

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VSTUP DO PRAXE OČIMA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ PRVNÍHO
STUPNĚ ZŠ NA ROKYCANSKU**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jitka Zíbarová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

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

Plzeň, 2022

Prohlášení

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

V Plzni

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, paní Mgr. Pavle Soukopové, Ph.D. za odborné vedení.

Dále bych chtěla poděkovat respondentkám, bez kterých by výzkum nemohl proběhnout.

Velké poděkování patří mé rodině za nekonečnou trpělivost při mém studiu.

OBSAH

Úvod	2
1 UČITEL	3
1.1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL	3
1.2 VYMEZENÍ POJMU ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	5
1.3 PROFESNÍ KVALIFIKACE UČITELE	6
1.3.1 Profesionální rozvoj učitele	7
1.4 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	8
2 PRVNÍ KROKY UČITELE	12
2.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A JEHO POTŘEBY	12
2.2 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL	14
2.3 POMOC UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE	15
2.4 PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ	21
2.4.1 Postup tvorby přípravy	21
2.4.2 Příprava prostředí pro učení	24
2.5 AUTORITA UČITELE	27
2.6 KLIMA TŘÍDY	30
2.7 KOMUNIKACE SE ŽÁKY	34
2.8 KOMUNIKACE S RODIČI	37
2.9 HODNOCENÍ ŽÁKŮ	40
2.10 REFLEXE VÝUKY	44
2.11 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI A VÝCHODISKA PRO PRAKTICKOU ČÁST	49
3 PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM	50
3.1 PŘEDMĚT, CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMNÉ SONDY	50
3.2 METODY VÝZKUMU	51
3.2.1 Obsahová Analýza reflektivních deníků	51
3.2.2 Rozhovor	52
3.2.3 Pozorování	52
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	53
3.4 PRŮBĚH VÝZKUMU	54
3.5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	55
3.5.1 Obsahová analýza reflektivních deníků	56
3.5.2 Analýza výsledků rozhovorů	60
3.5.3 Analýza výsledků pozorování	69
3.6 ZÁVĚRY VÝZKUMU	73
3.6.1 Obsahový závěr	73
3.6.2 Metodologický závěr	76
3.6.3 Praktický závěr a jeho přínos pro pedagogickou praxi	77
ZÁVĚR	79
RESUMÉ	80
SEZNAM LITERATURY	81
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	84
PŘÍLOHY	I

Úvod

„Jediný způsob, jak se člověk může něčemu přiučit, je získávat praktické zkušenosti.“

Joseph Heller

Tématem této diplomové práce je vstup do praxe z pohledu začínajících učitelů. Práce se zaměřuje na začínající učitele 1. stupně základních škol na Rokycansku.

Diplomová práce má přiblížit jaké obavy a problémy při vstupu do praxe začínající učitelé mají a jak na ně mohou v praxi reagovat. Nástup do praxe je jedním z kritických období profesní dráhy učitele. Zároveň se ovšem jedná o naprosto klíčové stádium, neboť v něm dochází k hledání a utváření identity učitele.

Motivací k výběru tématu mé diplomové práce byl fakt, že jsem sama začínající učitel a řeším mnoho problému v mé tříleté praxi. Diplomovou práci jsem chtěla získat názory a interpretace ostatních začínajících kolegů a zjistit, zda jsou moje obavy a problémy totožné.

Teoretickou částí přibližujeme začínajícího učitele a jeho potřeby. Profesní kompetence a kvalifikace, kterými by začínající učitel měl být vybaven. Z výzkumu vyplývá velká opora o uvádějícího učitele, proto se v jedné z kapitol na uvádějícího učitele a jeho pomoc zaměřujeme. Diplomová práce se nejvíce opírá o plánování a organizaci výuky. Začínající učitelé by měli vědět, co má naplánovaná hodina obsahovat, jaké aktivity a metody by měli používat, kde mohou vyhledat pomoc a o co se při plánování výuky opřít. Teoretická část se také zaměřuje na kázeň a klima ve třídě, na hodnocení žáků a na reflexi.

Cílem diplomové práce je očima začínajících učitelů zjistit, jejich problémy při vstupu do praxe, jejich první kroky ve vzdělávacím procesu, jejich problémy a úspěchy při plánování a realizaci výuky, nastavení klima třídy, komunikaci s rodiči. Úkolem šetření bylo pomocí triangulace metod získat a zpracovat data, která objasní sledované jevy. Vybrané metody se zaměřují na kvalitativní analýzu a jsou vhodně zvolené pro kvalitativní sběr dat.

1 UČITEL

1.1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL

Učení a vzdělávání provází lidskou civilizaci od nepaměti. Vždy bylo zapotřebí získané zkušenosti předávat mladším generacím. S postupným vývojem společnosti se potřeba vzdělání začala prohlubovat. Učení dětí, které probíhalo převážně v rodinách, začaly přebírat vznikající školy a vyvstala potřeba učitelského povolání. Ještě v 18. století vykonávali toto povolání jako vedlejší činnost například vysloužilí vojáci, kteří často neuměli sami číst ani psát. Teprve v 19. století bylo učitelství povýšeno na samostatné povolání. Postava učitele, ať už v jakékoli podobě, je a byla ve všech kulturách ztělesněním vzdělávání a kultivace.

Kdo to tedy vlastně učitel je? A můžeme za synonymum ke slovu učitel považovat slovo pedagog?

Široká veřejnost považuje za učitele tu osobu, která vyučuje ve škole, bez dalšího posuzování, zda tato osoba má skutečně odpovídající pedagogické vzdělání či nikoliv. Definici učitele nalezneme v Pedagogickém slovníku (Průcha, 2009, s. 261), v následujícím znění: *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“*. Grecmanová termínem učitel označuje *„člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé“* (Grecmanová, 1998, s. 164). Učitel je iniciátor výchovného procesu. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného (Grecmanová, 1998 s. 164).

Učitel je osoba, jejímž úkolem je ve školách různého typu předávat žákům vědomosti, rozvíjet jejich dovednosti a schopnosti, utvářet jejich názory a postoje. Za učitele lze tedy považovat pouze toho, kdo skutečně vyučuje, vykonává přímou vyučovací povinnost.

Role učitele se mění s vývojem společnosti. Zatímco dříve byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, v současné době tomu již tak není. Proces předávání vědomostí a poznatků probíhá v úzké součinnosti se samotnými žáky, rodiči, ostatními učiteli.

Pojem učitel nelze zaměnit za pojem pedagogický pracovník. Vymezení pojmu pedagogický pracovník určuje školský zákon. Pedagogickým pracovníkem je každý, kdo vykonává přímou výchovně vzdělávací činnost. Pedagogickými pracovníky jsou tedy vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, asistenti pedagoga, trenéři a samozřejmě i učitelé. Pojem pedagogický pracovník je tedy nadřazený pojmu učitel.

Předpoklady a požadavky na výkon činnosti pedagogického pracovníka a tedy i učitele vymezuje zákon o pedagogických pracovnících v § 3. Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- c) je bezúhonný
- d) je zdravotně způsobilý
- e) prokázal znalost českého jazyka, není – li dále stanoveno jinak.

Požadavky na odbornou kvalifikaci učitele jsou dány taktéž zákonem o pedagogických pracovnících a liší se podle toho, zda učitelskou profesi bude vykonávat v mateřské, základní či střední nebo vysoké škole.

Učitel je významnou osobou v životě a vývoji dětí. Jeho profese je náročná hlavně po psychické stránce, přesto nebývá vždy dostatečně doceňována. Na tuto skutečnost upozorňují sami učitelé. V posledních letech ale prestiž učitelského povolání stoupá i v naší republice, čemuž napomáhá i postupná úprava finančního ohodnocení. Platy učitelů se přibližují úrovni ostatních profesí s vysokoškolskou kvalifikací.

1.2 VYMEZENÍ POJMU ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Začínajícím učitelem je učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy (Průcha et al. 2009 s. 377).

Jak dlouho lze učitele považovat za začínajícího nelze přesně časově vymezit. Toto je ovlivněno mnoha různými faktory, jako je třeba typ školy, individuální zkušenosti, atd.

Obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe (Průcha, et al. 2003, s. 306).

Vstup do profese je velice důležitým a citlivým obdobím v každém odvětví, nejinak je tomu také u učitelů jeho úspěšné zvládnutí je klíčové pro další profesní kariéru. Učitelé v tomto období potřebují velmi silnou podporu jak ze strany vedení školy, tak ostatních kolegů. První rok na škole bývá pro většinu začínajících učitelů šokem, protože se musí vypořádat s mnoha úkoly, na které je pedagogické fakulty nepřipravily. Tyto úkoly se týkají nejen oboru, který vystudovali, ale vyžadují se od nich dovednosti týkající se zvládnání výchovně pedagogického procesu, například řešení kázeňských problémů, zvládnání digitálních technologií, vyrovnání se se specifickými vzdělávacími potřebami některých žáků, začleňování žáků s OMJ, administrativními úkony.

Nejvíce času začínajícímu učiteli zabere příprava na vyučování. Ale kromě toho musí zvládnout mnoho dalších činností:

- Povinnou dokumentaci – docházka žáků, hodnocení žáků, vyplňování výkazů
- Další povinnosti nutné k zabezpečení chodu školy - dozory o přestávkách, suplování za kolegy, porady učitelského sboru, konzultační hodiny, třídní schůzky
- Sebevzdělávání
- Prezentace školy na veřejnosti - publikování článků do regionálního tisku, prezentace školy při veřejných vystoupeních

Dalšími příčinami šoku z reality, který může končit i odchodem do jiné profese, nebo minimálně přechodem do jiné školy, může být také nedostatečné materiální vybavení školy, nekázeň žáků v hodinách, časová náročnost, vztahy na pracovišti, malé pravomoci

učitele, postoje rodičů ke škole, výše učitelské platu či celková odlišnost školní reality od představ (Podlahová, 2004, s. 26).

1.3 PROFESNÍ KVALIFIKACE UČITELE

„Pro výkon učitelské profese je třeba odborná učitelská kvalifikace, která zahrnuje profesní dovednosti a znalosti jak oborové, tak pedagogicko-psychologické. Zájemci je nejčastěji získávají v přípravném vysokoškolském vzdělávání.“ (Vašutová, 2004, s. 38 – 39). Vysokoškolské vzdělání je předepsáno zákonem. Vzdělání budoucím učitelům poskytují obvykle pedagogické fakulty, ale je možné ho získat i na jiných fakultách, které mají akreditované programy pro vzdělávání učitelů.

Potřebná kvalifikace se rozlišuje podle stupně vzdělání na předškolní, pro základní školy a pro střední školy, kde je dále rozdělena podle vyučovacích předmětů.

„Jádro profesního standardu učitele tvoří sedm kompetencí:

- *oborově předmětová*
- *psycho - didaktická*
- *obecně pedagogická*
- *diagnostická a intervenční*
- *sociální, psychosociální a komunikativní*
- *manažerská a normativní*
- *profesně a osobnostně kultivující.*

Váha oborově předmětové kompetence u vyšších stupňů roste a na vysokých školách zřetelně převažuje. Přesto sociální, komunikativní a kultivující působení, stejně jako výchova charakteru, patří neoddělitelně k profesi učitele všech stupňů škol.“(Spilková, 2010, s. 40 – 41)

Učitelská profese je náročná a rozmanitá. Od učitele se očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. Vzdělávat znamená zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby

myšlení a činnosti, podle učitelovy aprobase. Vychováváním rozumějme rozvíjení zájmů, postojů, schopností, charakteru dětí, a to na základě jejich poznání a jejich individuálních rozdílů (Čáp, 2001, s. 656). Pojetí učitelské profese nelze zužovat pouze na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také složku dovedností, praktických zkušeností a postojů. Zjednodušeně řečeno, učitel by měl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické i praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova přináší (Dytrtová, 2009). Jeho profesní profil se skládá z odborných kompetencí (komunikačních, motivačních, prezentačních, diagnostických a organizačních) a osobnostních předpokladů (např. morálního profilu, pedagogického taktu, lásky k vychovávaným apod.) (Malach, 2002 s. 43- 44)

1.3.1 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

Pod profesním rozvojem učitele si můžeme představit jakoukoli činnost, která rozvíjí schopnosti, znalosti a další dispozice učitele. Podle Švaříčka a Šedřové (2016) jde o dlouhodobý proces zahrnující aktivity, jako jsou kurzy, školení, semináře poskytující podporu k rozvoji, ale jde i o samostudium. To znamená, že se může jednat jak o oblast dalšího vzdělávání a o samostudium, tak o zkušenosti ze samotné praxe. Profesní rozvoj učitele je celoživotní proces a podle Vincejové (2014) je rozdělený do několika fází. První spadá do etapy vysokoškolského studia, jde o fázi získání kvalifikace pro výkon učitelské profese. Druhá fáze následuje po ukončení studia, v době nástupu do praxe. Jedná se o fázi adaptační. Třetí fází je fáze dalšího profesního rozvoje ve stylu nepřetržitého vzdělávání. S tím, jak uvažuje o pedagogické skutečnosti a reflektuje své pedagogické jednání, učitel postupně dosahuje vlastního pojetí výuky, které se mění v čase.

