rozhovor byl připraven jako polostrukturovaný, probíhal podle již stanoveného harmonogramu otázek, občas však bylo nutné se na něco doptat a něco rozvést podrobněji. Všechny rozhovory proběhly v lednu 2022.

Poslední metodou této výzkumné části bylo pozorování formou hospitace na hodinách. Pro pozorování byly vybrány dvě paní učitelky, které se zároveň zúčastnily rozhovorů a souhlasily s hospitací. První pozorovanou hodinou byla hodina začínající paní učitelky, která učí prvním rokem. Jednalo se o hodinu českého jazyka v 5. třídě. Druhou pozorovanou hodinou byla hodina českého jazyka v 1. třídě zkušené paní učitelky, která učí již 30. rokem.

2.5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY A JEJICH INTERPRETACE

Praktická část, zejména můj vlastní výzkum, zahrnuje výčet 3 výzkumných metod. Analýzu reflektivního pedagogického deníku, polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Tyto metody byly podrobněji popsány v předchozích kapitolách. V této kapitole najdeme podrobnější informace, které se vážou k informacím zjištěným analýzou

každé metody. Pomocí rozboru těchto informací mohu následně interpretovat, jaké jsou počáteční roky začínajícího učitele 1. stupně ZŠ v Plzni a okolí.

2.5.1 OBSAHOVÁ ANALÝZA PEDAGOGICKÝCH DENÍKŮ A JEJICH KÓDOVÁNÍ

V předchozích kapitolách jsem již zmínila, že všechny tři reflektivní deníky byly okódovány a následně zařazeny do 7 nejčastěji zmiňovaných a obsahově shodných kategorií.

Při obsahové analýze je tedy vhodné zaměřit se postupně na všechny kategorie, které z tohoto procesu vyplynuly a jaké byly její výsledky. Ukázkou kódování, ze kterého následně vznikly jednotlivé kategorie, které jsou podrobněji rozebrány v příloze č. 1.

Zjištěné kategorie:

- Realizace a procesy učení
- Plánování a příprava výuky
- Uspořádání času
- Kázeňské problémy
- Komunikace
- COVID-19
- Technická připravenost učitelů

2.5.1.1 Realizace a procesy učení

Nejčetnější kategorií, která vyvstala z analýzy reflektivních deníků byla kategorie důkazy o učení, tedy realizace a procesy učení. V této kategorii se jako hlavní ukázalo pro paní učitelky pochopení a zvládnutí učiva. Proto bylo do hodin často zařazováno opakování a procvičování učiva, aby byli paní učitelky bezpečně přesvědčeny o zvládnutí učiva a mohli v učivu pokračovat dále.

Paní učitelka Tereza: *„Do hodin českého jazyka jsem zařadila procvičování koncovek podstatných jmen, nebyla jsem si jistá, že žáci učivo zvládnou. Přesvědčila jsem se, že moje domněnky byly pravdivé, proto se koncovkám podstatných jmen budeme věnovat zase příští hodinu.“*

Paní učitelka Lucie: „*Po dokončení učiva - řadili jsme slova se stejným písmenem na začátku slova, jsem si pro žáky připravila závěrečné opakování, při něm jsem zjistila, že budeme muset více procvičovat.*“

Paní učitelka Katka: „*Na hodině anglického jazyka jsem si připravila opakování slovní zásoby, kdy žáci mohli ke slovíčkům běhat a psát si daná slovíčka do sešitu. Bohužel se žákům nedařilo psát slovíčka tak, jak se psát mají. Slovíčka psali tak, jak se vyslovují. Proto jsem na další hodinu vymyslela opakování slovíček, aby je žáci uměli správně zapisovat.*“

Dle těchto výroků lze soudit, že pokud paní učitelky nebyly přesvědčeny o tom, že žáci bezpečně zvládají učivo, zastavily se v učivu a věnovaly se učivu, které bylo třeba procvičit. Pro všechny paní učitelky je tedy důležité, aby žáci učivu porozuměli a uměli dané jevy užívat. Pokud zjistily, že žáci neumějí, raději se zastavili a procvičovali, případně vysvětlovali, co bylo potřeba.

Paní učitelka Katka: „*Dnešní den byl opět krušný, měla jsem na hodinu českého jazyka připravené další učivo, zjistila jsem však, že žáci nezvládají učivo z minulé hodiny, tak jsme to celé zopakovali a na nové učivo se nedostalo, avšak můžu si být jistá, že žáci zvládají učivo již probrané.*“

Do této kategorie bych také zařadila také snahu o zábavné učení. Paní učitelky byly rády, pokud při učení žáky nějaká aktivita zaujala, ba je dokonce bavila a žáci se při tom učili a možná o tom ani nevěděli. Právě učení, které žáky bavilo, popisovaly dvě ze tří paních učitelek, které reflektivní deníky.

Paní učitelka Katka: „*Opakovali jsme zápis anglických slovíček, vymyslela jsem pár her, které žáky bavili. Při hodině anglického jazyka jsme opakovali 1. lekci, na kterou budeme psát test, myslím, že žáky procvičování bavilo. Do her se zapojovali vážně naplno a musím říct, že vše zvládali a uměli.*“

Paní učitelka Tereza: „*Podařilo se mi připravit procvičování, které žáky bavilo. Při hodině vlastivědy jsme si udělali skvělé procvičování na téma naše město, žáci dostali pracovní list s otázkami týkajícími se našeho města, ve třídě se mohli zeptat pouze jednoho žáka na jednu otázku. Aktivita se žákům líbila, zjistili vše, co měli, každý věděl nějakou informaci a tak všichni celý pracovní list vyplnili.*“

Paní učitelka Katka: „Při hodině vlastivědy jsem s žáky dělala soutěž, kterou jsem připravila v aplikaci wordwall. Myslím, že to žáky vážně bavilo, sbírali body, chtěli jich nasbírat maximum.“

Dvě z paních učitelek také do svého reflektivního deníků zahrnuly i to, že to žáky při realizaci vyučování ovlivňuje i to, jaké vyučovací metody nebo formy výuky byly použity.

Paní učitelka Tereza: „Žáky baví skupinová práce, kterou děláme na hodině vlastivědy. Žáci mají zpracovat, dle materiálů, které mají k dispozici, plakát na kraj ČR.“

Paní učitelka Lucie: „Při práci s abecedou využíváme také názorně-demonstrační metody, pracovali jsme s obrázky a přiřazovali k nim písmeno, na které začínají.“

Paní učitelka Lucie: „Ve čtení napodobujeme pohyby, které přečteme, žáky to baví.“

Pro všechny paní učitelky pak byl důležitým důkazem o učení to, když žáci zvládali učivo a tomu odpovídali i žákovy výsledky učení.

Paní učitelka Tereza: „Dnes jsme s žáky dělali práci s textem, tu už jsme si několikrát zkoušeli. Každý žák dostal text, který jsme si přečetli společně, pod textem měli žáci připravené otázky a odpovědi na ně měli žáci hledat v text. Potěšilo mě, že žáci na zadané otázky a úkoly uměli odpovědět.“

Paní učitelka Katka: „Na hodině vlastivědy jsme pracovali s ji zakresleným pohořím, vrchovinami a nížinami, žáci zvládali najít a nebo ukázat na slepé mapě.“

Paní učitelka Lucie: „Po dnešní hodině českého jazyka mám radost z toho, že žáci umějí rozlišit, o jakou větu jde, jaké znaménko na konec dané věty dát a jak ji přečíst.“

Jedna z paních učitelek také popsala, jak poté, co bylo učivo prověřeno a toto prověření učiva nedopadlo dobře, bylo potřeba se k učivu vrátit a zopakovat, případně také zjistit, kde nastala chyba a tuto chybu napravit.

Paní učitelka Katka: „Na hodině českého jazyka jsme psali pravopisné cvičení, které dopadlo opravdu špatně, pravopisné cvičení bylo opět na opakování vyjmenovaných slov. Znamky z tohoto cvičení byly opravdu špatné. Proto jsem toto pravopisné cvičení znovu vytáhla, všichni znovu dostali jeho kopii, promítla jsem cvičení také na interaktivní tabuli a všechny doplňované y/i jsme si znovu prošli a zdůvodnili.“

2.5.1.2 Plánování a příprava na vyučování

Při přípravě na vyučování se všechny paní učitelky shodly na tom, že si často připraví mnohem více aktivit, než v hodině stihnou. Jejich přípravy na hodiny jsou tedy, co se týče kvantity, obsáhlejší. Všechny paní učitelky ale na začátku psaní reflektivních deníků přiznávají, že raději nějaké aktivity nestihnou a zaměří se na, co v hodině náhle vystane jako problém. Tyto aktivity pak ale využijí dál, např. jako procvičování v další hodině nebo jako domácí úkol.

Paní učitelka Lucie: „*Na dnešní hodině matematiky jsem pro žáky měla připraveno hromadu dalších aktivit, ale protože jsme je nestihli, zařadím je do další hodiny.*“

Paní učitelka Tereza: „*V dnešní přípravě jsem měla také další aktivity, které jsme nestihli, protože jsme se zasekli u jednoho cvičení. Vzhledem k tomu, že se jedná o novou látku – určování vzoru u podstatného jména, nechvátala jsem a raději jsem vše žákům podrobně vysvětlila na tomto cvičení. Ostatní aktivity zařadím do vyučování zítra a doufám, že dnešní delší vysvětlování žáci posloužilo k tomu, že žáci zítra budou umět užít.*“

Paní učitelka Katka: „*Nezvládla jsem si udělat přípravu na hodinu českého jazyka tak, abych vše stihla, zkusím si toho na český jazyk připravit méně. Procvičování, které jsem dnes nestihla, jsem však zadala jako domácí úkol, abych se přesvědčila, že žáci zvládnou učivo i sami doma.*“

Paní učitelka Katka: „*Zasekli jsme se však u jednoho tématu tak, že už jsme nestihli pokračovat v tom, v čem jsem chtěla pokračovat dále. Materiály jsem si však uschovala a myslím, že je určitě využiji v další hodině.*“

Paní učitelky postupem času popisovaly změnu ve svých přípravách na hodiny. Co v hodinách s žáky stihnou a co už je příliš, jejich přípravy tak dostaly obměně a jejich přípravy nebyly tak obsáhlé. Paní učitelky si kvantitativně dokázaly připravit aktivity, které ve svých hodinách bezpečně stihly.

Paní učitelka Lucie: „*Dnes se mi podařilo realizovat všechny činnosti, které jsem s žáky chtěla udělat. Myslím, že již dokážu odhadnout, co s žáky stihnu udělat.*“

Paní učitelka Tereza: „*V dnešní hodině jsme stihli vše, co jsem měla připravené.*“

Paní učitelka Katka: „Vytvořila jsem přípravu na hodinu matematiky a anglického jazyka a vše z této přípravy jsme stihli úplně akorát. Jsem ráda, že jsem stihla vše, tak jak jsem chtěla, že jsem hodinu dokázala naplánovat akorát.“

Zároveň však některé paní učitelky měly obavy z toho, že příliš hledí na to, kolik toho musí stihnout, a tak v dalších hodinách zařazovaly procvičování a opakování na dané téma tak, aby se přesvědčily o tom, že žáci učivo zvládnou. Pro paní učitelky tak byla důležitější kvalita naučení nad kvantitou učiva.

Paní učitelka Katka: „Doufám, že žáci vše pochopili a zvládli, příští hodinu si vše ještě zopakujeme a uvidíme, zda to bylo příliš rychlé.“

Paní učitelka: Lucie: „Příští hodinu matematiky budu chtít zařadit opakování, abych věděla, že žáci ví, kdy má závorka přednost.“

Jedna paní učitelka ve svém reflektivním deníku také popsala, že ji ve své přípravě chyběla možnost, že by nějaký žák měl hotovo dříve a ona měla připravenou nějakou práci navíc pro tyto případy.

Paní učitelka Tereza: „Žákyně, která měla příklady vypočítané dříve, než její spolužáci, se na konci hodiny trochu nudila. V příští hodině se tak musím připravit něco navíc, abych ji zaměstnala.“

2.5.1.3 Uspořádání času

Tato kategorie, která se objevila v reflektivních denících, úzce souvisí s plánováním a přípravou na vyučování, protože největším problémem paní učitelek bylo právě to, že v hodinách nestíhají, jak by chtěly.

Učitelka Lucie: „Nestihla jsem v hodině vše, co jsem měla připravené.“

Učitelka Tereza: „V dnešní hodině jsme měli málo času na procvičování.“

Některé paní učitelky ve svých reflektivních denících měly také obavy o to, zda učivo nevyložily příliš rychle a zda žáci pochopili učivo, které bylo probíráno.

Paní učitelka Katka: „Mám obavy, že jsem byla moc rychlá a žáci učivo nepochopili, příště zopakujeme učivo a přesvědčím se, že žáci vše pochopili.“

Paní učitelka Tereza: „*Doufám, že jsem odhadla optimální čas, který byl třeba pro dostatečné procvičení tohoto učiva.*“

V této kategorii se také paní učitelky shodly na tom, že je nesmírně náročné si své povinnosti uspořádat tak, aby si alespoň o přestávce našli chvíli pro sebe.

Paní učitelka Katka: „*Dnešní den byl hektický, ve škole byl celý den frmol a o přestávkách jsem stále někde lítala. Zařizovala jsem to a tamto.*“

Paní učitelka Lucie: „*Nezvládla jsem si spořádat čas, přestávky jako kdyby nebyly, budu se snažit si lépe uspořádat čas.*“

Paní učitelka Tereza: „*O přestávkách zařizuji spoustu věcí, které při hodinách zařizovat nemohu, zároveň reaguji na dotazy dětí. Zkusím si lépe zorganizovat čas, abych vše lépe stíhala a neběhala od jedné věci k druhé.*“

Ty paní učitelky, které mají jsou zároveň třídními paními učitelkami také popisují, kolik času jim zabere právě třídnictví a správa jejich třídy.