Podle Mareše a kol. (1996) se učitelovo pojetí výuky začíná vyvíjet již před nástupem na fakultu, ale hlubší a závažnější proměna nastává v adaptačním období. O této době je možné hovořit jako o hledání pojetí výuky. Někteří učitelé, přesvědčení o tom, že je jejich pojetí optimální, v určité fázi setrvávají, jiní jej v čase dotvářejí, mění. Profesní rozvoj začínajícího učitele tedy obsahuje celou řadu elementů. Významný rozvojový potenciál mají ale i další procesy, které dlouhou dobu zůstávaly bez povšimnutí. Např. Švec (2002) upozorňuje na to, jak významnou úlohu hraje v procesu utváření pedagogických dovedností

i experimentování učitele. Připomíná také, jak důležité pro rozvoj učitele jsou problémové situace, ve kterých se začínající učitel ocitá. Pozitivně ovlivnit procesy jeho rozvoje ale problémové situace mohou jen tehdy, když je učitel schopen sebereflexe, když si začínající učitel uvědomuje své chování, komunikaci s žáky, když své reakce na tyto situace vyhodnocuje. Švec (2002) v tomto kontextu upozorňuje na to, že se jedná o proces, který není ukončen, pedagogické dovednosti jsou otevřené zkušenostní struktury a výše uvedený autor jej považuje za „autorskou tvorbu učitele“. Je tedy patrné, jak komplexní je charakter profesního rozvoje učitele. Jedná se o mnohvrstevnatý proces ovlivňující rozvoj celé struktury. (Vítečková, 2018 s. 35)

1.4 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Kompetence je souhrn vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, které umožňují kompetentní výkon v oboru. Kompetence představují jistou způsobilost, připravenost k výkonu určitých aktivit, konkrétní profese. Shrnující je definice Palána (2002, s. 99): „Kompetence pracovníka bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností.“

Průcha (2005, s. 33) vymezuje pojem kompetence jako *„obecnou způsobilost založenou na vědomostech, zkušenostech, dovednostech, hodnotách a schopnostech, které si subjekt vytvořil v důsledku svého vzdělávání“*.

Skalková (2005, s. 8) kompetence definuje jako *„obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, jež jedinec rozvinul během své účasti na vzdělávání“*.

Jak již bylo zmíněno, kompetence je obecná způsobilost, která zahrnuje specifické rozličné složky, jako jsou různé vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, zkušenosti, vlohy, nadání, schopnosti. Kompetence se často týkají celé osobnosti člověka, což potvrzuje Duisman (2005), který popisuje základní složky kompetence – chování, poznávání a prožívání.



Obrázek 1– Hierarchický model složek kompetence (Veteška et al., 2008)

Ve výchovně-vzdělávacím procesu se setkává učitel a žák u společné výchovně vzdělávací činnosti. Jedná se o tvůrčí, proměnlivý a nestabilní proces s množstvím rizikových faktorů a řadou nepředvídatelných situací. Z tohoto důvodu by měl být učitel odborníkem v rámci své profese a konkrétní aprobace. To, jak je způsobilý k úspěšnému vykonávání profese, je dáno právě profesními kompetencemi. Profesní kompetence učitele ale nezahrnují pouze vědomosti a odbornou způsobilost, ale i dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro výkon učitelské profese.

Soubor klíčových profesních kompetencí nazýváme jako profesní standard. Průcha (2009, s. 221) definuje profesní standard jako „žádoucí profesní způsobilost pro výkon učitelského povolání, slouží jako kritérium pro akreditace studijních programů v přípravném dalším vzdělávání učitelů, pro ověřování profesní způsobilosti a stanovení požadavku na atestace učitelů, ev. pro kariérní řád a odměňování učitelů v praxi.“ „Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které lze chápat jako komplexní způsobilosti pro konkrétní činnosti učitele. Profesní kompetence chápeme jako komplexní, flexibilní strukturu profesních kvalit učitele kontextového charakteru (projevuje se v činnosti učitele), která zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty. Profesní kompetence považujeme za základní kritérium k hodnocení kvality učitele a jeho práce.“

V zahraničí jsou stanovené rámcové profesní standardy (i konkretizované), v České republice ovšem jasně stanoveny nebyly.

Profesní kompetence učitele se utvářejí v procesu *profesionalizace*, který zahrnuje dle Vašutové (2002, s. 25):

- Teoretickou a praktickou přípravu v rámci terciárního vzdělávání.
- Zkušenosti získané ve vyučovací praxi (studentská a učitelská praxe).
- Vliv profesního prostředí, především působení pedagogického sboru.
- Reflexe vzdělávací reality (aktivní přizpůsobování se změnám ve školství a aktuálnímu stavu požadavků společnosti na vzdělávání).
- Sebereflexe (prostřednictvím sebehodnocení, příp. hodnocením vnějšího prostředí – hospitace, hodnocení žáků, rodičů, zkušenějších kolegů).
- Vlastní příspěvky pro zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.

Za normu stanovující standardní kvality učitele, tedy jeho kompetence, které jsou požadavkem pro výkon učitele, je považován profesní standard a s ním spojený profil absolventa učitelského studia. Vašutová (2007) profesní standard vyjadřuje prostřednictvím kompetencí, které dělí na:

- předmětové
- didaktické/psychodidaktické
- pedagogické
- diagnostické a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerské a normativní
- profesně a osobnostně kultivující

Učitelské povolání je náročné po všech stránkách. Od učitelů se očekává, že budou děti jak vzdělávat, tak vychovávat. Z toho důvodu jsou proto stejně důležité jak oborově

předmětové kompetence, tak osobnostní kompetence, mezi které patří psychická odolnost, osobní postoje a hodnotové orientace, sociální a emoční schopnosti, schopnost řešit problémy, spolupracovat, kriticky myslet.

Váha oborově předmětové kompetence u vyšších stupňů roste a na vysokých školách zřetelně převažuje. Přesto sociální, komunikativní a kultivující působení, stejně jako výchova charakteru, patří neoddělitelně k profesi učitele všech stupňů škol.

2 PRVNÍ KROKY UČITELE

2.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A JEHO POTŘEBY

Začínající učitel v počátečním období tápe téměř ve všech činnostech. Hledá spíše návody a soustřeďuje se zejména na obsah vzdělávání, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích. Většina profesního učení probíhá na základě napodobování či rad od druhých. Časem se využívané postupy začínají automatizovat, jejich použití se stává samozřejmostí. Od jednotlivých reakcí na pedagogické situace si postupně vytváří strategie. Nemusí se už tedy tolik soustředit na vlastní výkon a může pozornost od vlastního výkonu přesouvat k celkovému vnímání procesu vyučování. V průběhu tohoto procesu musí ale překonat mnoho překážek, na které ho pedagogická fakulta nepřiřavila a potřebuje podporu v mnoha oblastech. Nedostatečné nebo pozdní uspokojení jeho potřeb může ovlivnit motivaci pro další vzdělávání a především pro jeho setrvání v profesi. Podle Šimoníka (2009, s. 422) je pochopitelné, že nedostatky učitelů zahrnují všechny oblasti učitelské profese, neboť „nemají zkušenosti, nejsou schopni objektivní sebereflexe, hodnocení vlastní práce a posouzení chyb, kterých se při svém působení dopouští: některým z nich chybí zásadovost, touha po prohlubování vzdělání, důslednost, pořádkumilovnost, společenské vystupování a projevují malou náročnost k sobě i jiným“. K uvědomění si potřeb osobního růstu, rozvoje, stejně tak profesních potřeb, dochází až na základě postupné praxe, z potřeby řešit zátěžové situace.

Začínající učitel se na základě těchto situací může cítit frustrovaný, demotivovaný. Jedna z položek dotazníku výzkumného šetření Začínající učitel 2018 zjišťovala, co respondenti jako začínající učitelé potřebují. Co z výzkumu vyplynulo?

Začínající učitelé mají pocit, že téměř nepotřebují najít sebedůvěru a sebejistotu. Celkem 83 respondentů (38,2 %) ji najít „vůbec nepotřebuje“, stejný počet začínajících učitelů jen v malé míře. Za nejproblematictější oblasti je možné, podle názoru respondentů, považovat praktické rozvíjení vlastních metodických a didaktických dovedností. Jako „naléhavou“ tuto potřebu označilo 33 respondentů (15,2 %) a rozvíjet ji ve větší míře potřebuje dalších 104 respondentů (47,9 %). Další problematickou oblastí je zlepšení schopnosti řešení obtížných, zátěžových situací (napětí, konflikt apod.). Tuto oblast

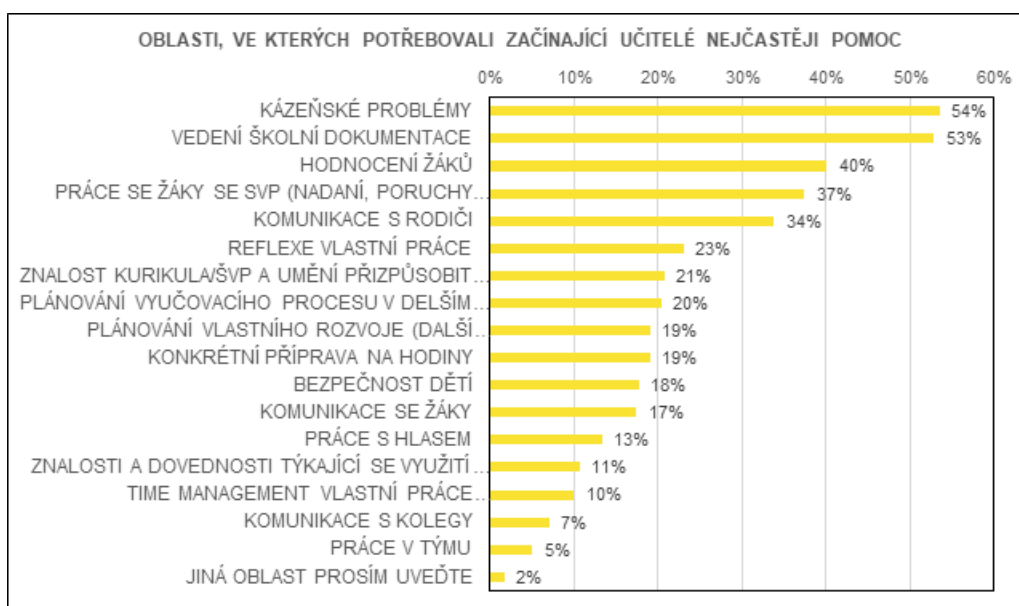
„naléhavě“ potřebuje rozvíjet 40 respondentů (18,4 %) a dalších 92 (42,4 %) ve „větší míře“. Dále je pro začínající učitele důležité další odborné vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky. Jako naléhavou cítí tuto potřebu 39 respondentů (18,0 %), dalších 104 respondentů (47,9 %) ve „větší míře“.

Šetření se také zabývalo otázkou, zda se liší potřeby začínajících učitelů 1. a 2. stupně. Statisticky významné rozdíly v potřebách učitelů 1. a 2. stupně základní školy se objevily v oblastech rozvoje organizačních schopností, zlepšení interpersonálních dovedností, tj. kooperace, asertivity apod., a rozvoje dovedností motivovat žáky. Všechny uvedené oblasti častěji potřebují rozvíjet začínající učitelé na 2. stupni základní školy.

Na základě šetření můžeme identifikovat potřeby začínajících učitelů. Z dat vyplývá, že se začínající učitelé cítí sebejistě. Tento fakt je důležitý, neboť pozitivní hodnocení vlastní osoby, podle Blatného (2001), Blatného a Osecké (1998) nebo Blatného, Urbánka a Osecké (2008), výrazně ovlivňuje vnitřní, životní spokojenost. Má ale také klíčový význam ve vztahu k druhým. Učitel, který vykazuje vysoký stupeň sebehodnoty, je navíc tvořivější, dokáže vyjádřit své názory a současně je pravděpodobné, že dosahuje úspěchů i ve vzdělávání. Současně se vnímané sebehodnocení, sebehodnota promítá do pracovní spokojenosti, do klimatu třídy, do vztahů s kolegy, do komunikace se žáky, rodiči, kolegy, s vedením školy, do sebezprezentace učitele. Zážitky, pocity ze sebe samého, prožité zkušenosti i sebereflexe učitele formují, regulují jeho výkon, ovlivňují postoje, rozhodovací procesy, způsoby řešení problémů. Dále je zajímavé, že začínající učitelé nevnímají potřebu zlepšit své interpersonální dovednosti (kooperaci, asertivitu, empatii, sociální vnímání apod.). Tyto dovednosti se podílejí na množství proměnných a změn, které formují učitelovu osobnost. Začínající učitel se identifikuje s novou sociální rolí, stává se učitelem, vytváří si nový sociální status v kolektivu kolegů a žáků apod. Opět se ukazuje, že začínající učitelé mají pocit, že jsou dostatečně odborně vzděláni, že nepotřebují žádné další odborné vzdělání z předmětů, které vyučují, ani z pedagogiky. Uvědomují si však, že by potřebovali prakticky rozvíjet své metodické a didaktické dovednosti, tedy vnímají potřebu praktických zkušeností. Dále začínající učitelé vnímají, že by naléhavě potřebovali zlepšit své dovednosti řešit obtížné, zátěžové situace. Na pomyslném třetím místě je pak další odborné vzdělávání ze speciální pedagogiky. Jak již bylo zmíněno výše, vzhledem ke změnám týkajícím se inkluze je tato potřeba logickým vyústěním situace. Pozitivním zjištěním je, že ač začínající učitelé hodnotí

přípravu v oblasti práce s pedagogickými a administrativními dokumenty jako nedostatečnou a v prvních letech praxe to vnímají jako problém, větší důraz, co se týká potřeb, kladli na rozvoj didaktických dovedností a vzdělání ze speciální pedagogiky. Na základě dat výzkumného šetření bylo dále zjišťováno, jestli se liší potřeby začínajícího učitele v souvislosti s tím, zda učitel vyučuje na 1. nebo 2. stupni. Statisticky významné rozdíly můžeme v tomto případě vidět v oblastech rozvoje organizačních schopností, zlepšení interpersonálních dovedností, tj. kooperace, asertivity apod., a rozvoje dovedností motivovat žáky. Všechny uvedené oblasti častěji potřebují rozvíjet začínající učitelé na 2. stupni základní školy. (Vítěčková, 2018, s. 122 – 129)

Potřebami začínajících učitelů se také zabýval projekt SYPO, Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Výsledky průzkumu, kterého se zúčastnilo 770 škol uvádím v grafu:



2.2 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL

Klíčovou postavou bývá zkušený pedagog, kolega, který je jmenován či pověřen výkonem funkce nebo role uvádějícího učitele. Uvádějící učitel je mentorem pro začínajícího učitele, či pro učitele nastupujícího do nové školy.