Paní učitelka Tereza: „*Dnes se do školy vrátili žáci, kteří byli nemocní, nejvíce času mi zabralo, když jsem omlouvala jejich zameškané hodiny v Bakalářích.*“

Paní učitelka Lucie: „*Jelikož se blíží pedagogická rada k prvnímu čtvrtletí, jako třídní jsem musela vyplnit podklady právě na tuto blížící se pedagogickou radu.*“

2.5.1.4 Kázeňské problémy

V případě kázeňských problémů se nejvíce paní učitelky shodly na tom, že důležité je být důsledná a hlavně spravedlivá ke všem. Pokud se jim v hodině nějaká nekázeň objevila, všechny paní učitelky se shodly na tom, že je třeba ji zarazit ihned a to např. nějakým trestem, který na žáky funguje.

Paní učitelka Katka: „*Dnes se mi v hodině českého jazyka objevila nekázeň, budu muset být důslednější.*“

Paní učitelka Tereza: „*V dnešní hodině někteří žáci nedávali pozor a rušili tak i své spolužáky, včas jsem na tuto situaci nereagovala.*“

Paní učitelka Tereza: „*Dnes o přestávce jsem vlítla do rvačky dvou žáků, nakonec jsem řešila i s tím spojené nadávky žáků na sebe navzájem.*“

Paní učitelka Lucie: *„Žáci při hodinám začali vykřikovat nebo o přestávce běhat ve třídě, budeme si znovu muset připomenout třídní pravidla.“*

Například paní učitelka Katka řeší kázeňské problémy házením kostkou, kdy podle toho, co žákům padne, mají nějaký předem přidělený trest. Poté, co však byly nastaveny pravidla, paní učitelka se jimi začala řídit, kázeňské problémy ustoupily.

Paní učitelka Katka: *„V hodinách se mi znovu objevila nekázeň, avšak podchytila jsem ji hned na začátku, žák si hodil kostkou a jako trest dostal recitaci básně další hodinu. Celou hodinu se pak nekázeň neobjevila.“*

To samé popsala paní učitelka Tereza, která s žáky také pracovala na tom, aby se nekázeň v jejich hodinách neobjevovala. Jí se však uchýtilo použít, v případě nekázně, ve třídě píšťalku.

Paní učitelka Tereza: *„Dnes jsem při hodině musela použít píšťalku, vím, že když je ve třídě nepořádek, že to opravdu funguje, stejně tak to bylo v tomhle případě.“*

V reflektivním deníku paní učitelky Lucie se kázeňské problémy spíše neobjevovaly, paní učitelka učí druhou třídu. U paní učitelky stačilo, pokud nějaký žák vykřikl, paní učitelka poukázala na třídní pravidla, která mají vyvěšené ve třídě a problém byl zažehán. Lze proto říct, že kázeňské problémy se častěji objevovali u paních učitelek, které učí 3. a vyšší třídu.

Z reflektivního deníku jedné paní učitelky také vyplývá, že kázeňské problémy se objevovaly více při skupinových pracích, kdy byli žáci pohromadě a měli tak větší možnost skrýt se v davu.

Paní učitelka Katka: *„Při práci s tablety jsem nezvládla ohlídat úplně všechny, i po několika upozorněních dělal žák na tabletu něco jiného, než měl. Fotil si sebe i své spolužáky a na internetu si vyhledával informace, které vůbec nesouvisely s tématem práce. Snažila jsem se zamezit nekázní tak, že jsem „zlobiče“ rozdělila a každého dala do jiné skupiny. Oni byli ti, co si vybírali parťáka, tak nemohli být spolu. Přesto jsem nekázní nezamezila úplně.“*

Jedné z paních učitelek se v suplované hodině tělocviku projevil také rasismus, situaci paní učitelka ihned začala řešit.

Paní učitelka Tereza: *„Dnes jsem na hodině, kde jsem suplovala řešila nepříjemnou věc – a to rasismus, kdy česká žákyně utrousila poznámku na účet svého romského spolužáka. Celou*

věc jsme nejdříve řešili ve škole s ředitelkou školy, metodikem prevence a třídním učitelem, poté jsem o této skutečnosti vyrozuměla rodiče a celá tato situace se bude řešit ještě na pedagogické radě.“

Kázeňské problémy v reflektivních denících s postupem času ubývaly, nebylo jich mnoho, a pokud se nějaké objevily, bylo jim zamezeno. Dá se tak říct, že paní učitelky tyto projevy nekázně zvládaly.

2.5.1.5 Komunikace

Začínající učitelé jako nejčtenější v této kategorii popsaly komunikaci s rodiči. Ať už se to týkalo kázeňských problémů, vůči kterým se rodiče ohradily nebo v rámci třídnických záležitostí.

Paní učitelka Lucie: *„Jako třídní učitelka jsem dnes rodiče informovala o tom, že třídnické schůzky proběhnou distančně v prostředí MS Teams.“*

Paní učitelka Tereza: *„Rodič jednoho z mých žáků se mi napsal, protože dnes napsal, že jeho syn bude chybět delší dobu, bude muset jít na operaci. Odepsala jsem, že přeji brzké uzdravení. Bojím se ale, aby žák nezameškal příliš a pak zvládal učivo.“*

Paní učitelka Katka: *„Dnes se o přestávce v jedné třídě strhla papírová bitva mezi dvěma žáky, přičemž ten jeden šáhl druhé do tašky a ten, kterému bylo sáhnuto do tašky, tak toho prvního strčil, až skončil na zemi. Celá situace byla ale vážnější, protože si žák, který skončil na zemi vymyslel, že ho kopali do rozkroku. Celou událost řešila s metodikem prevence, s žáky jsme rozebírali, co se vlastně stalo. Následně byla obou aktérům této události udělena poznámka. Maminka jednoho z nich mi ostře odpověděla, že neví, za co to je i když to v poznámce jasně stálo, nabídla jsem ji osobní schůzku, napsala jsem ji, že jsem věc neřešila jen já, ale i metodik prevence. Maminka však na tuto schůzku nereagovala.“*

Další kategorií byla komunikace s žáky. Nejvíce se jednalo o to, že paní učitelky měly strach, zda učivo vysvětlili nebo činnost zadali správně. Zejména pak jedna paní učitelka měla obavy, které se týkaly distanční výuky a toho, zda žáci pochopili učivo v online prostředí.

Paní učitelka Lucie: *„Úkol, který jsem zadala, nebyl u všech žáků vypracován podle zadání, nevím, zda jsem špatně nevysvětlila.“*

Paní učitelka Katka: „Ptala jsem se žáků, kteří se vrátili z karantény, kolik bylo úkolů a jak se jim pracovalo. Odpověď mě potěšila, většina se shodla, že práce nebylo moc, ale zároveň si procvičovali, co bylo potřeba a hlavně, že pro ně vše bylo přehledně a jasně zadané.“

Paní učitelka Tereza: „Dnes se mi rozbřečel žák, protože jsme v angličtině probírali domácí mazlíčky. Později mi bylo vysvětleno, že jejich domácí mazlíček nedávno zemřel. Snažila jsem se žáka zaujmout jinak, odvést jeho pozornost na jiné téma, proto jsme pokročili k opakování minulé lekce.“

V neposlední řadě je dobré zmínit komunikaci s kolegy. Zde se objevila zejména komunikace s paními asistentkami ve třídách. Zde mám několik příkladů, jedna paní učitelka měla s paní asistentkou bezproblémový vztah, paní asistentka ji se vším pomáhala, druhá paní učitelka měla s paními asistentkami různé zkušenosti, ale vždy se nakonec dokázaly domluvit. Ne vždy však tato komunikace byla snadná, jedna paní učitelka měla dokonce s paní asistentkou problémy.

Paní učitelka Tereza: „Naštěstí mám ve třídě skvělou paní asistentku, která mi se vším dokáže pomoci a v případě potřeby, třeba tak jak to bylo dnes, mi poradí.“

Paní učitelka Katka: „Nastoupila nová paní asistentka, jsem za to ráda, ale ještě neví, na co se úplně zaměřit a já bych ji nerada přikazovala dělej tohle a tohle, myslím, že se to však časem urovná a sedne si to.“

Paní učitelka Katka: „S paní asistentkou jsme si promluvili, říkala jsem, s kým mám v hodinách problémy a domluvili jsme se, na koho se bude zaměřovat.“

Paní učitelka Lucie: „Nastoupila jsem do třídy, ve které už byla paní asistentka. Paní asistentka mi však neustále podtrhávala nohy, v mých hodinách měla zbytečné poznámky a dokonce si o mé práci psala s paní učitelkou, která ve třídě učila přede mnou. Ta mi pak následně psala, že mám nějaké věci dělat takhle a takhle. Snažila jsem se s paní asistentkou domluvit, ale to nikam nevedlo. Proto jsem na konci roku požádala, zda bych příští rok nemohla dostat jinou třídu.“

2.5.1.6 COVID-19

Důležitým ukazatelem v této kategorii bylo také probírání učiva z minulého roku, které se nestihlo probrat v době pandemie COVID-19 na distanční výuce nebo opětovné

vyložení učiva, které se sice probralo, ale nebylo pochopeno nebo žáci jevy nedokázaly užívat, proto bylo potřeba znovu celé připomenout.

Paní učitelka Tereza: „Dnes jsme museli znovu probrat učivo, které jsme nestihli probrat minulý rok. Při opakování učiva jsem zjistila, že žáci nerozumějí, jak určit vzor podstatného jména. Proto jsme museli vyložit znovu.“

Paní učitelka Katka: „Od paní učitelky, která měla tuto třídu minulý rok na matematiku, jsem zjistila, že nestihli probrat rozklad čísla v desítkové soustavě. Když jsem po žácích toto učivo chtěla, nevěděli, co po nich chci, proto jsme museli celé toto učivo vyložit znovu.“

Naopak paní učitelka Lucie, která měla v době distanční výuky COVID-19 1. třídu, se o problémech po návratu žáků do školy v reflektivních denících vůbec nezmínila, její žáci učivo po příchodu do školy učivo zvládali.

Paní učitelka Lucie: „Žáci se v době distanční výuky doma vzorně připravovali, vše, co jsme v této době probírali zvládají. Dnes jsme opakovali právě toto učivo a žáci reagovali na otázky týkající se tématu, pracovali bez problémů.“

Dále při zadávání úkolů na distanční výuce měly některé paní učitelky obavy, že úkolů zadávala příliš nebo málo.

Paní učitelka Katka: „Dnes jsem při online výuce zadala úkoly na tento týden. Vše jsme si vysvětlili, ale mám obavy z toho, že jsem zadala moc úkolů, nezvládnou odhadnout, kolik úkolů je tak akorát.“

Paní učitelka Tereza: „Mám obavy, že jsem úkolů zadala málo, žáci je budou mít ihned hotové a neprocvičí si tak dostatečně látku.“

Paní učitelka Lucie: „Dnes jsem zadávala do MS Teams úkoly na tento týden. Doufám, že jsem žákům nezdala příliš mnoho úkolů a žáci tak budou mít problémy vše vypracovat.“

Některé paní učitelky popisují také kázeňské problémy při distanční výuce.

Paní učitelka Tereza: „Dnes při distanční výuce se mi stalo, že se žáci navzájem ze schůzky vyhazovali. Schůzku musím příště lépe nastavit a tomuto zamezit.“

Paní učitelka Katka: „Při online výuce žáci nedávali pozor a někteří žáci, pokud jsem je vyvolala, nedávali pozor, nevěděli, kde jsme nebo se vůbec neozvali, i když na hodině připojení byli.“

U jedné paní učitelka pak při distanční výuce nastaly i technické problémy.

Paní učitelka Tereza: „Na o hodině se mi stala nepříjemnost, že jsem s žáky chtěla udělat poslech, bohužel ho žáci neslyšeli, a tak pro mě bylo trapné.“

Další zase na záležitosti spojené s pandemií COVID-19. Jednalo se o administrativní záležitost, např. vybírání certifikátů o prodělání nemoci po návratu žáků do školy nebo o povinném testování.

Paní učitelka Katka: „Hodina angličtiny byla zkrácena z důvodu testování na COVID, proto jsme nestihli všechnu práci, kterou jsem měla připravenou.“

Paní učitelka Tereza: „Vybrala jsem od žáků, kteří se vrátili po 7 denní karanténě, potvrzení o negativních PCR testu, který je nezbytný pro návrat do školy.“

A v neposlední řadě jedna z paních učitelek také zmínila náročnou přípravu na hybridní výuku, tedy formu výuku, kdy se část žáků učí prezenčně a pro část žáků vysíláte hodinu online.

Paní učitelka Katka: „Dnešním dnem mi u další třídy začala hybridní výuka. Musím říct, že tento způsob výuky je na přípravu nesmírně náročný. Nikdy nevíte, kdo přijde nebo jestli vůbec někdo přijde do školy, kolik si připravit materiálů. Nebo naopak, zda se někdo online připojí, zda vysílat. Musím připravit takové materiály, abych je buď včas poslala těm žákům, kteří jsou na distanční výuce nebo abych je mohla sdílet a viděli je jak žáci ve škole na interaktivní tabuli, tak žáci doma na obrazovce svého počítače.“

Paní učitelka Lucie: „Dnes se měla moje třída vracet z karantény, ale vrátilo se pouze pár žáků, ve škole nebyla polovina žáků. To jsem však nečekala a neměla jsem připravenou hybridní výuku, kterou jsem tedy úspěšně připojila, avšak žáci s ní nepočítali, protože nebyla v kalendáři, tak se nepřipojili všichni.“

Jedna paní učitelka také popisovaly technické problémy spojené právě s touto hybridní výukou.