Být vhodným uvádějícím učitelem znamená splňovat určité osobnostní a profesně kvalifikační předpoklady. Dalším požadavkem, možná i jistou podmínkou, je také ochota spolupracovat a předávat své zkušenosti. To významně ovlivňuje šance pro vybudování nezbytně funkčního a přátelského vztahu. Důležitý je také celkový postoj a přístup adepta k samotnému uvádění. Významnou roli v tom hraje dobrovolnost či nedobrovolnost výkonu této funkce. Vybrat tedy „ideálního“ uvádějícího učitele rozhodně nemusí být snadným úkolem.

Vedení školy při výběru uvádějícího učitele musí tedy dobře zvážit, který ze zkušených pedagogů bude tuto funkci vykonávat.

Při uvádění do praxe není pravidlem, že jeden začínající učitel může mít pouze jednoho uvádějícího učitele. Jednotlivé činnosti mohou být rozděleny mezi několik kolegů, nehledě na to, že práce učitele vyžaduje v mnoha svých součástech týmový přístup.

2.3 POMOC UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE

V prvním roce působnosti na škole postihuje většinu začínajících učitelů tzv. „šok z reality“, neboli profesní náraz. Zmírnit šok z reality může začínajícím učitelům pomoci tzv. uvádějící učitel, kterého jim přidělí ředitel školy. Tato funkce není zákonem dána, proto je využívána jen na některých školách. Uvádějící učitel je ve svém oboru již zkušeným a má za úkol poskytnout začátečníkovi odbornou i psychickou oporu a tím omezit jeho profesní nejistoty na minimum (Podlahová, 2004, s. 49). Může mu předat své zkušenosti ze své učitelské praxe. Měl by ho podpořit a pomoci mu v jeho nejistých krocích zejména v prvním roce jeho učitelské praxe.

- Pomoc uvádějícího učitele může probíhat v těchto oblastech:
- **Seznámení s provozem školy** – uvádějící učitel informuje o materiálním zajištění školy, o jejím řádu, o vedení nezbytné dokumentace a administrativy, o zásadách sestavování rozvrhů, o povinnostech dozorů, o organizačních povinnostech při činnostech probíhajících mimo školu
- **Pomoc při přípravě a realizaci výuky** – sestavování tematických plánů, pomoc se samotnou přípravou na vyučovací hodinu a s její realizací, seznámení s osnovami,

učebním plánem podle koncepce školy, seznámení s učebnicemi, pomoc při metodických a kázeňských problémech, s analýzou výsledků v jednotlivých předmětech, s projektovým vyučováním, vedení k sebereflexi

- **Seznámení s prací třídního učitele** – povinnosti a činnosti třídního učitele, metodická pomoc při přípravě třídnických hodin
- **Seznámení s výchovnou prací školy** – informace o širší problematice výchovné práce celé školy, způsoby reagování na konkrétní výchovné problémy ve třídě, možnost spolupráce s výchovným poradcem
- **Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči** – seznámení s formou kontaktu školy a rodiny, práce s rodiči integrovaných a talentovaných žáků

Je důležité, aby začínající učitel s uvádějícím učitelem našli společně formy spolupráce, které jim v jejich práci pomohou. Jak uvádí Podlahová (2004, s. 55), mohou být využité tyto formy:

- Vzájemné hospitace
- Pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením
- Neformální kontakty ve sborovně
- Setkávání s jinými učiteli
- Diskuse o práci, učivu žácích, metodách
- Společné organizování akcí v mimoškolní činnosti, projektové vyučování
- Společné organizování akcí pro rodiče

V rámci spolupráce může být současně využíváno více metod práce. U jednodušších a dílčích pracovních postupů např. při zpracování administrativních materiálů, při ukázce zacházení s pomůckami a didaktickou technikou může být využita instruktáž. Další metodou může být koučování, které je charakteristické spíše pro manažerské pozice, a lze ho využít i při posilování odpovědnosti za vlastní rozhodování a při zvyšování

sebedůvěry začínajícího učitele. Jedná se o dlouhodobější instruování, vysvětlování, sdělování připomínek, poskytování rad a návodů. Začínajícímu učiteli může být ze strany uvádějícího učitele poskytována také mentorská pomoc, podobá se koučování, ale hlavní aktivita vychází od začínajícího učitele, který chápe mentora jako vzor. Další metodou je konzultování, která spočívá ve vzájemném ovlivňování obou učitelů. Jedná se o tradiční metodu, která vyplývá ze spontánní potřeby učitelů stále hovořit o své práci. Někteří uvádějící učitelé využívají i možnosti asistování přímo v hodině, kterou realizuje jeho začínající kolega. V mnohých školách je už obvyklá i párová výuka, kdy hodinu začínající učitel plánuje i odučí se svým zkušeným kolegou. Dále mohou být využívány metody, jako např. pověření úkolem, rotace práce, působení v roli lektora, stínování.

Aby spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele byla efektivní, měl by zkušený pedagog při poskytované podpoře dodržovat určité zásady. Svoji pomoc by měl nabídnout, ale nenutit a nevnucovat. Nehodnotit vzdělání a schopnosti svého nezkušeného kolegy, ale pomoci mu tak, aby to nevypadalo jako poučování, či mentorování, ale jako kolegiální debata, svými názory předem neovlivňovat postoje a přístupy začínajícího kolegy a nezrazovat ho od postupů a metod, které se nepovedly. Měl by jednat citlivě a taktně, jako s rovnocenným partnerem.

Od uvádějícího učitele se očekává pomoc při stanovení cílů a při vytváření struktury vyučovacích hodin. Poskytuje také popisnou zpětnou vazbu na pedagogickou činnost začínajícího učitele. Jeho pomoc by měla začínajícím učitelům usnadnit nástup do nového zaměstnání a zapojení do kolektivu. Měl by ho podpořit a pomoci mu v jeho nejistých krocích zejména v prvním roce jeho učitelské praxe.

Ačkoliv některé školy již mají propracován vlastní systém uvádění začínajících učitelů do praxe, je zřejmé (a ukázaly to také různé výzkumy), že adaptační období ve školách není obvyklou praxí.

Z průzkumu z roku 2018 vyplynulo, že pouze 80 % začínajících učitelů využívá pomoci uvádějícího učitele. (MŠMT, 2019) Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele.

Ve školách, které poskytují služby uvádějícího učitele, je výrazně vyšší pravděpodobnost, že začínající učitel u své kariéry vydrží déle. Získá totiž podporu jak v administrativních,

technických či čistě organizačních ohledech výuky, lépe se zapojí do pedagogického kolektivu a života školy za současné sebereflexe jeho výuky a pokroku.

Dalším efektem spolupráce zkušených kolegů s těmi začínajícími může být i přirozená generační obměna učitelských sborů.

V současné době není bohužel adaptační období v ČR ani legislativně vymezeno, ani systémově a metodicky stanoveno. Snahy o zavedení adaptačního období jako systémového prvku souvisí s naplňováním cílů uvedených ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která přímo zmiňuje potřebu počáteční přípravy začínajících učitelů. Říká se v ní doslova, že každý začínající učitel by měl spolupracovat s uvádějícím učitelem, který má mentorské dovednosti a který by měl průběžně a pravidelně hodnotit pedagogickou činnost začínajícího učitele, metodicky jej vést a seznamovat jej s podmínkami provozu školy a její dokumentací.

Vítečková (2018) ve své knize shrnuje potřeby uvádějících učitelů v ČR a SR:

Tabulka 5.3.1: Potřeby uvádějících učitelů (oblasti, které si potřebují zlepšit) v České republice a na Slovensku ($n_{\text{ČR}} = 67$, $n_{\text{SR}} = 128$)

		Naléhavě	Do jisté míry	Nepotřebuji	průměrně	nevyplněno
strukturované pozorování vyučovacích hodin začínajícího učitele (s použitím hospitačních archů)	ČR	3 4,5 %	40 59,7 %	24 35,8 %	2,3	0 0 %
	SR	13 10,2 %	86 67,2 %	29 22,7 %	2,1	0 0 %
průběžné hodnocení práce a chování začínajícího učitele (písemné, ústní)	ČR	5 7,5 %	36 53,7 %	26 38,8 %	2,3	0 0 %
	SR	14 10,9 %	75 58,6 %	39 30,5 %	2,2	0 0 %
hodnocení práce a chování	ČR	3 4,5 %	36 53,7 %	28 41,8 %	2,4	0 0 %

začínajícího učitele po určitých etapách (písemné, ústní)	SR	8 6,3 %	79 61,7 %	34 26,6 %	2,2	7 5,5 %
poskytování konstruktivní zpětné vazby pro zač. uč. (kritická analýza vyučovacího procesu, vyzdvižení kladů a citlivé poukázání na nedostatky v práci a chování začínajícího učitele)	ČR	10 14,9 %	31 46,3 %	26 38,8 %	2,2	0 0 %
	SR	16 12,5 %	65 50,8 %	47 36,7 %	2,2	0 0 %
modelování (demonstrace vyučovacích postupů a technik)	ČR	4 6,0 %	39 58,2 %	24 35,8 %	2,3	0 0 %
	SR	14 10,9 %	73 57,0 %	41 32,0 %	2,2	0 0 %

Tabulka 5.2.1: Úkoly/role uvádějího učitele z pohledu uvádějího učitele ($n_{ČR} = 67$, $n_{SR} = 127$)

		velmi důležité	důležité	Málo důležité	nepotřebné	průměr	medián	rozptyl
poskytování profesní podpory pro začínajícího učitele	ČR	30 44,8 %	35 52,2 %	2 3,0 %	0 0 %	1,58	2	0,308
	SR	85 66,9 %	41 32,3 %	1 0,8 %	0 0 %	1,34		
poskytování osobní podpory pro začínajícího učitele	ČR	30 44,8 %	35 52,2 %	2 3,0 %	0 0 %	1,58	2	0,308
	SR	55 43,3 %	63 49,6 %	9 7,1 %	0 0 %	1,64		
monitorování pokroku (identifikace silných a slabých stránek)	ČR	24 35,8 %	38 56,7 %	4 6,0 %	1 1,5 %	1,73	2	0,412
	SR	43 33,9 %	81 63,8 %	3 2,4 %	0 0 %	1,69		

Tabulka 5.2.1: Úkoly/role uvádějícího učitele z pohledu uvádějícího učitele ($n_{\text{ČR}} = 67$, $n_{\text{SR}} = 127$), (pokračování)

		velmi důležité	důležité	málo důležité	nepotřebné	průměr	medián	rozptyl
hodnocení (průběžné, etapové, závěrečné)	ČR	15 22,4 %	36 53,7 %	14 20,9 %	2 3,0 %	2,04	2	0,559
	SR	38 29,9 %	73 57,5 %	16 12,6 %	0 0 %	1,83		
vystupování uvádějícího učitele v úloze vzoru pro začínajícího učitele	ČR	16 23,9 %	41 61,2 %	8 11,9 %	2 3,0 %	1,94	2	0,481
	SR	42 33,1 %	73 57,5 %	11 8,6 %	1 0,8 %	1,77		
podpora a rozvoj sebereflexe začínajícího učitele	ČR	20 29,9 %	39 58,2 %	8 11,9 %	0 0,0 %	1,82	2	0,392
	SR	40 31,5 %	77 60,6 %	9 7,1 %	1 0,8 %	1,77		
role „kritického přítele“ (konstruktivní zpětná vazba)	ČR	18 26,9 %	36 53,7 %	12 17,9 %	1 1,5 %	1,94	2	0,512
	SR	27 21,3 %	77 60,6 %	22 17,3 %	1 0,8 %	1,98		
poradenství (poskytování návodů a informací...)	ČR	39 58,2 %	25 37,3 %	3 4,5 %	0 0 %	1,46	1	0,343
	SR	48 37,8 %	74 58,3 %	4 3,1 %	1 0,8 %	1,67		
Jiné: empatie, motivace začínajícího učitele, chod ZŠ	ČR	2	2	0	0	0	0	0
	SR	3	1	0	0			

2.4 PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ

2.4.1 POSTUP TVORBY PŘÍPRAVY

Plánování a příprava na výuku je jednou z klíčových dovedností učitele. Společně s ostatními dovednostmi tvoří podstatnou část učitelovi osobnosti. U vysokoškolsky vzdělaného učitele se předpokládá, že jeho příprava na výuku vychází nejen ze znalosti oboru, ale i ze znalostí pedagogicko-psychologických.