Paní učitelka Katka: „*Na hodině angličtiny měla proběhnout tzv. hybridní výuka, bohužel se mi nepodařilo zapnout zvuk. Žáci doma mě neslyšeli a neslyšela jsem ani já. Online hodinu jsem nakonec musela zrušit a omluvit se jim za technické problémy. Budu se muset podívat, jaké je v dané třídě nastavení, případně poprosit IT specialistu, aby se na tento problém podíval.*“

2.5.1.7 Technická připravenost začínajících učitelů

Poslední kategorií, která vznikla z analýzy reflektivních deníků je technická připravenost začínajících učitelů. Tato kategorie nebyla však příliš četná. V reflektivních denících všechny paní učitelky často zmiňovaly práci s interaktivní učebnicí.

Paní učitelka Lucie: „*Všechny knížky, které žáci mají, máme ve škole i v online formě, mohu žákům tedy promítnout a doplňovat přímo do této učebnice na interaktivní tabuli. Žáky vyučování baví mnohem více, než pokud píšeme na obyčejnou křídovou tabuli.*“

Paní učitelka Katka: „*Pokud pracujeme na interaktivní tabuli, žáci jsou aktivní, hlásí se, chodí doplňovat. Pokud děláme pouze procvičování v učebnici, je aktivita žáků mnohem menší.*“

Velké zastoupení měly problémy při práci paních učitelek s interaktivní tabulí. Problémy popisovaly například se zapnutím nebo ovládním této tabule.

Paní učitelka Tereza: „*Dnes při hodině mi nefungovalo procvičování, které nešlo ovládat, interaktivní tabule vůbec nereagovala. Zároveň se v jednom kuse zasekával počítač, až jsem to nakonec vzdala a pokračovali jsme v učivu dál.*“

Paní učitelka Katka: „*Při dnešní práci s interaktivní tabulí se mi nepodařilo vykalibrovat ovládní tak, aby pera psala tam, kam mají. Budu muset požádat někoho o pomoc, abych příště bylo vše v pořádku.*“

Paní učitelka Lucie: „*Dnes se mi vůbec nepodařilo spustit interaktivní tabuli. Proto jsem o přestávce doběhla pro pomoc a zjistili jsme, že kabely byly uvolněné a tabule tak nešla zapnout.*“

Jedna paní učitelka také popsala její obtíže s interaktivními učebnicemi, které pro ní byly novinkou, a tak neznala všechny funkce.

Paní učitelka Tereza: „Ze školení, které proběhlo minulý týden, jsem zkusila s žáky udělat procvičování. Nevládla jsem si v knížce vše přiblížit a nastavit, aby se nám zobrazili správné odpovědi. Ještě si práci s touto online knížkou projdu. Procvičování žáky bavilo, protože bylo doprovázené obrázky a poslechem.“

2.5.2 ANALÝZA A VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU

Další zvolenou metodou byla metoda výzkumného polostrukturovaného rozhovoru. V další části praktické části budou tyto rozhovory analyzovány podrobně rozebírány. Otázky byly zvoleny na základě 7 kategorií, které vyvstaly z reflektivních pedagogických deníků, které byly analyzovány v minulé kapitole.

2.5.2.1 Kolik máte let školní praxe? Jaké předměty učíte? Jaký ročník učíte?

Výzkumný rozhovor byl veden celkem se čtyřmi paními učitelkami. Tři ze čtyř paních učitelek byly začínající učitelky s délkou praxe do 5 let. Jedna již byla zkušená paní učitelka.

První paní učitelka učí v době rozhovoru 1,5 roku, v současné době je třídní učitelkou v 5. třídě, kde učí český jazyk, matematiku, vlastivědu a přírodovědu.

Druhá paní učitelka učí v době rozhovoru jeden rok, v současné době je třídní učitelkou ve 2. třídě, kde učí všechny předměty.

Třetí paní učitelka učí v době rozhovoru 5. rokem, nyní není třídní učitelkou, učí různé předměty v různých třídách. Matematiku v 5. třídě, český jazyk v 5. třídě a tělesnou výchovu ve 4. třídě.

Poslední paní učitelka učí již 30 let, za dobu své pedagogické praxe již učila ve všech ročnících a všechny předměty na 1. stupni ZŠ. V současné době je třídní učitelkou v 1. třídě a v ní také učí všechny předměty.

2.5.2.2 Zkuste popsat běžný školní den?

Paní učitelky odpověděly, že do školy přicházejí mezi 7.00 a 7.30, kdy si většinou stihnou udělat kávu nebo čaj, některé mají hned ráno dozor. Den během vyučování je většinou u všech paních učitelek stejný, paní učitelky si odučí své hodiny, mnohdy nějaké navíc v případě suplování. Přestávky pro začínající učitelky mnohdy jakoby ani nebyly. Zkušená pan učitelka si však už dokáže najít čas, aby si oddychla, zašla do jiné třídy na

konzultaci ke své kolegyni. Po vyučování všem nastává čas, kdy opravují sešity, testy, případně chodí na dozory do šatny nebo jídelny. Začínající paní učitelky si také dělají přípravu na další den delší dobu, zatímco zkušená paní učitelka ji má připravenou během chvíle. Všechny paní učitelky ale také musí vyřešit korespondenci s rodiči nebo žáky, případně vyvěsit na nástěnku třídy učivo pro nepřítomné žáky. Třídní paní učitelky pak také napsat zprávu na nějakého žáka a vyřešit administrativu spojenou s třídnictvím.

Paní učitelka Markéta: *„Mezi hodinami mám minimum času, běhám mezi třídami a kabinetem, když se povede, někdy mám nějakou hodinu volnou, v té opravuji sešity nebo dělám přípravy materiálů na další den, abych toho po vyučování měla méně.“*

2.5.2.3 Zkuste popsat, s čím se nejčastěji potýkáte?

V této otázce se paní učitelky vůbec neshodly, jejich odpovědi byly různorodé a každá popsala jinou věc, se kterou se potýká nejčastěji.

První paní učitelka popsala, že nejčastěji má problém hlavně s nedostatkem času, paní učitelka řekla, že celý den někam pospíchá, to se shodovalo s odpovědí této paní učitelky na první otázku. Když paní učitelka zastupovala třídní učitelku ve třídě, kde učí nejvíce, tak uvedla, že to byla administrativní činnost spojená se třídnictvím.

Druhá paní učitelka uvedla, že se nejčastěji potýká s nekázní a problémy s chováním žáků. Tato paní učitelka si již našla způsob, jakým kázeňské problémy řeší, ale stále se nějaké kázeňské problémy občas najdou a je to to, co musí řešit nejčastěji.

Třetí paní učitelka uvedla, že se nejčastěji potýká s nerozhodným známkováním. Paní učitelka má problém s dáváním špatných známek, které se již ve 2. třídě, kde momentálně učí, mohou objevit. Paní učitelka také dodala, že se některé děti, pokud dostanou špatnou známku, rozbrečí a ona je pak v rozpacích. Nicméně je třeba všechny hodnotit spravedlivě.

Zkušená paní učitelka pak odpověděla, že v poslední době jsou to hlavně ochranitelští rodiče bez objektivního pohledu na věc, kteří nedokážou objektivně posoudit záležitost, které se týkají jejich dítěte.

2.5.2.4 Jak probíhá Vaše vyučování?

Paní učitelky se shodli na tom, že vyučování zahajují tím, že žákům sdělí, co bude náplní dnešní hodiny, tedy jim sdělí cíle. Dále pokračují rozcvičkou, kterou se snaží dělat různorodou, ale tak, aby žáky bavila a zároveň pro ně byla naučná.

Zkušená paní učitelka pak ještě podotkla, že by učitelé neměli zapomínat na motivaci, k té tato paní učitelka často používá přísloví nebo říkadla. A pokud se jedná o 1. hodinu, tak si vyhradí čas na to, aby žákům shrnula, co je čeká celý den.

Paní učitelka Markéta: „*V českém jazyce teď hodně na začátku hodinu děláme rozcvičku na vyjmenovaná slova, ve kterých žáci stále chybují, v matematice matematický hokej na násobilku.*“

Poté všechny paní učitelky uvedly, že jsou již hodiny různé, podle toho, co je jejím obsahem. Pokud je to zavedení nového učiva, je to výklad nové látky. Pokud je to opakování, s žáky dělají různá procvičování. Všechny také řekly, že na konci hodiny se snaží shrnout a ohodnotit hodinu a to samé chtějí i od žáků.

Některé pak uvedly, že se snaží o zábavné a pro žáky zajímavé učení a k jejímu dosažení jim pomáhají různé hry nebo programy a procvičování na interaktivní tabuli, které žáky vždy zaujme.

Jedna paní učitelka pak dodala, že se momentálně snaží žáky více vést k zodpovědnosti a samostatnosti.

Paní učitelka Lucie: „*Momentálně se snažím, aby bylo zábavné, zajímavé. Chtěla bych, aby byli žáci samostatní.*“

2.5.2.5 Jak žáci ve Vašich hodinách pracují? Jaké metody používáte jako nejefektivnější?

Všechny paní učitelky přiznali, že jsou žáci v hodinách živí a aktivní. Paní učitelky využívají různé vyučovací metody jako například samostatnou práci, práci ve dvojicích, skupinovou práci nebo práci s obrazem.

Za nejefektivnější metodu začínající paní učitelky uvedly samostatnou práci. Odůvodnily to tím, že žáci pracují individuálně, každý sám přemýšlí nad zadaným úkolem a hledá jeho řešení.

Jedna začínající paní učitelka ještě přidala práci s chybou jako efektivní v procesu učení.

Další paní učitelka pak dodává, že důležitá je kontrola tohoto úkolu, aby žáci měli zpětnou vazbu. Tato paní učitelka k těmto účelům nejčastěji využívá společnou kontrolu.

Paní učitelka Tereza: „*Hodně nechávám žáky pracovat samostatně. V tomto případě si ale učitel musí vyhradit čas na kontrolu, která dá žákům jasnou zpětnou vazbu o tom, jak látku zvládají.*“

Zkušená paní učitelka považuje za nejefektivnější skupinovou práci. Myslí si, že pokud žáci něco nepochopili od učitele, mohou to pochytit ve skupině od svého spolužáka.

Paní učitelka Sabina: „*V první třídě si žáci svým vlastním jazykem pomáhají, od spolužáka mnohdy pochopí lépe než od učitele, vysvětlují si. Nejlepší je rozdělit žáky do skupiny dle náhodného třídění, např. pomocí víčka od PET lahví. Čím jsou menší, tím je skupinová práce složitější, ale efektivní, mnohdy stačí dvojice. I do dvojic rozděluji žáky náhodně, pokud jsem rozdělovala jen podle toho, jak spolu sedí v lavicích, byli často otrávení.*“

2.5.2.6 Rozumí Vašemu zadání, vědí, co mají dělat?

Paní učitelky uvedly, že žáci jejich zadání rozumí. Pokud se nějaký žák znovu zeptá přesně na to, co paní učitelka právě dořekla a vysvětlila, většinou jde o žáka, který nedával pozor.

Zkušená paní učitelka, která učí v 1. třídě, také řekla, že tam musí někdy zopakovat vícekrát, ptá se a zjišťuje, jestli žáci opravdu vědí, co mají dělat

Jedna paní učitelka pak prozradila, že jako zkoušku, že žáci zadání rozumí, vyvolá vždy jednoho žáka ze třídy, aby ji zadání zopakoval.

Paní učitelka Markéta: „*Většinou vyvolám někoho, aby shrnul, co žáci mají dělat. Většinou žáci vědí, dokáží zopakovat, někdy si to přeberou vlastními slovy, ale já mám tak jistotu, že úkol vypracují tak, jak mají.*“

2.5.2.7 Jak si ověřujete, že žáci zvládají učivo? Jakým způsobem opakujete? Musela jste něco probírat znovu?

I na tento dotaz se všechny paní učitelky vyjádřily shodně. Opakování učiva probíhá formou procvičování v hodinách, jak už do sešitu, tak na tabuli, případně pomocí nějakých her či soutěží. Při všech těchto aktivitách paní učitelky pozorují, jak žáci reagují, umí užívat problematiku a řeší zadané úkoly. A to i v 1. třídě, kde probíhá ověřování učiva pomocí nejrůznějších her a zábavných aktivit, které žáky baví. Tato paní učitelka ještě dodala, že k novým učebnicím jsou programy, ve kterých právě spoustu z těchto procvičování najde.

Ověřování pak probíhá na základě pravidelných hodnocení, v případě českého jazyka i diktátů nebo pravopisných cvičení. Některé paní učitelky pak uvedly i sebehodnocení jako hodnotící prostředek.

Dvě paní učitelky prozradily, že musely učivo opakovat vícekrát. Jedna paní učitelka z důvodu vysoké absence žáků. Druhá paní učitelka uvedla, že k tomuto opětovnému vysvětlení použila výukové video, aby žáci výklad slyšeli od někoho dalšího a mohli tak lépe učivu porozumět.

Paní učitelka Tereza: *„Párkrát se ukázalo, že žáci učivo nezvládají, proto jsem jim např. na matematiku našla video s vysvětlením, aby to slyšeli ještě od někoho jiného.“*

2.5.2.8 Připravovala jste si více učiva, než jste stihla? Nebo jste měla přípravy akorát a stihla vše, co jste si naplánovala? Jak jste pak nejčastěji reagovala? Co jste udělala?

Interpretace na tuto otázku byly opět shodné. Všechny začínající paní učitelky se shodly na tom, že jejich přípravy, které si dělají, jsou na více než jednu vyučovací hodinu. Učivo, které nestihnou v dané hodině, pak využijí v další vyučovací hodině. Jedna paní učitelka dokonce přiznala, že příprava, kterou si udělala, jí vystačila na skoro celý týden. To potvrdila i zkušená paní učitelka, která také uvedla, že její přípravy na začátku její pedagogické praxe obsahovaly více učiva, než s žáky s hodinách stihla.

Pokud se jim nyní povede, že jim v hodině ještě zbyde nějaký čas, obvykle mají v rukávu nějakou aktivitu nebo procvičování, které lze použít.

Jedna paní učitelka dodává, že v jejích přípravách hraje velkou roli i to, jak žáci učivo zvládají. Pokud je potřeba se u něčeho zastavit, nemá problém ihned zareagovat a

improvizovaně najít nějaké procvičování, aby si byla jistá, že žáci bezpečně danou problematiku zvládají. To potvrzuje i zkušená paní učitelka.

Tato zkušená paní učitelka v rozhovoru řekla: „Držím se improvizace, pokud potřebuji, zařadím i něco jiného, co se hodí a co žáci potřebují.“

Paní učitelka Markéta: *„Dokáži reagovat na situaci celkem rychle a víceméně improvizuji podle toho, co třída potřebuje. Mé heslo zní, raději méně a pořádně.“*

2.5.2.9 Zlepšovala se Vaše příprava? V čem konkrétně? Co děláte jinak (kvalitativně nebo kvantitativně)?

I v této odpovědi se paní učitelky shodly a přiznávají, že jejich přípravy jsou nyní méně obsáhlé, co se týká kvantity, ale za to kvalitněji zpracované, nikam nechvátají, prověřují si, zda žáci učivo zvládají a pokud ne, procvičují delší dobu. Činnosti, které nestihnou, zařadí buď v další hodině, nebo si je nechají jako procvičování pro rychlé žáky. Zkušená paní učitelka Sabina pak dodává, že se jí zkrátil hlavně čas, po který přípravy dělala.

Všechny učitelky pak také uvádějí, že stále mají po ruce nějakou aktivitu, kterou lze dát těm žákům, kteří již mají zadaný úkol hotový.

Paní učitelka Lucie: *„Už mám přípravy, které dávají hlavu a patu. Děti baví, nenudí se a hodiny rychle utíkají.“*

2.5.2.10 Co žákům dělá potíže?

Pouze dvě paní učitelky se shodují, že je to soustředěnost na práci a schopnost dávat pozor celou hodinu. Uvádějí, že žáky vyruší kde co. Jedna z těchto paní učitelek dokonce dává doporučení, jak žáky naladit na školní den:

Paní učitelka Markéta: *„Obecně bych řekla, že je to soustředěnost na práci. Spousta žáků nedokáže vůbec za celou hodinu se začít soustředit. Vyruší je kde co. Zklidnění žáků, zvláště tedy po tělesné výchově zabere i několik minut. Když jsem byla třídní, osvědčily se mi ranní kruhy, s různou náplní, hlavně tedy sdělení si, co jsme zažili den před a na co těšíme dnes, co nás čeká, datum, roční období, apod. Různé zajímavosti, pokud byly, zopakovalo se, co jsme se naučily předešlý den. To děti zklidnilo a naladilo na školní práci. Tato aktivita většinou zabrala tak cca 10 – 15 minut z první hodiny.“*

Další začínající paní učitelka přidává ještě samostatnost žáků

To potvrzuje i zkušená paní učitelka, která ještě navíc uvedla, že v poslední době hlavně paměť žáků, kterou žáci netrénují.

Zkušená paní učitelka Sabina: *„Žáci mají netrénovanou paměť. Nezavazují si klíčky u bot, nehrají hry, nevážou mašle a doma nejsou vedeni k tomu, aby dělali praktické věci.“*

2.5.2.11 Máte ve třídě žáka s IVP nebo PO? Jak pracujete s těmito žáky? Co se Vám osvědčilo?

Pouze tři paní učitelky mají ve třídě, kde učí žáky s nějakou dysfunkcí. Jedna začínající učitelka má ve třídě žákyni s dyskalkulií, což je porucha počítání. Tato žákyně v jejích hodinách při matematice pracuje s tabulkou násobků a zároveň dostává více času na zadané úkoly.

Druhá začínající učitelka, která učí ve více třídách, má tyto žáky ve dvou třídách, kde učí. Oba tito žáci mají přiděleného asistenta, jehož práci paní učitelka chválí a dodává, že je to pro ní obrovská pomoc v hodinách. Žákovi také dává více času.

Paní učitelka Markéta: *„Takoví žáci mají menší rozsah prověrek, diktátů a pravopisných cvičení, všichni mají asistenta, který odvádí skvělou práci a mě pomáhá tím, že s žákem znovu probere co je potřeba a já se mohu věnovat ostatním dvaceti dětem ve třídě. Jinak takové děti vyvolávám stejně, jsou součástí třídy jako ostatní děti, většinou je vyvolávám na zopakování zadání práce svými slovy.“*

Třetí zkušená paní učitelka má ve své třídě žáky s PO, ale bez IVP. S těmito žáky pracuje hlavně na základě doporučení PPP. Všichni tito žáci špatně mluví a paní učitelka si myslí, že je to způsobena podceněním logopedické péče.

Zkušená paní učitelka Sabina: *„Myslím si, že na prvním místě je u žáka řeč, pokud s ní má žák problémy, měli by jeho rodiče zvážit možnost odkladu nástupu do 1. třídy.“*

2.5.2.12 Objevila se ve Vašich hodinách nekázeň? Jak jste ji řešila?

Všechny paní učitelky se shodují, že se jejich hodinách nekázeň objevila. Různí se pak jejich řešení, jak takové nekázní zamezit. Dvě paní učitelky na se řešení nekázně shodly.

První paní učitelka uvedla, že se jí osvědčilo zamezit nekázní hned na začátku, napomenout toho jednoho žáka, který je neklidný. U mladších dětí chválí ty, co jsou připraveni na hodinu, mají vše hotové, dodělané. Žáci, kteří nemají, tak chtějí být pochválení také a následují tak své spolužáky.

Druhá paní učitelka sdělila, že pokud se u ní ve třídě objeví nekázeň, používá písťalku, na kterou zapíská, a žáci vědí, že mají zticha. Dodává, že někdy stačí ztichnout a žáci si sami všimnou, že se něco děje.

Dvě paní učitelky, které učí 1. a 2. třídu, se shodly na tom, že u nich stačí být důsledné a poukázat na třídní pravidla, která mají žáci dodržovat. Pokud jsou trpělivé a opravdu tyto pravidla důsledně dodržují, přináší to ovoce.

2.5.2.13 Jak s Vámi spolupracují Vaši kolegové? Radíte se s nimi o přípravě na vyučování?

O postupech řešení různých situací? O kázeňských problémech? O zkušenostech?

V odpovědích na tuto otázku se paní učitelky příliš neshodovaly. Každá na tuto otázku měla svůj názor, každá z nich uvedla něco jiného.

Jedna paní učitelka uvedla, že spolu s kolegy spolupracuje, ale velmi málo a přála by si, aby to bylo lepší. Velký rozdíl pak vidí v tom, když učí v 1. nebo 2. třídě, kde si paní učitelky neustále radí a pomáhají.

To dokládá i zkušenější paní učitelka, která učí většinou 1. - 3. třídu a s komunikací s kolegy je spokojená. Myslí si, že komunikace mezi učiteli na 1. stupni je lepší než mezi učiteli na stupni druhém. Funguje i předávání materiálů, které najde nebo vytvoří jiný učitel a ostatním poskytne.

Třetí začínající paní učitelka uvádí, že jí kolegové s čímkoli pomohou, hlavně s kázeňskými problémy, které ona sama občas neví, jak řešit, avšak s paní učitelkou, která má stejný ročník jako ona, se příliš nevidí a nespolečně spolupracují.

Poslední začínající učitelka dodává, že nejvíce jí pomáhá její uvádějící paní učitelka, která jí pomůže a nabídne ji konzultaci vždy, když je potřeba.

2.5.2.14 Měla jste už při vyučování hospitaci? Jak probíhala hodina? Byli v ní nějaké zádrhely? Jak byla Vaše hodina hodnocena?

Tři paní učitelky uvádějí, že hospitaci ve své hodině již měly. První uvádí, že její hodina probíhala bez problémů a byla hodnocená velmi kladně. Hospitaci měla dopředu nahlášenou, avšak to její průběh nezměnilo.

Druhá začínající učitelka řekla, že hospitage ve svých hodinách měla již 3, všechny byly neohlášené, dvě hodiny byly povedené a hodnocené kladně. Bohužel jedna hodina se nepovedla, žáci ani paní učitelka neměli dobrý den a to se odrazilo i ve výuce.

Poslední, kdo měl již v hodinách několik hospitací a to dokonce i České školní inspekce, je zkušená paní učitelka, která uvedla, že její hodiny byly vždycky hodnocené kladně, nikdy neměla žádný problém. Jen ji bylo vždy doporučeno, jak by bylo možné ještě více rozvinout hodinu nebo obohatit danou aktivitu a tím více prohloubit učivo.

2.5.2.15 Měla jste uvádějícího učitele? Pomáhal Vám ve Vašich začátcích?

Dvě ze čtyř paních učitelek odpověděly, že uvádějícího učitele měly. Obě jsou za tuto možnost rády a jsou vděčné, že měly možnost s někým některé záležitosti probrat a měly za kým jít pro radu.

Třetí začínající paní učitelka sdělila, že uvádějícího učitele neměla, nastupovala do své pedagogické praxe v době pandemie COVID-19. S uvedením do praxe ji však první měsíc její praxe byla paní učitelka, která odcházela na mateřskou dovolenou. Respondentka zdědila její třídu po ní.

Paní učitelka Markéta: *„Role uvádějícího učitele, dle mého názoru, je na školách velmi záslužná práce a začínající učitel je za ni velmi vděčný. Má uvádějící učitelka byla naprosto skvělá, vše mi trpělivě ukazovala, byla vždy pro mě, když jsem cokoliv potřebovala a nikdy mě nedala najevo, že by ji to obtěžovalo nebo se to nehodilo. Mám ji moc ráda, a pro radu si k ní chodím dodnes.“*

2.5.2.16 Jak probíhala Vaše komunikace s rodiči, příp. Vaše první třídnické schůzky?

Všechny paní učitelky se shodují, že při jejich prvních třídních schůzkách byly nervózní, v průběhu tato nervozita opadla a teď je vše v pořádku. Paní učitelky také shodně dodávají, že jejich komunikace s rodiči probíhá hlavně prostřednictvím systému Bakaláři.

V případě nějakých vážnějších záležitostí, které jsou třeba probrat, je rodič pozván do školy osobně.

Dvě začínající paní učitelky dodaly, že všechny jejich třídní schůzky probíhaly zatím online a neměly tak možnost se se všemi rodiči setkat.

Zkušená paní učitelka Sabina: „Osvědčilo se mi napsat na tabuli: Učitel není nepřítel Vašich dětí ani Váš. Na první schůzce jsem tak vždy začínala. Také se mi osvědčilo okořenit třídnické hodiny vyprávěním historek ze třídy, to vždy prolomí ledy.“

Paní učitelka Tereza: „*V osobním kontaktu jsem byla prozatím pouze s rodiči problémových žáků, kteří se museli osobně účastnit výchovné komise.*“

2.5.2.17 Měla jste ve třídě nařízenou karanténu z důvodu onemocnění COVID-19? Jak probíhalo vyučování? Byly při vyučování nějaké problémy? Jak žáci pracovali? Jak zvládali učivo po návratu do školy?

Na tuto otázku by se dalo jednoduše odpovědět: ANO. Myslím, že není třída, která by karanténu nařízenou neměla. Všechny respondentky měly ve třídě, kde učí nařízenou karanténu z důvodu onemocnění COVID-19. Všechny dále uvádí, že po překonání počátečního chaosu, kdy žáci neuměli zapnout mikrofony nebo nevěděli, kde co najít, pracovali dobře a v hodinách i při plnění úkolů se snažili. U tří těchto paních učitelek dokonce proběhla hybridní neboli kombinovaná výuka. Tyto paní učitelky se shodují, že tato výuka pro ně byla nejnáročnější. Shodly se také v tom, že se nic nevyrovná klasické formě výuky ve škole. Vždy, když se po karanténě žáci vrátili, bylo potřeba učivo zopakovat a procvičit.

2.5.2.18 Měla jste potíže s technikou? Jak se Vám daří zvládat technické nároky a technické zajištění výuky?

Dvě začínající paní učitelky uvedly, že občas problémy měly, ale obě si s tím dokázaly poradit a rychle vždy vše vyřešily tak, aby se ve výuce mohlo pokračovat dál.

Všechny začínající paní učitelky nicméně v odpovědi na tuto otázku sdělily, že ve svých hodinách pracují na interaktivních tabulích, některé dokonce sami vytvářejí různé hry nebo procvičování pro vlastní potřeby.

Zkušená paní učitelka pak řekla, že ve svých hodinách různé technologie, např. interaktivní tabuli, využívá, ale pokud má nějaký problém, netroufne si s ním poradit sama a raději poprosí o pomoc nějakou kolegyni.

Paní učitelka Sabina: *„Pokud mám nějaký problém, zaběhnu za mladšími a zkušenějšími kolegyněmi, které mi vždy dokáží pomoci. Moje nejhůřší noční můra byly první třídnické schůzky online, ke kterým jsem si přizvala zkušenější kolegyni, co se počítačů týká, aby mi v případě nějakého problému, mohla ihned pomoci a poradila mi. Občas s technikou bojuji. Myslela jsem si, že se s interaktivní tabulí neskamarádím, ale nakonec to klaplo a jsem za to ráda.“*

2.5.2.19 Co byste během prvních měsíců Vašeho vyučování vypíchl(a) jako povedené a naopak vůbec nepovedené?

Jako povedené každá paní učitelka vypíchl(a) něco jiného. Jedna ranní kruhy a naladění se na školní den, který žáky čeká, druhá a třetí poznávání a seznamování se s žáky po návratu do školy, protože měly zatím možnost vidět se s žáky pouze online. Jelikož do své pedagogické praxe nastoupily v době distanční výuky. Zkušená paní učitelka jako povedené zdůraznila hlavně to, jaké měla při svých začátcích výborné kolegyně, které ji vždy se vším pomohly.