Při plánování vychází učitel z různých kurikulárních dokumentů. Na jejich základě zpracovává časově tematický plán učiva a následně přípravu na konkrétní vyučovací jednotku. Zvažuje při tom řadu okolností – např. potřeby a zájmy žáků, technické a materiální vybavení, vhodné učebnice apod.

- **Studium kurikulárních dokumentů** – rámcových vzdělávacích programů a z nich zpracovaných školních vzdělávacích programů (některé školy je zveřejňují na svých webových stránkách).
- **Identifikace potřeb žáků** - kurikulární dokumenty je třeba porovnat s potřebami žáků a jejich dosavadními dovednostmi a znalostmi (zjistíme např. brainstormingem).
- **Časově tematický plán učiva** - tematický plán učiva tvoří představu o výuce ve školním roce. Jedná se o stanovení tematických celků a počtů hodin, které jim budeme věnovat. Někdy se formulují i hlavní výukové cíle k tematickým celkům, metody, formy, projekty atd. Tematické plány bývají zpracovány pro všechny ročníky ve všech předmětech před začátkem školního roku. Na přípravě tematických plánů by se měl podílet tým učitelů. Je v nich třeba zohlednit podmínky a zaměření školy, potřeby žáků, představu učitelů o alternativních formách výuky apod.
- **Příprava na vyučování** - forma přípravy na výuku závisí na učiteli, případně na vedení školy. Učitel nemá povinnost zpracovávat písemné přípravy. Příprava je plně záležitostí učitele. Bývá doporučováno udělat si alespoň stručnou písemnou přípravu na hodinu. Pokud učitel zvolí písemnou variantu, může použít předtištěnou prázdnou osnovu, kterou pro každou hodinu vyplňuje. Písemné přípravy učitelé

nejčastěji píší do sešitu, na volné listy a zakládají je do kroužkových vazeb, píší si přípravy jako poznámky na okraj učebnice nebo do učebnice zakládají listy s přípravami.

- **Příprava těsně před vyučováním** - před výukou by měl mít učitel připravené pomůcky a zkontrolovanou a vyzkoušenou techniku.

Obsah podrobné přípravy na vyučování

Učitel při své důkladné přípravě provádí tzv. didaktickou analýzu učiva. Zvažuje následující body:

1. **cíle** – k čemu by měl v rámci hodiny (nebo aktivity) směřovat. Dílčí cíle by měly být konkretizací některého z obecných cílů ŠVP.

2. jakými **prostředky** chce dosáhnout cílů

- obsah učiva – základní osnova včetně časového rozvržení
- zvolené vyučovací metody, didaktické pomůcky, metodický postup

3. zvláštní **didaktická hlediska**

- jaké mají žáci o tématu dosavadní znalosti?
- jak bude žáky motivovat a aktivizovat?
- zvážit časovou a obsahovou kontinuitu učiva
- jaká část učiva bude nejobtížnější a jak ji lépe zpřístupnit/osvojit ?
- zvážit možnosti diferencovaného a individuálního přístupu k žákům
- promyslet, jak látku s žáky procvičí
- zvážit další hlediska, na která bude nutné brát ohled
- promyslet, co a jak bude hodnotit
- promyslet mezipředmětové přesahy a přesahy do průřezových témat

4. zvážení výběru konkrétní rozvíjené **kompetence** - **výchovné** možnosti

- jak je možné využít učivo výchovně?

5. organizace vyučovací hodiny

- zvážit možnosti změny pracovních podmínek
- na základě zvoleného cíle a zvážení podmínek stanovit nejvhodnější organizační formu vyučování

6. časové rozvržení vyučovací hodiny

- vhodné je rozvrhnout, kolik času je možné věnovat jednotlivým fázím vyučovací jednotky, zvážit priority jednotlivých fází, připravit si doplňující aktivity využitelné v případě nadbytku času
- zhodnotit čas potřebný na domácí přípravu žáků

Při plánování vyučovací hodiny musí učitel také myslet na její správnou strukturu, která povede k aktivnímu učení žáků. Hodina by měla zahrnovat 3 fáze učení: evokaci, uvědomění a reflexi.

Během evokace na začátku hodiny vede učitel žáka k tomu, aby si vybavil, co o tématu ví nebo si myslí, že ví. Během evokace si žáci s pomocí učitele mohou korigovat i ty znalosti, které si pamatují nepřesně nebo nesprávně. Tím je žák „probuzen“ a je schopen se aktivně zapojit do učení, přijímat nové informace, rozšiřovat si vědomosti a samostatně myslet. Evokace má i důležitý motivační rozměr, podněcuje u žáků zájem o téma a chuť se o něm dozvědět více.

V druhé fázi (uvědomění) probíhá samotné učení a upevňování získaných informací, učební látky. Žák se dozvídá nové informace, důležitá je volba efektivních učebních metod, aby se podařilo udržet žáka v jeho zájmu a aktivitě. V této fázi mají žáci prostor nejen pro získávání nových informací, ale i rozvíjení vlastních kompetencí: kompetence k učení a kompetence pracovní.

V závěrečné fázi učení (reflexi) dochází ke třídění a systematizaci informací a k přetváření původních schémat. Výsledek takto probíhajícího procesu učení má trvalý efekt.

Klíčové otázky týkající se plánování a přípravy na vyučování, které by si měl učitel po dokončení přípravy položit:

-
1. Stanovil jsem si pro tuto hodinu jasný výukový cíl?
 2. Odpovídají stanovené výukové cíle potřebám žáků, tedy jejich schopnostem, zájmům, motivaci, kontextu hodiny a jejich práci v minulosti i v budoucnosti jako součásti celkového programu učení?
 3. Slouží náplň hodiny, zvolené učební činnosti i struktura hodiny k dosažení zamýšlených výukových cílů? Jsou vhodné k udržení zájmu a motivace žáků?
 4. Jaké výkony mohu od žáků během vyučování očekávat a jak budu sledovat a zkoumat jejich pokrok v práci, abych mohl hodnotit, zda jim hodina slouží k získání zamýšlených vědomostí a dovedností?
 5. Připravil jsem si a zkontroloval všechny materiály, pomůcky a vybavení, které budu potřebovat?
 6. Zapsal jsem si do přípravy na hodinu všechny informace, které budu potřebovat vyhledat nebo poznámky o další práci pro případ, že by na konci hodiny zbyl čas?
 7. Připravil jsem žáky náležitě na tuto hodinu, upozornil jsem je předem, co si musí zopakovat nebo co si mají přinést?
 8. Mám všechny odborné znalosti k tomu, abych mohl o daném tématu vyučovat?
 9. Jakým způsobem budu během hodiny provádět hodnocení?
 10. Musím něčemu věnovat zvláštní pozornost? Mám například ve třídě žáka se zvláštními učebními potřebami? (Kyriacou, 2004, s. 45)

2.4.2 PŘÍPRAVA PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

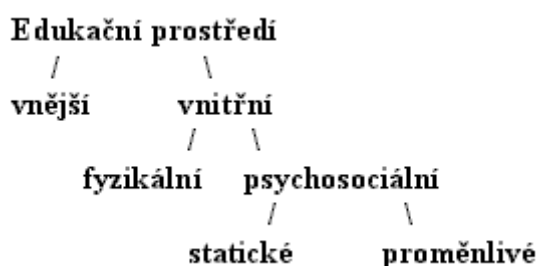
Mezi faktory, které ovlivňují efektivitu učení, patří i prostředí, ve kterém tento proces probíhá. Důležitosti tohoto faktoru si byl vědom už i J.A. Komenský, který ve svém díle *Velká didaktika* (první, latinské vydání 1657) uvádí:

“Škola sama má být místo příjemné, vábící uvnitř i vně oči. Uvnitř budiž světlý, čistý pokoj, ozdobený všude obrazy, ať už jsou to obrazy znamenitých mužů, ať zeměpisné mapy, ať památky historických událostí nebo nějaké emblémy. Venku pak budiž u školy nejen volné

místo k procházkám a společným hrám (poněvadž to se nesmí mládeži odpírat), nýbrž i nějaká zahrada, do níž by byli časem pouštěni a naváděni těšit se pohledem na stromy, kvítí a byliny. Když se věc takto zařídí, je pravděpodobné, že děti budou chodit do škol s nemenší chutí, než chodí na jarmark, kde doufají uvidět a uslyšet vždy něco nového.”

Komenský poukazoval především na fyzické faktory edukačního prostředí ve škole, tedy na uspořádání vnitřního a vnějšího prostředí školy tak, aby bylo příjemné.

Edukační prostředí v pojetí moderní pedagogiky můžeme vyjádřit následujícím schématem:



- **vnější** - okolí (školy, rodiny, pracoviště) s ekonomickými, sociokulturními, demografickými, etnickými a jinými charakteristikami
- **vnitřní**
 - a) fyzikální - ergonomické parametry (osvětlení, prostorové dispozice, využití barev, konstrukce nábytku, vybavení počítači co do kvality i množství)
 - b) psychosociální
 - 1) **statické** - trvalejší vztahy mezi účastníky edukačních procesů (mezi edukanty a edukátory) = učební klima
 - 2) **proměnlivé** - krátkodobé vlivy působící na obsah a charakter komunikace mezi účastníky edukačních procesů = učební atmosféra

Učení by mělo probíhat v prostředí, které podporuje získávání vědomostí a dovedností. Takovým prostředím je pro žáky škola, ale především učebna, ve které se výuka realizuje. Čistá a dobře udržovaná učebna s potřebnými pomůckami, která je útulná, dobře větraná, napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce. Také správné rozmístění obrazů a dalších vizuálních pomůcek, které souvisejí s výukou, napomáhá pozitivnímu duševnímu naladění. Vystavené žákovské práce naznačují, že si učitel práce dětí váží a zároveň působí jako

motivační prvek pro ty, kteří díla, jež mohou být vystavena, vytvářejí. Na úpravě prostředí třídy by se měli podílet sami žáci. Učitel by je měl zapojovat do výzdoby, povzbuzovat je, aby přicházely s dalšími nápady, jak třídu vylepšit, zútulnit a vytvořit více motivující prostředí pro učení.

Uspořádání učebny by mělo být zaměřeno na funkci, jakou bude učebna plnit. Je-li ve třídě realizována převážně frontální výuka, budou lavice uspořádány do tradičních řad. Při častém zařazování aktivizujících metod učení, včetně časté práce ve skupinách, pohybu žáků mezi skupinami, využívání třídní knihovničky, počítače či tabletů, je vhodnější srazit lavice dohromady a využívat oddělení vybavená pro jednotlivé činnosti. Vytvoření co nejfunkčnějšího uspořádání učebny ale často brání nepoměr mezi počtem žáků a velikostí místnosti.

Při plánování výuky by měl učitel přemýšlet nejen o materiálním vybavení učebny, uspořádání nábytku, pomůckách, ale i o psychosociálních podmínkách, ve kterých bude výuka probíhat. Efektivitu učení ovlivňují i vztahy mezi žáky samotnými, vztahy mezi učitelem a žáky, typy osobností žáků a z nich vyplývající potřeby. Učitel tedy musí promyslet například i složení dvojic nebo skupin, ve kterých budou děti pracovat, dát dětem možnost volby při plnění zadaných úkolů, vytvářet situace, kdy si mohou děti navzájem pomáhat a inspirovat se, aby dosáhly pozitivního výsledku. Prostředí, ve kterém děti pracují, by pro ně mělo být bezpečné, děti by se neměly bát vyjádřit svůj názor, udělat chybu, ve třídě by měla převažovat příjemná pracovní atmosféra, kterou učitel pomáhá vytvořit svým vystupováním a jednáním se žáky.

Prostředí školní třídy na rozdíl od klimatu třídy znamená mnohem širší soubor jevů, které mohou ovlivnit třídu. Zatímco třídní klima ovlivňují zejména žáci, učitelé a vztahy mezi nimi, prostředí třídy ovlivňují i faktory mimo školní třídu. Příkladně se jedná o vybavení a modernost třídy, ale i celé školy. Na prostředí třídy má vliv i kvalita vedení školy v čele s ředitelem a způsob, jakým školu vedou. Učební prostředí významně ovlivňuje kognitivní, sociální a emocionální rozvoj každého dítěte, a proto by měl každý učitel jeho přípravě věnovat velkou pozornost a vytvářet takové prostředí, které jak po stránce fyzické, tak psychoanalytické podpoří efektivní učení žáků.

2.5 AUTORITA UČITELE

Autorita učitele hraje ve vztahu učitel–žák, učitel–žáci významnou roli. Autorita učitele má bezesporu velký vliv na kázeň ve třídě, ovlivňuje efektivitu práce učitele. Učitel, který je pro žáky autoritou, je pro ně také vzorem. Co to autorita vlastně je a v čem spočívá?

Pojem vychází z latinského slova „auctor“, což v překladu znamená napomahatel, průvodce, vzor či vychází z latinského slova „auctoritas“, což v překladu znamená podporu, moc, vliv (Kábrt, 2000).

Kalhous definuje pojem autorita následujícím způsobem: „Autorita znamená dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti. Uznání pravomoci může být založeno na respektu k osobě konkrétního učitele (neformální autorita) nebo na respektu k roli, kterou ho společnost pověřila (formální autorita).“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 398).

Druhy autority

V mnoha publikacích se setkáváme s členěním autority. Touto problematikou se například zabývají Kryrkorková a Váňová (2010), Vališová (1998).

Bliže si nyní přiblížíme členění autority dle Vališové (1998, s.15):

„1) autorita skutečná

2) autorita zdánlivá

3) autorita přirozená – založená na osobnostních rysech a profesních kompetencích

4) autorita získaná – je postavena na autoritě přirozené

5) autorita osobní – vyplývá z individuálních schopností, vlastností a dovedností daného učitele

6) autorita poziční – míra vlivu je získaná na základě postavení učitele

7) autorita funkční – je postavena na plnění úkolů vyplývajících z role učitele

8) autorita formální – vyplývající z postavení učitele

9) autorita neformální – založena na osobnostních a odborných předpokladech učitele

10) *autorita statutární – je dána postavením učitele v hierarchii organizace*

11) *autorita charismatická – postavena na síle osobnosti učitele, kouzlu jeho osobnosti, vystupování*

12) *autorita odborná – založena na profesních znalostech a dovednostech*

13) *autorita morální – založena na síle charakteru učitele.“*

Učitel by se měl snažit o vybudování takové autority, která by vycházela z jeho přirozenosti, neboť „špatní herci“ jsou žáky dříve či později odhaleni. Autorita, která vychází z učitelovy přirozenosti, je založena obvykle na jeho odbornosti, osobnostních rysech, opravdovém zájmu o žáky.

Jak lze takovou autoritu získat?

Autorita učitele se opírá o tyto hlavní pilíře:

- *Status učitele* – autorita učitele se opírá o respekt a úctu k roli učiteli, k jeho postavení v hierarchii školy. Status učitele je vyjadřován učitelovými právy, např. učitel je jediný, kdo se může v průběhu výuky volně pohybovat po třídě, má právo rozhodovat a jeho rozhodnutí, vyjádřena formou pokynů a příkazů, jsou pro žáky závazná.
- *Osobnostní rysy učitele* – velmi důležitou složkou autority učitele jsou jeho vlastnosti včetně osobnostních rysů.

Dle Svobodové (2005) žáci ve spojitosti s autoritou učitele nejčastěji zmiňují tyto vlastnosti: spravedlnost ve smyslu objektivnost hodnocení, oceňování konkrétních, jednotlivých žáků, čestnost, důslednost, otevřenost, sebeovládání, přiměřená míra tolerance a přiměřená náročnost. Autoritu učitele v očích žáků pak oslabuje učitelova nervozita, nejistota, malé sebevědomí, bezradnost, cholerické chování, zbabělost. Žáci oceňují také učitele, který dává důraz na dodržování pravidel, která zavedl.

Dle Holečka (2014) je nízké sebevědomí začínajících učitelů příčinou toho, že si neudrží kázeň ve své výuce, že nekladou důraz na dodržování pravidel, což má často za následek jejich nespokojenost se svou profesí a neefektivnost jejich výuky a vyústí v to, že tito lidé opouštějí školství.

Dle Pařízka (1996) žáci oceňují u učitele následující vlastnosti: pravdomluvnost, čestnost, upřímnost, skromnost, rozhodnost, důslednost, trpělivost, sebeovládání a klidné vystupování. Je však důležité, aby učitel tyto zmíněné vlastnosti opravdu měl, nikoliv jenom před žáky předstíral, neboť žáci přetvářku brzy odhalí a toto odhalení pak velice oslabí autoritu učitele.

Pokud učitel některé vlastnosti před žáky předstírá, tváří se jen, že tyto charakteristiky má, ačkoliv mu nejsou přirozené, dělá to proto, že chce, aby si druzí lidé, především žáci a kolegové – učitelé mysleli, že tyto osobnostní vlastnosti opravdu má. Říčan (2010) tento jev nazývá „prezentované Já.“ Takovéto jednání se vyskytuje především u začínajících učitelů a nejistých učitelů.

Aspekty, které mají vliv na utváření autority učitele:

- *Pedagogické dovednosti* – plánování výuky, prezentace učiva, srozumitelné a jasné vysvětlení učební látky, srozumitelný výklad, odpovídající tempo výkladu, udržení žákovy pozornosti, dovednost zaujmout žáky, spravedlivé hodnocení žáků učitelem.
- Jako učitel se slabými či žádnými pedagogickými dovednostmi je pak označován učitel, který svůj předmět výuky náležitě ovládá na „vědecké“ úrovni, je nadšencem pro svůj obor, ale vůbec neumí předat jasně a srozumitelně své vědomosti žákům.
- *Zájem o žáky* – žáci rychle odhalí, zda je učitelův zájem o ně opravdový či předstíraný. Dle Říčana (2010) odhalená přetvářka je jeden z faktorů, který nejvíce oslabují autoritu učitele. Stejně tak žáci rychle odhalí, zda má učitel k nim kladný, lhostejný vztah, či je dokonce proti nim negativně zaujatý. Dle výzkumů (např. Pařízek, 1996) nerespektují učitele, který je zastrašuje, stejně jako toho, kdo je k nim příliš tolerantní a neumí si „sjednat pořádek a kázeň ve třídě.“
- *Zájem o vyučovaný předmět* – žáci umí ocenit učitele nadšence, který umí své nadšení pro daný předmět přenést na vyučované žáky, dokáže žáky zaujmout, nadchnout pro daný předmět, danou učební látkou.

-
- *Učitel jako manažer vyučovacího procesu* – v tomto pilíři oceňujeme především dovednost efektivně plánovat, realizovat, řídit, organizovat výuku, zaangažovat všechny žáky do výukového procesu. Důležité jsou také komunikační schopnosti učitele, především to, aby učitel jasně a srozumitelně žákům sdělil pravidla a požadavky.
 - *Efektivní přístup k nežádoucímu chování žáků* – autorita učitele závisí na schopnosti udržet si kázeň ve výuce, závisí na tom, nakolik učitel efektivně používá intervenční prostředky a strategie pro řešení případů nežádoucího chování žáků. Podle Holečka (2014) je od učitelů očekáváno asertivní chování v krizových, problémových situacích, můžeme také říci, že od učitelů očekáváme dominantní postavení ve školní třídě. Holeček mluví o tzv. laskavé náročnosti učitele, jakožto vlastnosti, kterou požadují dnešní žáci. Laskavá náročnost ovšem podle Holečka (2014) znamená, že učitel má mít i nadále dominantní postavení ve školní třídě, avšak je nutné, aby také uměl vytvářet atmosféru spolupráce, atmosféru, kdy se žáci nebojí sdělovat své názory, nápady, prožívané pocity. Holeček také zdůrazňuje, že důležité je pohotové rozhodování při řešení výchovných problémů.
 - *Vystupování učitele* – zde se jedná o úpravu zevnějšku, vhodný oděv, příjemné zabarvení hlasu, pohyby po třídě a způsob jednání. U učitelů je ceněna vysoká míra kultivovanosti, etické chování. Učitelovu autoritu velmi oslabuje zesměšňování žáků, zaujatost, nespravedlivé hodnocení žáků, neúcta k rodičům žáků, pomlouvání kolegů, vulgární vyjadřování, požívání alkoholu apod.

2.6 KLIMA TŘÍDY

Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě, učitelé jako jednotlivci, ale svým způsobem i rodiče, kteří se sice nedají považovat za přímé tvůrce, ale velice často do klimatu zasahují svými požadavky, protože v ideálním případě školu pozorují a dozorují, vnášejí své názory a připomínky. Vliv na utváření sociálního klimatu třídy má ale také uspořádání třídy a autorita učitele. (Čapek, R. 2010).

Klima třídy bychom mohli také vnímat jako dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy ve třídě, míru integrity, spolupráce a pohody, kterou vnímají specifickým způsobem žáci i učitelé (např. Švec, 1996).

Klima třídy bezprostředně ovlivňuje efektivnost výuky.

Pojem klima třídy nelze zaměnit za pojem atmosféra třídy. Ta vyjadřuje spíše okamžitý stav, vzniklý pod vlivem specifických podnětů – konfliktních situací, slavnostních okamžiků, nenadálých událostí apod. Může se měnit i v průběhu dne.

Klima školní třídy má tyto znaky:

- je to skupinový, nikoli individuální jev; určitý názor na klima dané třídy mají všechny skupiny aktérů
- je sociálně konstruované, vzniká nejen osobní zkušeností jedinců (žáků, učitelů), ale též debatováním mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, mezi žáky a rodiči
- je sociálně sdílené; u aktérů klimatu – na základě osobních zážitků i diskuzí s lidmi, kteří mají stejné či naopak rozdílné názory – se podoba klimatu v myslích aktérů zpřesňuje; současně se vyjevuje, které názory jsou společné většině aktérů
- je ovlivňováno širším sociálním kontextem: klimatem, které panuje na dané škole, dále lokálními zvláštnostmi místa, kde škola sídlí (velkoměsto, krajské město, malé město, vesnice), a též spádovou oblastí žáků atd.

Klima školy

Vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí všichni zúčastnění.

Je významně ovlivňováno hlavně

- stylem řízení pedagogického týmu ze strany vedení školy (partnerství, přebírání odpovědnosti za
- výsledky práce, týmovou spoluprací na všech úrovních

-
- úrovní požadavků na všechny členy komunity (učitele i žáky)
 - kvalitou a funkčností pravidel života ve škole

Za optimální klima třídy lze považovat takové prostředí, které je

- orientované na úkoly a cílevědomé
- uvolněné, vřelé a podporující
- se smyslem pro pořádek
- s uznáním autority učitele a jeho práva řídit
- s důvěrou v dosažení cílů

Výsledkem působení takového klimatu jsou kladné postoje žáků k výuce a škole a rozvoj vnitřní motivace žáků. To vše potom vede k efektivní výuce.

Determinanty určující kvalitu klimatu třídy (popř. školy):

- věk žáků, stupeň školy
- typ školy
- složení třídy (výběrovost) – třídy pro talentované žáky, pro žáky se SPUCH
- pohlaví žáků
- sociální zázemí žáků
- množství a kvalita norem chování
- intelektuální úroveň žáků
- výchovní činitelé ve třídě
- pracovní motivace a snaha po úspěchu
- kvalita jádra třídního kolektivu
- specifika učebního předmětu, případně učitele daného předmětu
- třídní učitel a jeho způsob komunikace se třídou

-
- **Podmínky dobrého klimatu třídy podle českých studií** (Mareš a kol.)
 - **Dobré vztahy se spolužáky:** dobré vztahy se spolužáky jsou jednou z vývojově relevantních potřeb dětí. V případě špatných vztahů mohou žáci více „pracovat“ na vztazích mezi sebou, což ubírá potenciál pro spolupráci a učení.
 - **Spolupráce se spolužáky:** ne jestli chtějí, ale spolupracování jako chování.
 - **Vnímaná opora od učitele:** do jaké míry žák vnímá učitele jako člověka, který mu pomáhá, podporuje ho, je na jeho straně.
 - **Rovný přístup učitele k žákům** - jde zde o absenci prožívané diskriminace, ať již negativní či pozitivní. Rovný přístup jde ruku v ruce s vnímanou oporou.
 - **Přenos naučeného mezi školou a rodinou.** Pro smysluplnost učení se ve škole nelze spoléhat pouze na budoucí užitek plynoucí ze vzdělání. Pro dítě i raného adolescenta je významná především současnost, což lze pojmout jako vnímaná užitečnost či relevantnost naučeného doma.
 - **Preference soutěžení ze strany žáků.** Optimální výuka kombinuje soutěživost motivující k relativně vysokým individuálním výkonům a spolupráci umožňující vyšší výkon celé skupiny a často i absolutní výkon.
 - **Děni o přestávkách:** jsou přestávky žádoucí příležitostí k odpočinku či nikoliv?
 - **Možnost diskutovat během výuky.** Mnohdy je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem, možnost vstupovat do hodiny se svými myšlenkami, názory.
 - **Iniciativa žáků** charakterizuje míru, v níž si žák aktivně a samostatně získává poznatky v dané oblasti. V situaci, kdy taková iniciativa kontrastuje s jeho výkony v předmětu, může být tato informace přínosná.
 - **Snaha žáků učit se** - podobně jako iniciativa je pozornost, kterou žáci věnují dosahování cílů a plnění úkolů významným prvkem dokreslujícím jejich vnímání klimatu třídy. Vysoká hodnota značí cílevědomost a pracovitost v tradičním školním slova smyslu.