Jako naopak nepovedené paní učitelky uvedly problémy s kázní žáků po návratu do školy, kdy žáci byli horší než obvykle na své spolužáky a nejistota se známkami, kterou jedna paní učitelka měla. Jako další nepovedenou věc uvedly vytvoření systému při distanční výuce takový, aby každý věděl, co má dělat a kde o najde.

Zkušená paní učitelka jako nepovedené uvedla příhodu, kterou zažila při prvním vysvědčení, které se ještě psalo rukou. Její zkušenější kolegyně ji toto vysvědčení vyčinila a následně toto vysvědčení dokonce roztrhala.

Paní učitelka Sabina: *„Nepovedené bylo moje první vysvědčení, které se psalo rukou, kdy mě kolegyně řekla, jestli TOHLE chci dát dětem. „To musí být jedno písmenko jako druhé!“ řekla mi. Dokonce mi vysvědčení i roztrhala. Celé vysvědčení jsem pak musela přepisovat.“*

2.5.2.20 Pokud nejste začínající učitel, co byste doporučila začínajícímu učiteli?

Zkušená paní učitelka Sabina: „*Bud'te trpěliví, snažte se být vstřícní a vydržet. Ne vždy je vstup do praxe lehký. Nedělejte si to těžší, než to je. Když něco nebudete vědět, určitě Vám spousta Vašich kolegů nabídne pomocnou ruku. Ze svých zkušeností bych také mohla uvést, že i dobré vztahy s rodiči jsou pro každého učitele důležité v řešení různých situací a problémů.*“

2.5.3 ANALÝZA A VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ

Poslední výzkumnou metodou byla metoda pozorování ve formě hospitací u dvou paních učitelek. Jedna z těchto paních učitelek je začínající paní učitelka Adéla. Druhou paní učitelkou je zkušená paní učitelka Sabina, která se již zúčastnila výzkumného polostrukturovaného rozhovoru.

Při pozorování jsem se zaměřila zejména na kategorie, které vyvstaly z reflektivních pedagogických deníků, tyto kategorie budou v této části u hodin, které jsem navštívila, pozorovány a analyzovány.

2.5.3.1 Pozorování začínajícího učitele v praxi

První pozorovanou hodinou byla hodina začínající učitelky, která učí prvním rokem. Sledovaná hodina byla hodina českého jazyka v 5. třídě.

2.5.3.1.1 Realizace a procesy učení

Při pozorování této hodiny jsem se zaměřila hlavně na tuto kategorii. Z hodiny, kterou jsem měla možnost vidět lze vypíchnout hned několik situací, které lze zařadit právě do této kategorie.

První takovou situací bylo, když žáci měli 1 minutu, za tu dobu bylo jejich úkolem do sešitu napsat co nejvíce vyjmenovaných nebo příbuzných slov po zadaném písmenku, které paní učitelka uvedla. Na konci každé minuty si žáci slova, která vymysleli, spočítali a vyhrál ten, který měl těchto slov nejvíce. Všechna slova, která žáci vymysleli, byla následně kontrolována.

Další aktivitou bylo, když žáci měli pracovat s chybou a rozhodnout, zda paní učitelka i/y doplnila do slov správně. Paní učitelka žákům říkala různá slova a doplňovala do nich i/y,

úkolem žáků bylo rozhodnout a na kartičce, kterou dostali i ukázat, zda paní učitelka vybrala a i/y doplnila do slova správně. Po každém slově chtěla paní učitelka odůvodnění, proč se žáci rozhodli tak, jak se rozhodli.

Další činností bylo pravopisné cvičení, které měla paní učitelka puštěné i na tabuli, žáci nejdříve měli pracovat samostatně. Poté, co všichni měli hotovo, si pravopisné cvičení žáci vyměnili ve dvojicích, měli si opravovat a zároveň proběhla společná kontrola na tabuli. Opět paní učitelka chtěla slyšet i zdůvodnění jejich rozhodnutí.

Další aktivitou bylo i/y nás probudí. Žáci se měli „probudit,“ pokud slyšeli slovo, do kterého by doplnili tvrdé y, jednalo se tedy o vyjmenované slovo nebo slovo příbuzné. Žáci opět prokazovali jejich znalost vyjmenovaných slov a porozumění této problematice.

Další aktivitou bylo cvičení v učebnici, kde byla různá vyjmenovaná slova napsaná jednou s měkkým i a podruhé s y. Úkolem žáků bylo vymyslet věty takové, do kterých by daná slova se správným i/y vhodně patřila. Vždy si žáci s paní učitelkou přečetli slova, paní učitelka se přesvědčila, že žáci znají význam slova s i/y a poté měli žáci vymyslet vhodnou větu.

Poslední aktivitou bylo závěrečné hodnocení. Žáci, kteří si mysleli, že se jim dnešní práce v hodině dařila běželi dopředu ve třídě, kde byl smajlík se srdíčky v očích. Uprostřed byl smajlík neutrální a vzadu se zamotanýma očima.

2.5.3.1.2 Plánování a příprava na vyučování

Po rozhovoru s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že paní učitelka měla připravenou ještě jednu aktivitu a to pracovní list s křížovkou, který už však nestihla s žáky udělat. Lze proto říct, že příprava paní učitelky byla nadbytečná. Paní učitelka však uvedla, že tuto křížovku použije v další hodině jako procvičování.

2.5.3.1.3 Uspořádání času

Paní učitelka nechala žákům na veškeré aktivity dost času, žáci měli možnost přemýšlet nad daným jevem. Pouze u pravopisného cvičení se dá říct, že paní učitelka pokračovala tehdy, když měla hotovo většina nepočkala, až zadané cvičení měli splněné všichni žáci.

2.5.3.1.4 Kázeňské problémy

Kázeňský problém, který v hodině nastal, byl ten, když žák v přední lavici utrousil na adresu paní učitelky, která měla pro žáky připravené kartičky, které byly zlatě orámované: „*Vy jste asi bohatá, co?*“ Stačilo však varování směrem k žákovi a ten toho ihned nechal. Po hodině mi paní učitelka vysvětlila, že tento žák sedí v přední lavici práce kvůli těmto poznámkách a vyrušování, které v hodinách občas má.

Také jakoby žáci občas nedávali pozor a zeptali se paní učitelky na to, co právě paní učitelka dořekla, například při zadání nového úkolu.

2.5.3.1.5 Komunikace

Během hodiny jsem nezaregistrovala jediný problém v tom, že by žáci neporozuměli zadání, které jim paní učitelka dala nebo vysvětlení, které jim paní učitelka poskytla. Hodina v tomto směru probíhala bez problému. Dá se však říct, že žáci jakoby nedávali pozor a zeptali se na to, co paní učitelka zrovna dořekla. Ta však byla trpělivá a vše jim zopakovala.

2.5.3.1.6 COVID-19

Z důvodu, že toto pozorování proběhlo v době, kdy je COVID-19 již na ústupu nebylo ve třídě žádné karanténní nařízení. Žáci při výuce nemuseli mít ani nasazenou roušku nebo jiné ochrany dýchacích cest.

2.5.3.1.7 Technická připravenost začínajícího učitele

Co se týká techniky, tak paní učitelka měla vše zvládnuté. Jediným zádrhelem bylo, když paní učitelka čekala, než se jí interaktivní tabule spustí a zapne se funkce psaní. To způsobilo, že když paní učitelka zkoušela psát a nešlo jí to a objevilo se to až později, žáci se zasmáli, jaké „čmáranice“ se objevily na tabuli. Paní učitelka se však nenechala rozhodit, jedním kliknutím tyto „čmáranice“ smazala a mohla dál pokračovat v práci. Pravopisné cvičení měla na práci s interaktivní tabulí připravené tak, aby do něj šlo doplňovat i/y pomocí pera.

2.5.3.2 Pozorování zkušeného učitele v praxi

Další pozorovanou hodinou byla hodina zkušené paní učitelky Sabina, která se již zúčastnila výzkumného polostrukturovaného rozhovoru. Pozorovaná hodina je hodina českého jazyka v 1. třídě.

Oproti pozorování u začínající paní učitelky lze vypíchnout například zvědavé otázky, které zkušená paní učitelka měla při výuce nebo mezipředmětové vztahy v případě uvedení hlavního města České republiky Prahy. Dále bych uvedla i například větší zapojení žáků do výuky, více aktivit, při kterých byli v pohybu. Žáci tak neseděli pouze v lavicích, ale stále byli do výuky zapojeni. A také to, jak měla vše zkušená paní učitelka připravené, například připravení programů na interaktivní tabuli před hodinou.

2.5.3.2.1 Realizace a procesy učení

Do této kategorie bych začlenila aktivity, které tato paní učitelka během hodiny s žáky dělala, žáci byli v hodině aktivní, hlásili se, byli zvědaví a chtěli odpovídat na dotazy, které jim paní učitelka během vyučování položila.

První aktivitou byla rozcvička. Paní učitelka žákům hláskovala slovo, úkolem žáků bylo složit hlásky ve slovo, kdo věděl, hlásil se. Bylo vidět, že žáci umějí a znají písmenka, protože se hlásili ihned. Poté, co sdělili paní učitelce hledané slovo, měli po signálu, za úkol předvést, jakou činnost toto slovo vyjadřuje. Do této části paní učitelka zařadila slova, například kopá, hlásí, loví, apod.

V další aktivitě sama paní učitelka předváděla další takové činnosti a žáci měli za úkol uhodnout, jaké slovo paní učitelka předvádí. Poté, co žáci uhodli hledané slovo, toto slovo hláskovali společně.

Poté paní učitelka pokračovala v zakládání písmenek, žáci si připravili desky s písmenky a jejich úkol byl založit dlouhé a krátké hlásky zadaného písmenka. Poté i zakládat slova. Na konci se paní učitelka žáků ptala na různé zvědavé otázky, například: „*Co mají společného tato dvě slova? Co mají společného další dvě slova?*“ Odpověď byla vždy jiná. Jednou to bylo stejný počet písmen, jednou stejný počet slabik. Poslední otázka paní učitelky byla, co znamená poslední slovo, které žáci skládali. To slovo bylo Praha. Padly různé návrhy. Ale nakonec se k tomu žáci dopídili a správně odpověděli po nápovědě paní

učitelky. Žáci pak měli za úkol založit také krátkou větu právě ze slov, které již složili. Písmenka žáci nechali v řádcích, aby se v hodině nezdržovali. Písmenka uklízejí až doma.

Žáci se následně sedli na koberec, čelem k tabuli a paní učitelka měla připravená samohlásky na tabuli. Na tato písmena paní učitelka ukazovala a žáci je četli. Paní učitelka postupně zrychlovala. Samohlásky na tabuli byly pouze krátké, žáci z nich dlouhé měly vytvořit. Pokračovala aktivita, při které žáci měli spojit písmeno s obrázkem. Obrázek na písmeno začínalo, například U jako ucho. Na tabuli pak jeden obrázek zbyl. Byl to obrázek listí. Paní učitelka se žáků ptala, proč tento obrázek na tabuli zbyl. Odpovědi žáků byly zase různé, ale po navedení se společně s paní učitelkou dostali k tomu, že listí začíná na L. Dále na tabuli zbylo písmeno O a žáci měli za úkol vymyslet slovo, které začíná na O.

Ještě než žáci začali psát do písanek, paní učitelka zkontrolovala, že žáci správně sedí. Upozornila je na správný, tj. špetkový, úchop, správné natočení sešitu, zkontrolovala, že jsou lokty na lavici a nohy jsou opřené o zem. Před vlastním psaním žáků se jich ještě paní učitelka ptala: „*Co je delší než písmeno?*“ Žáci odpovídali slabika. Paní učitelka se znovu zeptala: „*Co je delší než slabika?*“ Žáci znovu odpověděli slovo. Poslední otázka paní učitelka byla: „*Co je delší než slovo?*“ A žáci ihned věděli, že je to věta. Poté žáci měli v písankách obtáhnout vzor toho, co budou psát, ten paní učitelka zkontrolovala. Kdo chtěl, zkusil si před psaním do své písanky, napsal toto i na interaktivní tabuli. Jejich úkolem bylo napsat 3 řádky v písance.

Na konci hodiny pak žáci ještě společně četli ve slabikáři. Ještě než žáci otevřeli slabikář, se jich paní učitelka zeptala, kdo rád čte. Ruku zvedli skoro všichni. Žáci při čtení museli mít záložku. Pokud ve čtení někde udělali chybu, ihned po přečtení věty, paní učitelka zastavila a opravila žáka. Podle přečteného textu pak žáci měli nakreslit obrázek. Kdo měl hotovo zavřel slabikář a paní učitelka se ještě ptala na otázky, které se týkaly přečteného textu. Od žáků chtěla slyšet pouze 3 odpovědi, pokud žáci nevěděli, otvírali slabikář a hledali v přečteném textu.

Poté proběhlo už jen zhodnocení hodiny, kdy žáci měli zvednout palec podle toho, jak se jim v hodině pracovalo.

2.5.3.2.2 Plánování a příprava na vyučování

Paní učitelka mi po hodině sdělila, že stihli vše, co měla naplánované. Nic nevynechala, nemusela na nic reagovat. V případě, že by zjistila, že je potřeba, zastavila by a ihned by improvizovala. To už se několikrát při jejích hodinách stalo. Tato zkušená paní učitelka ale má v zásobě hned několik aktivit, které mi vyjmenovala, které použila na procvičení a zopakování učiva, pokud bylo potřeba.

2.5.3.2.3 Uspořádání času

Při aktivitách na žáky paní učitelka nechvátala, nechávala jim čas, který byl nutný. Většinou chvíli počkala, aby všichni žáci dokázali samostatně vyřešit zadaný úkol. Aktivit měla paní učitelka v hodině připravených vícero. Aktivity byly zároveň různorodé a logicky poskládané za sebou.

2.5.3.2.4 Kázeňské problémy

V hodině se stalo, že žák nevydržel a svou odpověď vykřikl, paní učitelka v tomto případě nepokračovala ve výuce, ale ihned zeptala se žáka, co udělal a proč to dělat nemá. Poukázala přitom na třídní pravidla, která ve třídě mají vyvěšené.

2.5.3.2.5 Komunikace

Při hodině se nestalo, že by žáci nevěděli, co mají dělat. Všichni ihned po zadání pracovali nebo vhodně a správně odpovídali na to, na co se paní učitelka zeptala.

2.5.3.2.6 COVID-19

Tato kategorie v době, kdy byla hodina pozorována, již nemá své opodstatnění. COVID-19 byl již na ústupu a proto tedy ve třídě žádné karanténní opatření z důvodu tohoto onemocnění nebylo. Hodina byla pozorována v lednu 2022, žáci už při výuce nemuseli mít ani roušky.

2.5.3.2.7 Technická připravenost učitele

Paní učitelka pro výuku využila interaktivní tabuli, na kterou si žáci mohli zkusit napsat to, co psali do písanky nebo paní učitelka promítala to, co žáci četli ve svých písankách. Tyto programy si paní učitelka připravila už o přestávce, proto s technikou ve své hodině neměla žádný problém.

2.6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉ SONDY A JEJICH PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

2.6.1 OBSAHOVÝ ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit a analyzovat počáteční problémy a potřeby začínajících učitelů v oblasti didaktického plánování a realizaci výuky v období jejich vstupu do profese. Za tyto problémy můžeme považovat: přípravu na vyučování, komunikace s kolegy učiteli, s žáky a jejich rodiči kázeňské problémy, důkazy o učení, uspořádání času a v době, kdy byl tento dotazník realizován i COVID-19 ve školství, protože tato pandemie vstup začínajících učitelů do praxe ovlivnila také.

V průběhu diplomové práce byly počáteční roky začínajících učitelů 1. stupně základní školy zmapovány a zanalyzovány, byly zjištěny, jaké problémy a potřeby tyto začínající učitele tíží. Zhodnocení naplnění hlavního cíle praktické části bude dále zhodnoceno pomocí dílčích cílů, které objasní sledované potřeby a problémy.

2.6.1.1 Popsat a srovnat proces plánování výuky začínajícího a zkušeného učitele

Tento dílčí cíl byl naplněn jednak rozhovorem, který byl proveden se začínajícími učitelkami i zkušenou paní učitelkou. A také pozorováním hodin začínající a zkušené paní učitelky.

Z výzkumu vyplynulo, že začínající učitelé mají přípravu na vyučování kvantitativně obsáhlejší, rozsáhlejší. Svoji přípravu také dělají delší dobu než zkušení učitelé s delší dobou praxe. Zkušenější paní učitelka, která se výzkumu účastnila, uvedla, že po 30 letech praxe již netrvá takovou dobu jako na jejím začátku. Díky zkušenostem ví, co žáci potřebují, co je baví nebo jakou metodu použít pro kvalitní dosažení cíle.

Všechny paní učitelky se nicméně shodly na tom, že v jejich plánování výuky převažuje kvalita nad kvantitou, je pro ně důležité, aby žáci učivo uměli a zvládali nad tím, kolik toho žáky naučí.

2.6.1.2 Zjistit, jak se učitelé na vyučování připravují a jak pracují s časovým rozvržením činností ve vztahu k učivu

V interpretaci tohoto cíle se budu víceméně opakovat. Všechny paní učitelky uvedly, že v plánování učiva reagují na potřeby žáků. Pokud se někde objeví problém, připraví si paní učitelky takové aktivity, aby v další hodině dané učivo procvičili a zaručili tak, že žáci

budou učivo zvládat a budou ho umět aplikovat. Jejich příprava také spočívá v přípravě materiálů a jiných pomůcek do výuky nebo v promyšlení si, jak danou aktivitu v hodině realizovat, jakou vyučovací metodu a formu výuky použít.

Při hodinách všechny paní učitelky začínají sdělením cílů dané hodiny, pokračují nějakou rozcvičkou, zkušená paní učitelka pak do svých hodin zařazuje také motivaci. Dále se pak hodiny všech paních učitelek vyvíjejí dle toho, o jakou hodinu se jedná.

Důležité je však zmínit, že zde opět vyvstává shoda v názorech všech paních učitelek, která říká, že pokud se v hodinách objeví neznalost nebo nějaké problém, paní učitelky zastaví a věnují se této problematice.

2.6.1.3 Zjistit, zda a jak se učitelům jejich příprava na vyučování zlepšovala

Příprava všech paních učitelek se zlepšovala hlavně kvalitativně. Pro všechny paní učitelky již není tak důležitá složka kvantitativní jako právě složka kvalitativní. Paní učitelky se zaměřují na to na, zda jejich žáci učivo zvládají. Mají také vždy připravenou nějakou práci navíc, kterou mohou použít, pokud je ve třídě nějaký rychlý žák nebo v hodině zbyde čas. Lze tak říct, že se učitelům jejich příprava zlepšila v průběhu jejich profesního růstu.

2.6.1.4 Zjistit, jaké metody se učitelům osvědčily jako nejefektivnější pro didaktickou transformaci učiva

Paní učitelky využívají různé vyučovací metody jako například samostatnou práci, práci ve dvojicích, skupinovou práci, práci s chybou nebo práci s obrazem. Začínající paní učitelky označily jako nejefektivnější metodu samostatnou práci, při níž mají větší možnost ověřit si znalosti každého žáka. V rozporu s tím je zkušená paní učitelka, která jako nejefektivnější metodu uvedla skupinovou práci, při níž si mezi sebou žáci učivo vysvětlí, radí si navzájem a tak může dojít k lepšímu pochopení učiva.

2.6.1.5 Zjistit, jak si učitelé ověřují naučené učivo

Opakování učiva probíhá formou procvičování v hodinách, jak už do sešitu, tak na tabuli, případně pomocí nějakých her či soutěží. Tím si učitelé ověřují, jak žáci zvládají danou problematiku.

Ověřování učiva pak probíhá ve formě pravidelného hodnocení, zejména testů, v českém jazyce pak i formou pravopisných cvičení nebo diktátů, v anglickém jazyce i například formou konverzace v cizím jazyce.

2.6.1.6 Zjistit, co žákům dělá největší potíže při učení

Z výzkumu bylo zjištěno, že žákům dělá největší potíže schopnost soustředit se v hodině delší dobu a samostatnost. To uvádějí začínající paní učitelky, zkušená paní učitelka udává jako největší potíže paměťovou schopnost. Dle ní si žáci příliš nepamatují, často a rychle zapomínají. Zkušená paní učitelka se domnívá, že důvodem této skutečnosti může být menší zapojení žáků do domácích prací, žáci mají spíše boty na suchý zip než, aby cvičili klíčky na tkaničkách.

2.6.1.7 Zjistit, jak učitelé pracují s žáky s IVP nebo PO

Při práci s dětmi všechny paní učitelky, které mají žáky s IVP nebo PO ve třídě, pracují výhradně dle doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Žáci v jejich hodinách mohou využívat speciálních pomůcek jako např. tabulky násobků při matematice nebo kukátka při čtení. Paní učitelky žákům nechávají dostatečnou časovou dotaci. Tito žáci mají většinou přiděleného asistenta, který je jim k ruce a pomůže jim v jejich nesnázích.

2.6.1.8 Zjistit, jak učitelé zvládají kázeňské problémy a jak je řeší

Všechny paní učitelky se shodly na tom, že se u nich v hodinách nekázeň objevila. Důležité bylo na ni zareagovat a nenechat ji volně plynout. V řešení nekázně se pak paní učitelky rozcházejí. Jedna používá při nekázni píšťalku, která je pro žáky jasným signálem ticha. Další uvádí, že je třeba zamezit nekázni ihned v počátcích, u menších dětí chválit žáky, u kterých se nekázeň neobjevila. Paní učitelky v 1. a 2. třídě odpověděly souhlasně tím, že jim stačí být důsledné a poukázat na třídní pravidla.

2.6.1.9 Zjistit, s jakými problémy se učitelé potýkají nejčastěji v oblasti výchovy a vzdělávání

U tohoto cíle nelze uvést jeden problém. Každá paní učitelka se potýká s problémy jinými. Jedna jako největší problém vnímá nedostatek času a neustálé pospíchání, druhá nekázeň a problémy s chováním žáků, třetí nerozhodnost, co se týká hodnocení žáků.

Zkušená paní učitelka si všimla, že nejčastějším problémem v poslední době jsou rodiče žáků, kteří jsou málo objektivní a ochranitelští v záležitostech, které se týkají jejich dětí.

2.6.1.10 Zjistit, jaký byl vstup začínajících učitelů do praxe a zda měli uvádějícího učitele

Dvě ze čtyř paních učitelek uvádějícího učitele měly. Jsou přitom vděčné, že jim někdo pomohl v jejich začátcích a někdo jim byl oporou, pokud potřebovaly radu nebo pomoc v určitých záležitostech.

Další paní učitelka sice neměla uvádějícího učitele, ale s uváděním do praxe ji pomáhala paní učitelka, po které třídu zdělila, protože odcházela na mateřskou dovolenou.

2.6.1.11 Zjistit, jaká forma spolupráce probíhá mezi učiteli a zda svoji práci konzultují s kolegy

Každá paní učitelka má za kým jít v případě potřeby. I když jedna paní učitelka uvádí, že s kolegy spolupracuje velmi málo a přála by si, aby to bylo více. Zkušená paní učitelka pak dodává, že si myslí, že na prvním stupni spolupráce mezi učiteli funguje více než na stupni druhém. Spolupráce probíhá ve formě konzultací, předávání různých nalezených nebo vytvořených materiálů do výuky.

2.6.1.12 Zjistit, zda učitelé měli v hodině hospitaci a jak tato hodina probíhala a byla hodnocena

Tři ze čtyř paních učitelek měly ve výuce hospitaci. Zkušená paní učitelka ve své hodině měla dokonce hospitaci České školní inspekce. Dodává také, že všechny její hodiny byly hodnoceny kladně a největší přínosem pro ní bylo doporučení, jak by se hodina dala ještě více rozvinout nebo o co by se dala obohatit. Začínající učitelka Lucie, která v hodinách měla již 3 hospitace uvedla, že jedna se příliš nepodařila, žáci v hodině nebyli aktivní, v hodině se projevila nekázeň, kterou paní učitelka nezvládla podchytit včas.

2.6.1.13 Zjistit a zmapovat, jak probíhalo vyučování v době pandemie COVID-19 a jaké byly důsledky tohoto vyučování

Všechny respondentky měly ve třídě, kde učí nařízenou karanténu z důvodu onemocnění COVID-19. Všechny dále uvádí, že po překonání počátečního chaosu, kdy žáci neuměli zapnout mikrofony nebo nevěděli, kde co najít, pracovali dobře a v hodinách i při plnění úkolů se snažili. U tří těchto paních učitelek dokonce proběhla hybridní neboli

kombinovaná výuka. Tyto paní učitelky se shodují, že tato výuka pro ně byla nejnáročnější. Shodly se také v tom, že se nic nevyrovná klasické formě výuky ve škole. Vždy, když se po karanténě žáci vrátili, bylo potřeba učivo zopakovat a procvičit.

2.6.1.14 Zjistit, jak učitelé zvládají technické nároky

Začínající paní učitelky se shodují, že dokáží zvládat technické nároky a využívají moderních technologií ve výuce jako např. interaktivní tabuli nebo školní tablety. Pokud se jim nějaké technické problémy ve výuce objevily, byly schopny si s nimi rychle poradit.

Zkušená paní učitelka ve své výuce také využívá například interaktivní tabuli, nové technologie vítá, ale sama si netroufne řešit, pokud nastane nějaký problém a raději poprosí o pomoc technologicky znalé kolegyně.

2.6.1.15 Zmapovat úspěchy a neúspěchy začínajících učitelů v prvních měsících praxe

Jako povedené každá paní učitelka vypíchlá něco jiného. Jedna ranní kruhy a naladění se na školní den, který žáky čeká. Další dvě začínající paní učitelky poznávání a seznamování se s žáky po návratu do školy, protože měly zatím možnost vidět se s žáky pouze online. Zkušená paní učitelka jako povedené zdůraznila hlavně to, jaké měla při svých začátcích výborné kolegyně, které ji vždy se vším pomohly.

Jako naopak nepovedené paní učitelky zmínily problémy s kázní a chováním žáků po návratu do školy z karantén a nejistotu při hodnocení žáků, kterou jedna paní učitelka měla. Další nepovedenou věcí bylo zdlouhavé vytvoření systému při distanční výuce takového, aby každý věděl, co má dělat a kde o najde.

2.6.2 METODOLOGICKÝ ZÁVĚR

Při hodnocení metod, které byly v této diplomové práci použity je třeba se zamyslet nad tím, zda tyto zvolené metody naplnily cíle, které byly vytyčeny ihned na začátku. Těmito zvolenými metodami byly: reflektivní pedagogický deník, polostrukturovaný rozhovor a pozorování. Výzkumu se zúčastnily jak začínající paní učitelky, tak zkušené paní učitelky pro komparaci zkušeností, postojů a názorů.

Nejvíce důležitou metodou výzkumu pro praktickou část byly reflektivní pedagogické deníky. Ač se jedná o nesnadnou, pracnou a časově náročnou metodu, měla analýza těchto reflektivních deníků pro tuto diplomovou práci zásadní funkci. Právě z nich

jsme totiž dokázaly pomocí okódování rozklíčovat kategorie problémů, které začínající učitele tíží. Z nich pak celá diplomová práce vycházela a byla zdrojem pro zvolení dalších metod. Tyto kategorie sloužily také k vytvoření a sestavení otázek pro polostrukturovaný rozhovor. A v neposlední řadě byly tyto kategorie problémů a potřeb začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ sledovány při pozorování.