K vytvoření bezpečného a pozitivního klimatu ve třídě velkou měrou přispívá učitel. Jeho vliv je prokazatelný. Souvisí s osobností pedagoga, vnější motivací, s tím, jakým způsobem předává učivo, jaké využívá metody. Tedy jaké má pedagogické dovednosti (plánování a příprava – vyučovací hodina, volba výstupů, které mají žáci zvládnout; realizace hodiny – dovednosti potřebné k zapojení žáků do učební činnosti; řízení hodiny – kázeň, zájem a aktivita žáků; klima třídy – motivace k aktivní účasti žáků; kázeň – udržení pořádku; dovednosti potřebné k hodnocení žáků; reflexe vlastní práce a sebehodnocení). Pokud vyučující ovládá všechny nebo většinu těchto dovedností, je pravděpodobné, že klima ve třídě bude bezpečné a pozitivní. Ovšem nejen profesní dovednosti hrají důležitou roli, ale klima třídy může učitel ovlivnit i svými vlastnostmi. Jsou vlastnosti, které žáci preferují a na kterých závisí vztah mezi učitelem a žáky. Tyto vlastnosti se pak přenášejí do klimatu kolektivu. Mezi kladně přijímané vlastnosti patří energičnost, extravertnost, aktivnost, objektivnost, spravedlivost, komunikativní dovednosti, empatie. Žáci více přijímají pedagoga, který nepůsobí stereotypně a přichází s různými nápady. Dokáže se přizpůsobit požadavkům třídy, ale přitom zůstat asertivní a dokončit práci a výchovné záměry.

Z výzkumů, které porovnávaly chování zkušených a začínajících učitelů během několika prvních hodin (Kyriacou, 1996) vyplynulo, že zkušenější učitelé zpravidla dokážou snadněji získat třídu pro spolupráci tím, že vystupují sebejistěji, jsou vřelejší a přátelštější. Pracují v podnikatelštějším duchu, tzn. že kladou větší důraz na cílevědomost a orientaci na úkol, poskytují žákům více podnětů, více navazují oční kontakt, nebojí se využívat humoru, jasněji stanovují pravidla chování a mají lépe upevněnou autoritu.

Z výše uvedených jevů vyplývá, že při výchovně-vzdělávacím procesu nelze klima třídy opomenout. Mnohem lépe přijímají žáci nové poznatky v prostředí, které je jim blízké, ve kterém se cítí bezpečně a prožívají pocity radosti a uspokojení. I sám učitel svou práci odvádí mnohem kvalitněji v takovémto prostředí.

2.7 KOMUNIKACE SE ŽÁKY

Ze všech stran slýcháme, jak je komunikace důležitá. Tím spíš ve škole. Žáci by samozřejmě měli komunikovat slušně a s respektem jak mezi sebou, tak s učitelem. Ale co učitel? Jak on má komunikovat s žáky? Jak nastavit ve třídě pohodové klima? Jak to udělat, aby do školy chodili rádi žáci i on?

Učitel ovlivňuje klima tím, jak kázeňsky vede třídu, jak komunikuje a jaká pravidla komunikace společně se žáky nastavili. Učitel by měl respektovat vyváženost komunikace mezi ním a žáky. Komunikace by měla být optimistická a podporující, zbavená ironie a sarkasmů.

Dalším důležitým rysem komunikace ve třídě je, že by měla být nestresující. To znamená, že žák není netrpělivým pedagogem přerušován a nikdo za něj nedokončuje věty. Je také svobodná, neboť učitel nereguluje komunikaci striktně jako výslech, nevynucuje si jen stručné a správné odpovědi na své otázky. Každý názor je považován za legitimní, všichni mají právo na vyjádření a slušnou odpověď. Učitel ponechává žákům přiměřený prostor na jejich sdělení.

I komunikace mezi učitelem a žáky má svá pravidla. Nelze se překřikovat, rušit se nebo používat nevhodné výrazy.

Komunikace musí být vyvážená. Názor každého má svoji váhu, nikdo není upřednostňován. Učitel se obrací na všechny své žáky. Jestliže je někdo komunikačně zdatnější, asertivnější nebo pohotovější, učitel vyvažuje a dává prostor i druhým. Měla by být i pro žáky aktivizující, zábavná a podněcující k vyjádření, ne suchá, nudná a nepodnětná.

V komunikaci mezi učitelem a žáky by měl být obsažen i humor, nejen ten učitelský, ale i žákovský, který zlepšuje náladu a podporuje týmového ducha, soudržnost třídy a spokojenost žáků.

Velice důležitým pravidlem také je, aby byla nepovýšená. Učitel sice vede komunikaci ve třídě, potvrzuje její pravidla, nabízí její témata, avšak měl by využívat každou příležitost, která mu umožní upozadit se a odlehčit své mocenské pozice. Tím se žáci v komunikaci „osmělí“ a mají k ní více prostoru. Sebehodnocení žáků, metody vzájemného učení, komunitní kruh, to vše jsou některé z mnoha příkladů, kdy se komunikace může „narovnat“ a zrovnoprávnit všechny její účastníky.

Učitel by se měl během komunikace se žáky vyvarovat citových výlevů, neměl by žákům vnucovat svoje postoje. Sám by je měl vést k dovednosti si takové postoje vytvořit, umět je vyložit, obhájit a respektovat u druhých. Neměl by zneužívat svou intelektuální převahu.

A v neposlední řadě, komunikace ve třídě by měla být rovná, férová. Učitel by neměl lhát, vymlouvat se a mlžit. Teprve potom může to samé vyžadovat i po žácích. Tedy žádný sarkasmus a ironie, žádný řev a křik, žádné ponižování nebo zlehčování názorů žáků. (Čapek, 2018)

Důležitou roli v komunikaci mezi učitelem a žáky hraje také neverbální komunikace. Verbální projev učitele je souběžně doprovázen uplatněním neverbálních signálů, z nichž každý má svoji funkci. Například podle učitelem zvoleného místa v prostoru lze odhadovat, jestli je učitel v dobrém a uvolněném rozpoložení.

Neverbálním signálem, který učitel běžně využívá, je pohled. Učitel by měl během výuky věnovat svůj pohled všem žákům. Podle učitelova pohledu lze poznat učitelův zájem o žáky jako jednotlivce. Dle Mareše a Křivohlavého (1995) žák eliminuje počet pohledů k učiteli, pokud učitel nesouhlasí s nějakým jeho tvrzením. Učitelův pohled je velmi mocný nástroj pedagogického působení, neboť žáci mají z učitelova pohledu přirozený respekt. Učitelův pohled může mít i pochvalnou funkci.

Aktivně gestikulující učitel rovná se dobře zaznamenanatelný učitel. Podle Šmardové (2016), pokud by učitel stál nehnutě před třídou a nepoužíval žádná gesta či pohyb, žáky by nezaujal, ať by bylo téma sebevíc zajímavé. Tím, že je učitel během projevu v pohybu, je žák podvědomě veden k tomu, být stále ve střehu a vnímat učitele pro případ, že by byl na něco tázán. Příkladem využití gestiky může být podle Švaříčka a Šalamounové (2013) běžné vyvolávání žáka s pomocí pokývnutí, pohledu, pohybu dlaně, ukázáním na žáka prstem či pohybem brady dopředu. Vše plní stejnou funkci, jako by učitel řekl např.: „Co si myslíš ty, Petře?“. Jak zmiňuje Šmardová (2016), gesta a také i pohyby by se měly používat kultivovaně a v rozumné míře, protože přílišné používání gest už může být matoucí či může odvádět pozornost žáků od projevu učitele.

Neverbální komunikace může učiteli pomoci vyjádřit jeho očekávání a postoje k žákům. Může být nástrojem, jehož prostřednictvím učitel řídí interakci ve třídě, má ilustrativní funkci a umožňuje žákům lépe pochopit verbální sdělení učitele.

Komunikační dovednosti jsou nezastupitelně nejvýznamnějším faktorem pro komunikaci a interakci s žáky. Učitel předává žákům své vědomosti, poznatky, výchovně na ně působí a formuje tímto jejich osobnost. Pedagogická komunikace klade vysoké požadavky na osobnost učitele a musí mít své kvality, aby bylo dosaženo komunikačního cíle.

2.8 KOMUNIKACE S RODIČI

Ve škole donedávna patřila třídní schůzka mezi nejznámější a nejefektivnější osobní komunikaci mezi pedagogem a rodičem. S rozvojem technologií se však učitelům nabízí i jiné možnosti, jak rodiče informovat o úspěších či neúspěších jejich dětí, jak být nepřetržitě ve spojení a udržovat kontakt mezi oběma stranami. Společná a správná komunikace a kooperace školy a rodičů je základem pro vytvoření vhodných podmínek žáka ve škole a je stěžejním prvkem při budování fungujícího vztahu mezi učitelem a rodičem. (Epsteinová 1995)

Velkou roli při výběru způsobu, kterým komunikují mezi sebou rodiče a učitelé, má učitel. A pokud chce dosáhnout opravdu efektivní komunikace, je nutné vyvarovat se chyb, které takovéto komunikaci brání. Čapek (2013) zmiňuje tyto časté chyby, kterých se učitelé při komunikaci s rodiči dopouštějí. Mezi ně patří:

Vlastní zkušenost – často se stává, že rodič má tendenci soudit na základě vlastních zažitých zkušeností. K tomuto problému dochází zejména, pokud byl rodič dříve sám žákem stejné školy. Rodič má tedy tendenci vnímat situace z pohledu minulosti a nebere v potaz přítomnou situaci popisovanou učitelem. Učitelé zase předpokládají, že rodiče vědí, o čem oni mluví, jelikož jsou ovlivněni obrazem školy, který mají ve svých hlavách. K tomuto problému často i dochází pouze kvůli tomu, že třída nebo prostředí školy, do které rodič vchází je velmi podobné a téměř nezměněné oproti minulosti, kdy byl rodič sám žákem školy.

Terminologie – pedagogika používá svojí vlastní terminologii, která ale nemusí být z pohledu rodiče často pochopena. Může tedy docházet ke komunikačnímu nedorozumění. (Čapek, 2013)

Rozdílné chápání kontextu – k tomuto problému dochází až po ukončení interakce učitele s rodičem, kdy obě strany zpětně přemýšlejí o rozhovoru a ve svých hlavách si často obhajují své jednání. Může se tedy stát, že rodič čeká otevřené jednání, zatímco učitel pojmá jednání spíše zdvořilostním způsobem a pracuje se strachem, aby neřekl něco špatného, co by mohlo rodiče urazit. (Čapek, 2013)

Časová tíseň – učitel vnímá čas v prostředí školy jinak než rodič, který přijde na konzultaci ohledně svého dítěte. Učitel musí během omezeného času ve škole stihnout mnoho aktivit, které má v popisu práce a čas ho žene neustále vpřed. To způsobuje, že učiteli často chybí trpělivost a schopnost zastavit se v daný moment a soustředit se na řešení konkrétního problému do hloubky. Pak není na konzultacích pozorným příjemcem sdělení, které mu rodič dává a má tendenci reagovat neboli odehrávat poznámkami či nevhodným chováním konverzaci tam, kam chce on. Právě toto vyhýbání se rozhovoru vede k pocitu, že učitel nevěnuje dostatečnou váhu a pozornost tomuto problému. Nebylo tak řečeno to, co by mělo být řečeno. (Čapek, 2013)

Přemíra poučování – učitel je zvyklý, že ve škole hraje roli nadřazeného a chytřejšího, proto často i v komunikaci s rodiči spadá právě do role, kdy se snaží přehnaně poučovat a neomylně vysvětlovat. Učitel automaticky předpokládá, že rodič zastává v komunikaci roli žáka a bude jen poslouchat a přijímat vše, co učitel řekne. Avšak někteří rodiče tuto skutečnost špatně snášejí, protože většinou mají na situaci svůj vlastní názor, který chtějí vyjádřit. Dochází tak často k vyostřenému rozhovoru a střetu eg obou stran, který může vést k nárůstu nespokojenosti a frustraci z přidělených rolí. (Čapek, 2013)

Haló efekt – tento problém se řadí mezi obvyklé atribuční chyby, kdy učitel často jedná s rodičem na základě prvního dojmu a má tendenci přiřazovat nálepky na základě vystupování rodiče při první schůzce. (Čapek, 2013)

Stereotypizace – učitelé také často mají tendenci házet rodiče a studenty do jednoho pytle na základě stereotypizace. K tomuto problému často dochází zejména u kulturně odlišných rodin. (Čapek, 2013)

Předsudky – učitelé často dávají na názor, který o rodičích prohlásí jiný kolega. Často tedy chodí učitel na jednání s rodiči již s určitým předsudkem, který ale nemá z vlastní zkušenosti či interakce s rodiči. (Čapek, 2013)

Figura v pozadí – tento problém nastává ze skutečnosti, že rodiče si často připadají při konzultaci jako „na koberečku“, protože prostředí školy je jim cizí na rozdíl od učitele, který je na půdě školy ve svém domácím prostředí. Stejná situace může nastat i v momentě, kdy rozhovor probíhá na chodbě nebo v kabinetu, a v pozadí ruší konzultaci jiný kolega nebo ostatní děti. Komunikace pak neprobíhá na stejné úrovni. Pokud by ke konzultaci bylo zvoleno klidné místo, kde by se rodič k řešení daného problému více otevřel a nebál se vyjádřit svoje názory či otázky, probíhal by rozhovor ve vyrovnanějších podmínkách. (Čapek, 2013)

Přenos – je přirozené, že v komunikaci s někým, s kým se ztotožňujeme nebo kdo je nám sympatický, se chováme jinak než s někým, kdo je například o dvě generace starší. Jednotliví rodiče mohou v učiteli vyvolávat archetypy „moudrý stařec“, ale i „nerudný dědek“. Je však důležité, aby učitelé nepřenášli tyto archetypy na rodiče a nedovoľovali svým emocím, aby ovlivňovaly samotné jednání s rodiči. (Čapek, 2013)

Povinností školy je vést komunikaci s rodiči na pravidelné bázi a udržovat rodiče neustále informované o aktuálním dění školy a studijních výsledcích jejich dětí. Školy mohou k této komunikaci s rodiči využívat například tradiční způsoby, jako je telefonní hovor, krátké písemné oznámení nebo newsletter. V dnešní době však mohou být tyto tradiční formy nahrazeny elektronickou formou, to znamená e-mailovou komunikací nebo odkazem na webové stránky školy, kde se vyskytují aktuální informace o novinkách a událostech školy, zpřístupněním online prostředí, kde mohou rodiče najít informace o domácích úkolech či probrané látce. I přes všechny tyto technologické inovace by však papírově psaná komunikace měla stále zastávat podstatné místo v celkové komunikační strategii školy. Důležité je dbát na dodržování pravidel psané komunikace, která se vztahuje i na e-mailový a webový obsah. Zároveň musí být vždy zajištěna ochrana osobních údajů.