Reflektivní pedagogické deníky zachycovaly myšlenky, nápady, pocity, názory a nastalé situace. Jejich hlavní výhodou je, že v nich lze sledovat vývoj začínajících učitelů. Díky nim bylo také možné popsat a posoudit jednotlivé kroky při prvních krocích učitelů. Tři paní učitelky reflektovaly svůj profesní růst po dobu jednoho roku.

Rozhovory pak objasňovaly různé situace a problémy, které byly v reflektivních denících popsány, ane nebyly důkladně vysvětleny. Zároveň, díky účasti zkušené paní učitelky na rozhovoru, bylo možné porovnat názory a postoje začínajících paní učitelek a zkušené paní učitelky. Protože rozhovory byly kontaktní, bylo možné sledovat reakce učitelů, dotazovat se na další dosud nevyjasněné jevy a konkretizovat zjištěné problémy.

Při pozorování pak byla pozornost zaměřena především na již zjištěné kategorie problémů začínajících učitelů. Tyto problémy byly následně popsány. Hlavní výhodou bylo sledování reálných situací při vyučování a chování a reakcí začínající paní učitelky a zkušené paní učitelky. Při pozorování byly zjištěny určité odlišnosti ve vyučování paní učitelek s rozdílnou délkou praxe.

Předností zvolených metod výzkumu je snaha jít do hloubky a snažit se co nejvíce porozumět jevům souvisejícím se vstupem do profese. Také možnost sledovat téma v co nejkompexnějším úhlu a zaměření. Zvolené výzkumné metody na sebe vhodně a logicky navazovaly.

Data jsou však vztažná pouze k těm školám, na kterých respondenti působí. Dokážeme je však do jisté míry zdůvodnit, vysvětlit a zobecnit. Pokud bychom chtěli oslovit více respondentů, mohli bychom namísto rozhovoru využívat například anonymní dotazník, při kterém by však také nemuselo být vysvětleno vše tak, jak to bylo u polostrukturovaného rozhovoru, neboť další velkou výhodou rozhovoru byla možnost doptávat se v případě potřeby na dosud nevysvětlené jevy a situace.

Negativním jevem zvolených výzkumných metod může být nízký počet respondentů vzhledem k náročnosti provedení a také nízká zkušenost s interpretací zjištěných dat a výpovědí respondentů.

2.6.3 PRAKTICKÝ ZÁVĚR

V praktické části této diplomové práce bylo zjištěno několik problémů a potřeb začínajících učitelů, se kterými se respondenti setkali při vstupu do jejich profese. Tyto problémy a potřeby byly následně popsány a vysvětleny. Každý učitel před začátkem své pedagogické praxe přemýšlí, má nějakou svoji představu, jaké problémy by mohly nastat.

Výzkum ukázal, že zkušenosti, které učitele při své praxi získávají, jsou nedocenitelné. Doporučení zkušené paní učitelky však je, nezaleknout se náročné situace a být trpěliví. Začínající paní učitelky uváděly, že při řešení náročných situací jim nejvíce pomohly jejich uvádějící paní učitelky. Nebát se zeptat v případě potřeby je důležitou součástí po vstupu do praxe. Lze říct, že je lepší se zeptat, než chybovat.

Při plánování a přípravě na vyučování se učitelé zaměřují na důkazy o učení žáků, které získávají ve všech svých hodinách ve formě komunikace s žáky předáváním znalostí a dovedností. Každá žákova odpověď, i ta nesprávná, dává učiteli zpětnou vazbu o tom, jak bylo vyučování realizováno a jaké jsou jeho výsledky.

Učitel by si měl před vyučováním udělat přípravu, ve které zohlední potřeby žáků, promyslí přitom vyučovací metody a formy výuky. Při realizaci a procesech žákovo učení ovlivní právě vhodně vybrané vyučovací metody a formy výuky. Na žákovo učení může kladně působit například zábavné učení, to znamená užití her nebo moderních technologií při vyučování, které však mnohdy mohou učitele překvapit a mohou při jejich používání nastat problémy, se kterými si buď poradí nebo budou muset požádat o pomoc zkušenějšího kolegu.

Každá příprava, ať už bude jakákoli, je pro učitele významnou pomocí při vyučování, vede učitele a je pro učitele pomocníkem toho, jak bude jeho hodina vypadat. Na učitelovu přípravu má vliv to, jak žáci učivo zvládají a umějí ho aplikovat, to je pro respondenty zásadní zcela zásadní. Pokud o tom nejsou učitelé bezpečně přesvědčeni, je třeba zastavit a pokusit se žákům znovu vysvětlit nebo učivo procvičit.

Lepší je také mít připravenou obsáhlejší přípravu na vyučování. Pokud učiteli zbyde nějaká činnost nebo aktivita, lze ji využít jako procvičování v dalších hodinách.

Pokud se jedná o kázeňské problémy, doporučení je, aby byli začínající učitelé při řešení nejrůznějších situací, které nastanou, důslední a trpěliví. To přináší ovoce. Důležité je také si nastavit s žáky pravidla ihned v počátcích.

Důležitým pomocníkem při práci se třídou může být také asistent pedagoga, pro učitele je přínosem, aby má ve třídě někoho, komu může důvěřovat a spolehnout se na něj. Pokud si učitel a asistent pedagoga vzájemně rozumějí a spolupracují, vytvářejí pro žáky podnětné a příjemné prostředí pro výuku.

Doufejme, že COVID-19 je v době dokončení této diplomové práce již za námi. Pokud by však nebyl a učitelé by museli znovu učit distančně, doporučuji začínajícím učitelům si s žáky ihned na začátku určit jasná pravidla. Doporučuji také, aby začínající učitelé byli trpěliví nejen při distanční výuce, ale také po návratu žáků do školy bude třeba vše zopakovat nebo alespoň procvičit.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit a analyzovat počáteční problémy a potřeby začínajících učitelů v oblasti didaktického plánování a realizaci výuky v období jejich vstupu do profese. Najít a navrhnout způsoby podpory a efektivní kroky a formy této podpory u začínajících učitelů 1. stupně základních škol v Plzni a okolí do 5 let praxe.

Z výzkumu nevyplývala jen realizace a procesy učení jako nejčtenější kategorie, ale také další potřeby a problémy, které řeší začínající učitelé na 1. stupni ZŠ. Těmi byly: plánování a příprava na vyučování, uspořádání času, kázeňské problémy, komunikace s žáky, jejich rodiči a kolegy, technická připravenost na profesi a aktuální téma COVID-19.

První kapitola byla pouze teoretická, v ní se definovalo, kdo je to učitel, začínající učitel a uvádění začínajícího učitele do praxe. Tato kapitola také formulovala problémy a potřeby začínajících učitelů, které vyvstaly z praktické části. Jednak ty co se v praktické části objevovaly nejvíce, tedy byly nečtenější. A také ty, které nebyly tak časté, zmíněny ale byly. Vymezení všech těchto pojmů týkající se problémů a potřeb začínajícího učitele bylo třeba pro analyzování, popisování a vysvětlování v části výzkumné.

Část výzkumná byla nejdůležitější kapitolou této diplomové práce. K analyzování, pospání a vysvětlení problémů a potřeb byla použita triangulace metod: reflektivního pedagogického deníku, polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Při dosahování hlavního cíle byly pro psaní reflektivního deníku osloveny 3 začínající učitelky s délkou praxe do 5 let, tyto reflektivní deníky byly sepsány po dobu jednoho roku.

Právě z těchto deníků byly vytvořeny kategorie nejčtenějších problémů a potřeb, které tíží začínající učitele. Tyto kategorie popisovaly dané kategorie, udávali jim dobré příklady praxe.

Následovaly polostrukturované rozhovory. Otázky k tomuto rozhovoru byly vytvořeny dle kategorií, tedy problémů a potřeb, které vznikly okódováním reflektivních deníků. V rozhovorech bylo dovysvětleno vše, co se nepodařilo objasnit v reflektivních denících. Byly vysvětleny situace, které nebyly rozkryty. Polostrukturovaný rozhovor byl

veden se 3 začínajícími paními učitelkami a také s jednou zkušenou paní učitelkou, které dodávala své názory, zkušenosti a postoje k dané problematice.

Pozorování pak probíhalo ve dvou hodinách, první pozorovanou hodinou byla hodina začínající paní učitelky, druhá pak zkušené paní učitelky. Zkušená paní učitelka byla v hodině více sebejistá, měla vše připravené předem, při hodině měla zvědavé otázky, využívala mezipředmětové vazby.

Nejčastěji se v těchto reflektivních denících objevovaly shody při realizaci a procesech učení, kdy se paní učitelky shodly na to, že často procvičují a opakují, aby se přesvědčili, že žáci učivo bezpečně zvládají a umějí. Začínající učitelé také uváděly, že zásadní pro proces učení je také vhodný výběr vyučovacích metod a forem učení. Jako skupinové práce, práce s obrazem nebo didaktické a jiné hry. Při rozhovoru pak paní učitelky ještě dodaly, že za účinnou považují také samostatnou práci. Při plánování učiva pak začínající paní učitelky ovlivní práce žáků v hodinách a jejich zvládnutí učiva. Do hodin je vhodné zařazovat nejrůznější procvičování a opakování již probraného učiva, dává to učitelům zpětnou vazbu o jeho učení a žákových naučených znalostech.

Doporučením v oblasti realizace a plánování výuky je tedy vhodné a s ohledem na skupinu žáků zvolit správné metody a formy výuky, dbát na dostatečné procvičení učiva, nespěchat na žáky a přesvědčit se, že učivo bezpečně zvládají a umějí používat naučené.

Důležité je pro začínající učitele také zvládnutí nekázně, při kterém doporučují začínající učitelé zvolit si efektivní nástroj, např. třídní pravidla, píšťalku, apod. Vyzdvihly také funkci uvádějícího učitele, dobrou komunikaci a spolupráci s kolegy a nastavení dobrých vztahů s rodiči. Při zvládnutí technických požadavků se začínající paní učitelky osvědčily, při vážnějších problémech musely požádat o pomoc, se vším jim však někdo zkušenější pomohl. Začínající učitelé se tedy nesmějí bát požádat o pomoc, ať už se to týká jakéhokoliv problému. Co se týká časové náročnosti, začínající paní učitelky se shodně uvedly, že jejich začátky byly hektické a náročné, doporučení je nezáleknout se prvních problémů a překonat první nelehké překážky. Je dobré vyčlenit si o přestávce nějaký čas pro sebe. Pokud by znovu nastala distanční výuka, radí paní učitelky nastavit si ihned na si

s žáky nastavit pravidla a ty dodržovat, a také být trpěliví v překonávání začátečních problémů.

Lze říct, že cíl této diplomové práce byl naplněn. Počáteční roky začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ, které byly sledovány a ze kterých vyplynuly problémy a potřeby začínajících učitelů byly díky zvoleným výzkumným metodám nalezeny, analyzovány. Byly také navrženy doporučení podpory a efektivních kroků pro začínající učitele na 1. stupni ZŠ v kategoriích, které zde byly již několikrát uvedeny.

RESUMÉ

Tato diplomová práce, jejíž téma bylo: „Počáteční roky začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ se zaměřením na analýzu plánování a realizace výuky začínajícím učitelem,“ našla a analyzovala počáteční problémy a potřeby začínajících učitelů v oblasti didaktického plánování a realizaci výuky v období jejich vstupu do profese. Dalšími potřebami a problémy, které však nebyly tak časté, byly plánování a příprava na vyučování, uspořádání času, kázeňské problémy, komunikace s žáky, jejich rodiči a kolegy, technická připravenost na profesi a aktuální téma COVID-19 a s ním spojené problémy. Našla a navrhla způsoby podpory a efektivní kroky a formy této podpory u začínajících učitelů 1. stupně základních škol v Plzni a okolí do 5 let praxe.

V teoretické části byl definován pojem učitel a začínající učitel a problémy a potřeby, které vyvstaly z části praktické. V té pak byly tyto problémy a potřeby analyzovány, popsány a objasněny. Pro nalezení těchto problémů a potřeb byla v praktické části použita triangulace metod: reflektivního pedagogického deníku, polostrukturovaného rozhovoru a pozorování.

Z výzkumu vyplynulo, že každého učitele mohou potkat jiné problémy, potřeby a situace, se kterými si bude muset poradit při realizace jeho profese. Výsledky této diplomové práce pouze pomohli objasnit vybrané problémy a potřeby zejména v oblasti realizace a plánování výuky a jak si s nimi lze poradit.

Klíčová slova: učitel, začínající učitel, vstup do profese, reflektivní deník začínajícího učitele, problémy a potřeby začínajících učitelů, realizace a procesy učení, metody a formy vyučování, důkazy o učení, plánování výuky začínajícím učitelem, podpora procesů učení žáků začínajícím učitelem

SUMMARY

This thesis, whose topic was "Early years of the elementary school teacher in Pilsen and surrounding areas with focus on analysis planning and implementantation of instruction by beginning teacher," found and analysed the initial problems and needs of beginning teachers in didactic planning and implementation of instruction as they enter the profession. Other needs and problems that were not so numerous, however, were planning and preparation for teaching, time management, disciplinary problems, communication with students, their parents and colleagues, technical readiness for the profession, and the current topic of COVID-19 and its related problems. It found and suggested ways of support and effective steps and forms of this support for beginning teachers at lower primary school in Pilsen and its surroundings within 5 years of practice.

The theoretical part defined the concept of teacher and beginning teacher and the problems and needs that arose from the practical part. In the latter, these problems and needs were then analysed, described, and clarified. To find these problems and needs, a triangulation of methods was used in the practical part: reflective teaching diary, semi-structured interview and observation.

The research revealed that each teacher may encounter different problems, needs and situations that he/she will have to deal with in the implementation of his/her profession. The results of this thesis have only helped to clarify the selected problems and needs of beginning teachers in didactic planning and implementation of instruction and how they can be dealt with.