Komunikace se skládá z jednostranné a dvoustranné výměny. Jednostranná komunikace se objevuje v momentě, kdy chce učitel informovat rodiče o událostech, aktivitách nebo žákově prospěchu, a využívá k tomu různé zdroje. Příkladem může být přijímací dopis na samotném začátku studia, pravidelný školní newsletter s informacemi, školní webové stránky a tak dále. Dvoustranná komunikace zahrnuje interaktivní dialog mezi učitelem a

rodičem. Tento druh komunikace se objevuje při telefonních hovorech, třídních schůzkách, osobních návštěvách a různých školních akcích. Učitelé by měli aktivně začleňovat oba styly komunikace, aby maximalizovali sdílení informací s rodiči.

Komunikace může obsahovat mluvený i nemluvený projev. Ve škole komunikace v podstatě začíná již ve formě cedule při vstupu rodičů do školní budovy. Cedule představuje jazyk, kterým je mluveno na území školy a tím umocňuje celkový dojem z uvítání ve školním prostředí. Dalším vjemem, kterého si rodiče u vstupu do školy všímají a který na ně velice působí, je vřelý úsměv, nebo naopak nedostatečné uvedení ze strany školního personálu. Rodiče také mohou být pozitivně ovlivněni čistotou prostorů, vystavenými studentskými kresbami či zvuky, které se linou uvítací halou. Pokud návštěvník školy vnímá prostředí jako přátelské, následná komunikace se stává příjemnější pro obě strany. Prostory školy a samotné uvítání rodiče je vizitkou celé školy a naznačuje, jak velmi škole záleží na tom, aby se rodič cítil v tomto prostředí dobře.

2.9 HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Pravidelné hodnocení prospěchu žáků je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Může se uskutečňovat širokou škálou forem od pouhého nahlížení přes ramena písíčních žáků, až po oficiální provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány.

Termín hodnocení se vztahuje v zásadě ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonů žáků. Stanovené výukové cíle mají napomáhat k rozvoji vědomostí, dovedností a postojů žáků. Hodnocení potom představuje ty techniky, které může učitel použít k sledování učebních pokroků žáků.

Hodnocení může sloužit řadě různých cílů. Nejčastější z nich jsou následující:

Hodnocení jako zpětná vazba o prospěchu žáků pro učitele

Hodnocení v tomto případě umožňuje učiteli posoudit, jak úspěšně se mu při vyučování dařilo dosahovat zamýšlených výsledků. Jestliže hodnocení odhalí nějaké problémy, musí

učitel přemýšlet, proč k nim došlo, odhalit příčiny a stanovit další postupy tak, aby problémy byly odstraněny.

Hodnocení jako důkaz učebního pokroku pro žáky

Hodnocení umožňuje žákům porovnat svůj výkon s očekávaným standardem. Poskytuje jim potřebné zpětnovazební informace k tomu, aby mohli odstranit nedostatky a zlepšit svoji práci.

Hodnocení jako motivační prostředek pro žáky

Poskytneme-li žákovi informace o tom, že uspěl v náročném úkolu, je to neobyčejně účinný zdroj jeho budoucí motivace.

Hodnocení jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáků

Pravidelná hodnocení umožňují učitelům vést si záznamy o dlouhodobém vývoji žáka. Ty mu pak slouží jako podklad pro rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách každého jednotlivce. Záznamy může také učitel využít při komunikaci s ostatními vyučujícími nebo s rodiči.

Hodnocení jako doklad o momentální prospěchu a dosažené úrovni žáka

Speciální hodnotící postupy slouží k určení stupně prospívání žáka v určitém okamžiku. Tento prospěch může být základem pro vysvědčení.

Hodnocení jako doklad připravenosti žáka pro další učení

V tomto případě je hodnocení ukazatelem toho, zda jsou žáci připraveni pro další učení, zda je vhodná určitá forma vnitřní diferenciacce, zda se projevují nějaké učební obtíže nebo zda žáci zvládli předchozí učivo potřebné k tomu, aby bylo možné efektivně si osvojit nové učivo.

Z výše uvedeného vyplývá, že při rozhodování o tom, jak a co hodnotit, si musí učitel nejprve položit otázku proč, za jakým účelem chce hodnotit. Jedna z příčin potíží, se kterými se učitelé při snaze dovedně a účinně užívat hodnocení setkávají, je nutnost vyhovět současně několika potřebám a cílům hodnocení. (Kyriacou,2004, s. 122)

Na jaká úskalí při hodnocení může učitel narazit? Prvním a nejvýznamnějším je riziko, že pokud žák dosahuje horších výsledků, může být hodnocením deprimován a postupně ztratí motivaci k učení.

Dalším úskalím může být přílišná časová náročnost postupů a činností zvolených pro hodnocení výkonu žáků. Čas, který učitel takovými činnostmi ztratí, by mohl být užitečněji vyplněn jinými aktivitami vedoucími k efektivnímu učení žáků. A v neposlední řadě může dojít i k tomu, že se jak učitel, tak žáci příliš soustředí na to, aby při hodnocení žáci podávali dobré výkony. Potom mohou být hodnotící činnosti původně zamýšlené jako podpora žákům při jejich učení zcela podřízeny cíli vykazovat úspěchy i na úkor vzdělávacího procesu. (Kyriacou, 2004, s.122)

Existuje velké množství metod hodnocení, které dnes školy používají:

- Formativní hodnocení – hodnocení zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáka. Poskytuje žákovi dostatečnou zpětnou vazbu, obvykle bývá zaměřeno na odhalení chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí mu rady, jak by mohl dosáhnout lepších výkonů.
- Sumativní (shrnující, finální) hodnocení – stanovuje úroveň dosažených znalostí, obvykle se provádí na konci určitého vyučovacího období (pololetí, probrané téma). Nejtypičtějším příkladem jsou známky na vysvědčení.
- Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu) – hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních žáků. Například definuje-li učitel jedničku jako známku odpovídající výkonu nejlepších deseti procent žáků, znamená to, že bez ohledu na to, jak dobrá nebo špatná byla úroveň předvedených výkonů, desetina nejlepších bude vždy hodnocena jedničkou.
- Kriteriaální hodnocení – známkování jednotlivých výkonů na základě předem stanovených kritérií (popisů výkonu)
- Diagnostické hodnocení – zaměřuje se na odhalení učebních obtíží a problémů žáka, někdy se překrývá s formativním hodnocením

-
- Interní (vnitřní) hodnocení – hodnotící činnosti navržené, prováděné a vyhodnocované učiteli v dané třídě
 - Externí (vnější) hodnocení – hodnotící činnosti, které navrhují a vyhodnocují osoby působící mimo školu
 - Neformální hodnocení – hodnocení založené na pozorování výkonů, které žáci podávají jako součást běžných činností ve třídě
 - Formální hodnocení – hodnocení, které následuje po předchozím upozornění žáků, mohou se na ně tedy připravit
 - Průběžné hodnocení – založené na hodnotících poznatkách získaných v průběhu delšího časového období
 - Závěrečné hodnocení – hodnocení provedené na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu
 - Objektivní hodnocení – hodnotící činnosti a s nimi spojené metody známkování, které vykazuje velmi vysokou shodu udělených známek mezi různými zkoušejícími
 - Hodnocení průběhu (procesu) – hodnocení činnosti, která právě probíhá, například v průběhu přednesu básně nebo provádění pokusu, je založeno na přímém pozorování výkonů právě tehdy, když k nim dochází
 - Hodnocení výsledku – hodnocení založené na hmatatelném výsledku práce (písemka, výkres, projekt) (Kyriacou,2004, s. 123-125)

Formy hodnocení

Slovní hodnocení nebo známka? Tato otázka bývá často předmětem diskuzí mezi učiteli a zastánci mezi nimi mají oba způsoby hodnocení. Jaké jsou tedy jejich výhody a nevýhody?

Tradičnímu hodnocení (známkou) se vytýká jeho zaměřenost na srovnávání žáků mezi sebou, jde spíše o posouzení znalostí, vědomostí. Konstatuje, nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá a nenabízí prostředky k řešení problémů. Pro učitele je ale

uchopitelnější, časově mnohem méně náročnější, pro rodiče čitelnější, neboť známkování provázal během školních let i je. Slovní hodnocení je považováno za kvalitativní, formativní, diagnostické. Umožňuje posouzení celku osobnosti, tvořivost, samostatnost apod. Hledá příčiny, vysvětluje, dělá prognózy, naznačuje řešení a strategie ke zlepšení. Slovní hodnocení musí být formulováno na základě podrobné diagnostiky žáka. Navíc vyžaduje dobrou znalost žáků a schopnost rozlišit i jemné rozdíly v jejich rozvoji. Při nesplnění těchto požadavků vznikají nedorozumění a rodiče požadují návrat k tradiční klasifikaci.

Při hodnocení výkonů žáků by se měl učitel vyvarovat toho, aby nekladl příliš velký důraz na normativní hodnocení (srovnávání s druhými), což může vést k tomu, že žáci, kteří mají s učivem potíže, jsou předem odsouzeni k horším známkám. Upřednostňovat by měl formativní hodnocení před sumativním, poskytovat žákům dostatečnou zpětnou vazbu o jejich učebním výkonu a tím je motivovat k dalšímu učení. Předmětem hodnocení by také neměly být pouze teoretické znalosti, rozumová oblast a do hodnocení by mělo být zahrnuto širší spektrum žakových výkonů. Žáci by neměli být pouze pasivními příjemci hodnocení, ale měli by dostat prostor se na něm podílet, hodnotit sami svůj výkon, podílet se na stanovení hodnotících kritérií.

Protože hodnotící činnosti jsou těsně propojeny s vyučováním a učením, je jejich dovedné užívání velmi důležité. Doplnuje ostatní součásti efektivního vyučování. Užívání způsobů hodnocení, které mají nežádoucí vedlejší důsledky, může samotné vyučování velmi ztížit. Je proto nezbytně nutné, aby každý učitel věnoval při přípravě na vyučování dostatečnou pozornost i této oblasti svojí práce.

2.10 REFLEXE VÝUKY

Reflektování a hodnocení vlastní práce tvoří přirozenou součást učitelského povolání. Učitel nemůže úspěšně splnit všechny požadavky, které jsou kladeny na vyučování, bez plánování, organizování, sledování a hodnocení činností, které vykonává. Mezi učiteli jsou však velké rozdíly v tom, jak dovedně a systematicky toto sebehodnocení provádějí. Schopnost sebereflexe a reflexe v učitelské profesi znamená profesní růst, otevřený přístup vůči sobě, vůči žákům, překonávání zažitých stereotypů. „Učitel, aby se stával lepším, se

musí učit cílevědomě reflektovat vlastní práci a učit se nejen z vlastních zkušeností, ale také ze zkušeností jiných.“ (Hupková, Petlák 2006, s. 45)

Co je to reflexe a reflektování

Význam termínu reflexe je odvozen z latinského pojmu re-flecto = obracet se nazpátek. Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, tj. popisovat, vysvětlovat a hodnotit (svoje) minulé jednání. Smyslem reflexe je získat náhled na ty jevy v dosahu naší zodpovědnosti, které mají nezanedbatelný vliv na nás nebo na naše okolí a proto vyžadují hodnotící diskusi a kontrolu (Slavík, Siňor, In: Pedagogika, 1993, s. 156).