Keywords: teacher, beginning teacher, entering the profession, reflective teacher's diary, problems and needs of beginning teachers, implementation and learning processes, methods and forms of education, proofs about learning, planning learning processes of beginning teacher, supporting learning processes of puppils by beginning teacher

SEZNAM LITERATURY

Coronavirus. WHO | World Health Organization [online]. Copyright © [cit. 01.11.2021]. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

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

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál., 2001. ISBN 80-7178463-X.

GAVORA, Peter, a kol. Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava: Veda, 1988.

GRECMANNOVÁ, Helena. Obecná pedagogika I. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7.

HUBERMAN, Michael. The Lives of Teachers. New York: Teachers College Press, 1993. ISBN 978-0807733219.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Jan Amose Komenského drobnější spisy některé. Praha : Beseda učitelská, 1876.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování . 3. Praha : Portál, 2008. ISBN 9788073674342.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. Pedagogika. Praha: PedF UK, 2005, LV, č. 2. ISSN 0031-3815.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Charakteristika pojmu učební pomůcky, čj. MSMT 20334/2013-232. Praha, 2013. MŠMT.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních. Praha, 2016. MŠMT.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydává Metodické doporučení: jak pracovat se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2021/2022 – edu.cz. – Jednotný metodický portál MŠMT [online]. Copyright © 2020 [cit. 12.11.2021]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/msmt-vydava-metodicke-doporuceni-jak-pracovat-se-vzdelavacim-obsahem-ve-skolnim-roce-2021-2022/>

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009.

Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání): Klima školní třídy [online]. Copyright © [cit. 13.11.2022]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

- NAZÁČOVÁ, Nataša, PaedR. PhD. Pedagogická praxe. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-673-4.**
- PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.**
- PETTY, Geoffrey. Teaching today: a practical guide. Cheltenham: Nelson Thornes, 2014. ISBN 9781408523148**
- PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy, 1. ISBN 80-725-4474-8.**
- PODLAHOVÁ, Libuše a JŮVOVÁ Alena. Učitel sekundární školy I. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-234-5.**
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1415-5.**
- PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.**
- PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-72-2.**
- PRŮCHA, Jan. Učitel. 1. vyd. Praha: Portál s. r. o., 2002. ISBN 80-7178-621-7.**
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.**
- SANDOVAL, Aneta, PRAŠKO, Ján, OCISKOVÁ, Marie, KAMARÁDOVÁ, Dana, JELENOVÁ, Daniela, LÁTALOVÁ, Klára. Šikana v dětství jako predisponující faktor pro psychické problémy v dospělosti. Česká a slovenská psychiatrie, Klinika psychiatrie, Lékařská fakulta Univerzity Palackého a Fakultní nemocnice Olomouc, 2014. 110 (6), 317–325.**
- SCHUCK, Sandy, et al., Beginning Teaching: Stories from the Classroom. © Springer Science+Business Media Dordrecht, 2012. DOI 10.1007/978-94-007-3901-7_2.**
- SKALKOVÁ, Jarmila Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.**
- SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál (vydavatelství), 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.**
- SLAVÍK Jan, Lenka HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, Pavla SOUKUPOVÁ, et al. Reflexe a hodnocení kvality výuky I. Západočeská univerzita v Plzni, 2020. ISBN 978-80-261-0920-4.**

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Praha 2005. ISBN 80-7080-573-0.

ŠVARŤÍČEK, Roman. *Zlomové události při vytváření profesní identity učitele*. Pedagogika.sk, 2011, r. 2, č. 4.

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

ŠVEC, Vlastimil: *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů*. Pedagogická orientace 1997, 3, ISSN 1211-4669.

TOMKOVÁ, Anna, SPILKOVÁ Vladimíra, PÍŠOVÁ Michaela, MAZÁČOVÁ Naděžda, KČMÁŘOVÁ Tereza, KOSTKOVÁ Klára a Jana KARGEROVÁ. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch* [online]. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VEENMAN, S. *Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research*, 1984.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.

ZÁCHRANNÝ KRUH [online]. 2021 © [cit. 01. 12. 2021]., Dostupné z: <https://www.zachranny-kruh.cz/proverejnost/kriminalita-rizikove-chovani/sikana-a-nasili/co-je-to-sikana.html>

Zákon č. 561/2004 Sb. - Školský zákon.

Zákon č. 563/2004 Sb. - Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1: Proces kódování (Skutil, 2011, s. 224) 34

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Ukázka kódování reflektivního pedagogického deníku paní učitelky Katky

Příloha č. 2: Ukázka přepisu rozhovoru se začínající paní učitelkou Markétou

Příloha č. 3: Ukázka pozorovacího protokolu

Příloha č. 1: Ukázka kódování reflektivního pedagogického deníku paní učitelky Katky

BARVY KATEGORIÍ:

- Realizace a procesy učení
- Plánování a příprava výuky
- Uspořádání času
- Kázeňské problémy
- Komunikace
- COVID-19
- Technická připravenost učitelů

4.10.2021

1. podařilo se mi: zvládla jsem připravit úkol na celý týden pro žáky na distanční výuce, zároveň vytvořit team v prostředí MS Teams, kam jsem všechny žáky přidala
2. mám obavy z: že jsem úkolů na celý týden zadala až příliš
3. dnes jsem ještě nezvládl/-a: nezvládla jsem nastavit naši online schůzku tak, aby žáci neměli taková práva, stalo se mi, že se žáci navzájem ze schůzky vyhazovali
4. zítra změním / udělám jinak: našla jsem si, jak toto odnastavit a doufám, že hodina již příště bude v pořádku, bez přerušení

Dnes mi u jedné třídy začala distanční výuka, musím říct, že to pro mě bylo docela náročné. Měla jsem s nimi první online hodiny, kde jsme si vysvětlili úkol na celý týden, zároveň jsme si udělali výklad a příklady k tomuto učivu. Prošli jsme si také pravopisné cvičení, které se žákům minulý týden příliš nepovedlo. A udělali procvičování na předešlé učivo.

12.10.2021

1. podařilo se mi: žáci skvěle zvládli pracovní list z poznávání klasifikace trojúhelníků, při vlastivědě jsem s žáky načala téma volby, žáci se do diskuze živě zapojovali
2. mám obavy z: mám obavy, že jsem tuto klasifikaci vzala až moc rychle
3. dnes jsem ještě nezvládl/-a: nezvládla jsem hodinu vlastivědy ukočirovat, při hodině byl docela hluk
4. zítra změním / udělám jinak: budu se snažit tomuto hluku předejít.

Při hodině matematiky jsem s žáky procvičovala klasifikaci trojúhelníků, někteří měli hotovo rychle, jiným bylo potřeba dopomoc. Vše jsme ale zvládli a myslím, že

trojúhelníky žáci ovládají. Při vlastivědě jsme se zakousli do téma volby, překvapilo mě, kolik toho žáci věděli, žáci se živě zapojovali, diskutovali. Bohužel ve třídě byl docela hluk.

18.10.2021

1. podařilo se mi: procvičovala jsem s dětmi učivo, které jsme dělali během karantény a byla jsem překvapena, že to žáci uměli a ovládali, navíc jsem si osvěžila německý jazyk při suplování
2. mám obavy z: dnes mi do karantény nastupuje další třída, tentokrát 3. třída, kterou mám na angličtinu, mám obavy, jak budeme distanční výuku zvládat, bojím se, že jsem pro tyto žáky zadala až příliš úkolů
3. dnes jsem ještě nezvládl/-a: nezvládla jsem si opět připravit hodinu tak, abych měla přípravu tak akorát
4. zítra změním / udělám jinak: po týdnu se žáků zeptám, jak se jim pracovalo, zda úkolů bylo málo/hodně a vyhodnotím si, co změnit.

Bohužel mi do karantény spadla další třída, kterou učím na angličtinu, tentokrát 3. třída. Trochu se bojím, jak to budeme zvládat a jak nám to půjde – distančně. Ptala jsem se žáků, kteří se vrátili z karantény, kolik bylo úkolů a jak se jim pracovalo. Odpověď mě potěšila, většina se shodla, že práce nebylo moc, ale zároveň si procvičovali, co bylo potřeba a hlavně, že pro ně vš bylo přehledně a jasně zadané.. Měla jsem dnes radost z toho, když jsme procvičovali s 5. třídou učivo, které jsme probírali distančně, že vše žáci uměli.

Příloha č. 2: Ukázka přepisu rozhovoru se začínající paní učitelkou Markétou

- Zkuste popsat běžný školní den?

„Cca v 7:30 příchod do školy, zkontrolovat sborovnu, schránku, nástěnku, pak kabinet, kontrola připravených pomůcek na první hodinu, pak první hodina, další, další, mezi hodinami minimum času, běh mezi třídami a kabinetem, když se povede, někdy je nějaká hodina volná, v té opravuji sešity nebo dělám přípravy materiálů. Po vyučování dozor v šatně nebo v jídelně, konzultace nebo intervence. Pak dodělávání restů, komunikace s rodiči na bakalářích, zadávání úkolů chybějícím dětem. Odchod domů kolem 14:15.“

- Zkuste popsat, s čím se nejčastěji potýkáte?

„S nedostatkem času, přijde mi, že celý den jen pospíchám. Pokud bych byla třídní tak s administrativou třídy. Konkrétně ve třídách bych ocenila menší počet žáků ve třídách.“

- Jak probíhá Vaše vyučování?

„Pozdrav s dětmi, zapsání chybějících žáků, povíme si, co budeme dělat v hodině, většinou nějaká hra na začátek. V českém jazyce, rozcvička na vyjmenovaná slova, v matematice, matematický hokej na násobilku. Poté buď nová látka, nebo procvičování

staré, někdy s využitím interaktivní tabule. Nakonec hodnocení hodiny z mého pohledu, a pokud je nová látka, tak se ptám dětí, jaké mají pocity.“

- Jak žáci ve Vašich hodinách pracují? Jaké metody používáte jako neefektivnější?

„Samostatně do sešitů, kontrola s tabulí či ve dvojicích, ústně, ve skupinách, s interaktivní tabulí. Neefektivnější považují, když děti na problematiku přijdou samy a rozhodně práce s chybou.“

- Co žákům dělá potíže?

„Obecně bych řekla, že je to soustředěnost na práci. Spousta žáků nedokáže vůbec za celou hodinu se začít soustředit. Vyruší je kde co. Zklidnění žáků, zvláště tedy po tělesné výchově zabere i několik minut. Když jsem byla třídní a učila 1. – 4. ročník osvědčily se mi ranní kruhy, s různou náplní, hlavně tedy sdělení si co jsme zažili den před a na co těšíme dnes, co nás čeká, datum, roční období...různé zajímavosti pokud byly, zopakovalo se, co jsme se naučily předešlý den. To děti zklidnilo a naladilo na školní práci, trvaly cca 10 – 15 minut.“

- Máte ve třídě žáka s IVP nebo PO? Jak pracujete s těmito žáky? Co se Vám osvědčilo?

„Mám takové žáky jak ve třídě, kde učím matematiku, tak ve třídě, kde učím český jazyk. Takový žáci mají menší rozsah prověrek, diktátů a pravopisných cvičení, všichni mají asistenta, který odvádí skvělou práci a mě pomáhá tím, že žákovi vysvětlí, co je potřeba a já se mohu věnovat ostatním dvaceti dětem ve třídě. Jinak takové děti vyvolávám stejně, jsou součástí třídy jako ostatní děti, většinou je vyvolávám na zopakování zadání práce svými slovy.“

- Jak s Vámi spolupracují Vaši kolegové? Radíte se s nimi o přípravě na vyučování? O postupech řešení různých situací? O kázeňských problémech? O zkušenostech?

„Ano, ale na můj vkus velmi málo, a to není způsobeno nechutí, ale tím, že máme všichni velmi málo času. Ve spěchu si něco řekneme na chodbě, když se potkáme. Je to škoda, protože to co jsem měla možnost nasát z prostředí školy, tedy praxe, je pro mě k nezaplacení. Velký rozdíl vidím, pokud učím první či druhou třídu, tam jsme s kolegyněmi s paralelních tříd vedle sebe, tak tam to potkávání se a probírání je určitě častější.“

- Měla jste ve třídě nařízenou karanténu z důvodu onemocnění COVID-19? Jak probíhalo vyučování? Byly při vyučování nějaké problémy? Jak žáci pracovali? Jak zvládali učivo po návratu do školy?

„Ano, učila jsem distančně i hybridně. Myslím, že je to lepší než nic, ale nikdy se taková výuka nemůže, co se týče efektivnosti vyrovnat klasické hodině ve škole. Žáci pracovali, dobře, pouze počáteční chaos s docházkou s rozbitými mikrofony, atd. byl celkem obtěžující pro všechny a hlavně obíral nás o čas. Po návratu třídy jsme stejně museli učivo minimálně zopakovat „naživo“.“

- Měla jste uvádějícího učitele? Pomáhal Vám ve Vašich začátcích?

„Ano měla. Role uvádějícího učitele, dle mého názoru, je na školách velmi záslužná práce a začínající učitel je za ni velmi vděčný. Má uvádějící učitelka byla naprosto skvělá, vše mi trpělivě ukazovala, byla vždy pro mě, když jsem cokoliv potřebovala a nikdy mě nedala najevo, že by ji to obtěžovalo nebo se to nehodilo.“

Příloha č. 3: Ukázka pozorovacího protokolu

Záznam pozorování výuky / hodiny

Škola:

Třída:

Počet žáků: /z toho žáků s IVP: /PO:

Datum:

Předmět:

Vyučující:

Téma hodiny:

Cíl hodiny:

Sktruktura pozorované hodiny zaměřená na kategorie:

	Hodnocení kategorie	Komentáře/poznámky:
Realizace a procesy učení		
Plánování a příprava na vyučování		

Uspořádání času		
Kázeňské problémy		
Komunikace		
COVID-19		
Technická připravenost		