Reflexe je velice důležitou schopností pedagoga a každý student by měl být náležitě připraven k jejímu získání. Nezvalová, která je autorkou publikací o reflexi v pregraduální přípravě, pohlíží na reflexi takto:

„Důležitým elementem reflexe je schopnost podívat se zpět na svou minulou činnost, analyzovat ji a objevit ty prvky, které vedou k pozitivnímu vlastnímu růstu. Vlastní zkušenost a činnost obohacuje teoretické vědomosti a činí je používanými. Proces reflexe je vytvářenou dovedností a učitelé by měli

být vedeni k jejímu vytváření.“ (Nezvalová, 2000, s. 6-7)

Fáze reflexe:

- opětovná prezentace reflektovaného jevu (vybavení z paměti, shlédnutí záznamu)
- popis
- vymezení klíčových prvků (ty podmiňují vývoj a změny jevu)
- hodnocení a vysvětlení (v závislosti na cílech a kontextech jednání).
- prognóza — odhad budoucího vývoje jevu
- preskripce — stanovení více nebo méně závazného „předpisu“ dalšího postupu, který má napravit případné chyby a přijatelněji vést k cíli (Slavík, Siňor, In Pedagogika, s.156 – 157)

Reflexivní myšlení

Nezvalová definuje reflexivní myšlení „jako proces informování a logických rozhodnutí ve výuce s následným hodnocením tohoto rozhodnutí“. (Nezvalová, 2000, s. 7)

- stádium-pochybování a váhání (mentální těžkosti, ze kterých myšlení vychází)
- stádium-akt hledání a pátrání (zjišťování a ověřování materiálů, které směřují k řešení pochybností) (Petlák, Hupková, 2006, s. 65)

Pojem reflexivní kompetence učitele

Reflexivní kompetenci učitele chápeme jako míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání. Reflexivní kompetence tedy označuje kvalitu toho, jak učitel dokáže diagnostikovat vlastní činnost a vyvodit z ní poznatky, které mají do budoucna pozitivně ovlivnit jeho pedagogické působení. Jednoduše řečeno, míra reflexivní kompetence učitele je vyjádřena hodnotou odpovědi na otázku „Jaký jsem učitel?“ (srov. Hrabal, V. 1988).

D. Nezvalová popisuje vztah mezi profesním přechodem reflexivního myšlení k reflexivní kompetenci: „Reflexivní myšlení učitele se postupně přetváří, dotváří v individuální pedagogickou kompetenci, která je brána jako vztah učitele k systému požadavků na jeho činnost z hlediska subjektivně chápané účelnosti a splnitelnosti těchto požadavků.“ (Hupková, Petlák, 2006, s. 65)

Sebereflexe

Mezi reflexí a sebereflexí je úzký vztah, ale není možné je spolu zaměňovat. (Hupková, Petlák, 2006, s. 46).

Sebereflexe je ve slovníku cizích slov přeložena jako schopnost lidského vědomí obrátit se samo k sobě a pozorovat svou vlastní činnost. (J. Locke In Ptejte se knihovny [online] cit. 2. 2. 2011)

Pedagogický slovník vymezuje sebereflexi takto: „*Obecně vědomé sebepoznávání, sebevymezení, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji,*

pocity, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“ (Průcha, Walterová, 2009, s. 259)

Dytrtová a Krhutová (2009), definovaly základní fáze procesu sebereflexe:

Fáze:1 Start procesu sebereflexe	Je založen především na snaze hodnotit své kroky vyplývající z výchovně vzdělávacího procesu.
Fáze:2 Shromáždění detailů pro sebereflexi	Učitel posuzuje konkrétní činnosti, aktivity a jejich efektivitu.
Fáze:3 Analýza shromážděných informací	Učitel se již konkrétně (vnitřně sám sebe dotazuje) zaměřuje, proč byly děti aktivní, pasivní...
Fáze:4 Vytváření konkrétních plánů pro další výchovně vzdělávací činnost na základě zjištěných informací	Fáze plánování a projektování dalších postupů a strategií.

Každý pedagog by měl sebereflexi vnímat jako proces, který se de facto cyklicky opakuje, a nespoléhat se pouze na jednorázové sebehodnocení. Schopnost sebereflexe patří mezi profesní kompetence pedagoga a je nutno na ni takto pohlížet.

Funkce sebereflexe

- Sebereflexe v sobě zahrnuje důležité funkce, které jsou pro učitele motivací pro jeho další práci. Jsou to tyto funkce:
- Poznávací – uvědomuji si, jaký jsem učitel, jaké mám problémy, jak je obvykle řeším, jak úspěšně

-
- Zpětnovazební – učitel si uvědomuje, jak na jeho zásahy v určitých situacích reagují žáci, jeho kolegové, rodiče.
 - Rozvíjející – sebereflexe poskytuje námět k dalšímu sebezdokonalování
 - Preventivní funkce – učitel si může promýšlet svoje budoucí reagování v určitých situacích a vyhnout se případným konfliktům.
 - Relaxační – kdy připomínka příjemných prožitků z pedagogických situací učiteli přináší pocit uspokojení a uvolnění. (Kalhous, Obst, 2009, s. 108 - 109)

Učitel by měl neustále reflektovat vlastní plán hodiny a cíle, zvažovat, jestli zvolené aktivity vedly k cílům, ke kterým vést měly, přemýšlet o tom, jak je případně adaptovat.

Učitelova reflexe by se měla zaměřit na strukturu, jednotlivé aktivity i jazykový aspekt hodin, stejně jako na chování a postoje žáků, a porovnávat očekávání se skutečným průběhem hodiny a také se žákovskou reflexí. Ke každé otázce by si měl učitel položit ještě doplňující dvě otázky: Proč? A jak tomu předejít, resp. jaké ponaučení z toho pro mne plyne příště?

Potřeba reflexe a sebereflexe vyučování u učitelů přichází většinou společně s pedagogickým neúspěchem nebo problémem. Ohlédnout se za vykonaným by však měl umět každý učitel, bez ohledu na to, zda je či není s výukou spokojen. Proces sebereflexe v sobě zahrnuje uvědomění si prožitého, vyhledání chyb nebo úspěchů a nalezení řešení, které je následně zakomponováno do učitelova myšlení. Takovéto uvažování nad prožitým umožňuje pohlížet na danou situaci z různých hledisek, nalézat vhodná řešení. Tato činnost pomáhá učiteli pracovat na sobě samém a výchovně-vzdělávacím procesu jako celku, neustrnout ve stereotypu a domnění, že vše vykonává správně.

Sebereflexe je důležitým aspektem, který má vliv na kvalitu učitelovy práce. Pouze učitel, který dokáže bez emocí a s odstupem zhodnotit své počínání, může profesionálně růst a být dobrým příkladem žákům. (Kyriacou, str. 140 – 141)

2.11 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI A VÝCHODISKA PRO PRAKTICKOU ČÁST

Teoretickou částí přibližujeme začínajícího učitele a jeho potřeby. Profesní kompetence a kvalifikace, kterými by začínající učitel měl být vybaven. Zaměřuje se ve větší části také na plánování a organizaci výuky, na kázeň a klima ve třídě, hodnocení žáků a reflexi.

Každý začínající učitel vstupuje do praxe s nějakými představami, bohužel má i několik obav. Při vstupu do praxe pocítuje první problémy, se kterými si musí poradit. K tomu může využít rad uvádějícího učitele nebo zkušenějších kolegů. Tímto způsobem by také měli získat zkušenosti a inspiraci do svého profesního života.

Praktická část diplomové práce se bude opírat o okruhy z teoretické části. Budeme pomoci tří metod zkoumat, s čím si začínající učitelé nejčastěji neví rady, s čím nejčastěji potřebují pomoc a jaké další problémy ve své třídě musí řešit. Také nám přiblíží, jak se práce začínajících učitelů v průběhu praxe zefektivnila.

3 PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM

Výzkum rozšiřuje hranice vědomostí lidstva a znamená proces vytváření nových poznatků, ale i potvrzení a vyvrácení stávajících. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru. Jde o systematické, kontrolované a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy. (Skutil a kol, 2011, s. 17) Předmětem výzkumného šetření budou výzkumné otázky, metody použité pro výzkum, na základě jakých znaků byly vybírání respondenti pro jednotlivé metody, průběh výzkumu, výsledky výzkumu a závěr tohoto výzkumného šetření.

3.1 PŘEDMĚT, CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMNÉ SONDY

Cílem výzkumu bylo zjistit očima začínajících učitelů 1. stupně základních škol na Rokycansku, jejich problémy při vstupu do praxe, jejich první kroky ve vzdělávacím procesu, jejich problémy a úspěchy při plánování a realizaci výuky, nastavení klima třídy, komunikaci s rodiči a žáky. Úkolem šetření bylo získat a zpracovat data, která objasní sledované jevy:

Zjistit, jaké byly obavy začínajícího učitele před vstupem do praxe.

Zjistit, jaký vliv v prvních krocích začínajícího učitele měl uvádějící učitel.

Zjistit, jaká forma spolupráce probíhala mezi začínajícím a uvádějícím učitelem.

Zjistit, jaké jsou pocity začínajících učitelů v novém pracovním kolektivu.

Zjistit, jak plánování výuky ovlivní kvalitu práce začínajících učitelů

Zjistit, co začínajícím učitelům pomáhalo při plánování výuky.

Zjistit, zda se příprava na vyučování zefektivnila.

Zjistit, jak zvládají administrativní činnosti spojené s provozem třídy.

Zjistit, jak zvládají udržet správné klima ve třídě.

Zjistit, jak začínající učitelé hodnotí žáky.

Zjistit, jak zvládají komunikaci s rodiči.

Zjistit, jaké způsoby sebereflexe používají začínající učitelé.

3.2 METODY VÝZKUMU

Pro zpracování výzkumu byla použita triangulace výzkumných metod a to obsahová analýza reflektivních deníků, spolu s rozhovorem s učiteli a pozorováním jejich výuky.

3.2.1 OBSAHOVÁ ANALÝZA REFLEKTIVNÍCH DENÍKŮ

Reflexe je příležitost učitele přemýšlet nad svými vzdělávacími záměry, profesionálními cíli a hodnotami vlastní práce. Pokud učitel takto reflektuje svou činnost, rozvíjí tím své reflexivní myšlení, kterým rozumíme schopnost učitele uskutečňovat pedagogické rozhodnutí a nést za ně zodpovědnost. Toto počínání vede ke zlepšení jeho schopností a pracovních výkonů. (Hupková, Petlák, 2006, s. 65)

Sebereflexe je pojmem, který se bezprostředně váže k osobnosti člověka, jeho nitru (duši), jeho prožívání, existenci. Sebereflexí se zabývá psychologie, ale také pedagogika, v jejímž kontextu nabývá sebereflexe učitelů stále větší vážnosti a připisuje se jí, stejně jako reflexi, velká důležitost, co se týče profesního rozvoje pedagogů.

Učiteli může v reflexi pomoci pedagogický deník – záznam událostí z dané hodiny, momentů, které se podařily, i těch, které se vyvíjely jinak, než učitel plánoval nebo očekával. Bezprostřední záznam takových událostí dá učiteli lepší možnost věnovat se jim. Pokud se spolehne jen na vlastní paměť, bude jeho vzpomínka zkreslená časovým odstupem a také oslabeným emocionálním prožitkem. Pedagogický deník učiteli umožní sledovat, jestli se v jeho výuce náhodou neopakují nežádoucí situace, které by bylo vhodné upravit (například pokud žáci málokdy stíhají zpracovat zadaný text, je třeba, aby se učitel více věnoval adaptaci textu nebo jinak volil úkoly k němu).

3.2.2 ROZHOVOR

V diplomové práci byla jako další metoda výzkumu uplatněna metoda rozhovoru, konkrétně polostrukturovaného rozhovoru pro zpřesnění závěrů a výroků z analýzy reflektivních deníků. Rozhovor (v našem případě řízený, strukturovaný s otevřenými otázkami) patří mezi nejobtížnější a současně nejvýhodnější metody pro získání kvalitativních dat. Je moderovaný a prováděný s určitým cílem a za účelem výzkumné studie. Rozhovor je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U rozhovoru můžeme také sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek.

Polostrukturovaný rozhovor je nejrozšířenější podobou interview. Tazatel si vytváří určité schéma, které je pro něj závazné. Toto schéma obvykle specifikuje otázky, na které se bude tazatel účastníků ptát. Zpravidla je možné podle potřeby a možnosti měnit pořadí otázek. U polostrukturovaného rozhovoru máme definované. Tzv. jádro interview, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat. Na toto jádro se pak nabaluje množství upřesňujících otázek. Můžeme pokládat různé doplňující otázky, vyžadovat další podrobnosti či vysvětlení odpovědí dotazovaného, abychom správně pochopili, co svou odpovědí přesně myslí. Téma tak můžeme zpracovat do hloubky. (Miovsky, 2006, s.79) Jak Hendl (2005, s.49) správně uvádí, rozhovor vyžaduje citlivost, dovednost, koncentraci, disciplínu i interpersonální porozumění. Zvláštní pozornost je nezbytně věnovat začátku a neméně konci rozhovoru. Na počátku je nutno získat důvěru, prolomit případné bariéry a zajistit si souhlas se záznamem. Taktéž samotné zakončení je významné, lze ještě získat důležité informace. V souvislosti se složitostí a délkou rozhovoru používáme různé pomůcky pro zaznamenávání jednotlivých odpovědí. Využívali jsme především záznamník na mobilním telefonu a takto získané informace jsem od každého respondenta vyhodnotila.

3.2.3 POZOROVÁNÍ

Za další metodu výzkumu mé diplomové práce bylo vybráno pozorování. To je pokládáno za jednu z nejnáročnějších metod sběru dat kvalitativního výzkumu.

Pozorování umožňuje zkoumat projevy jedinců či skupin v určitých situacích. Nejde přitom o vizuální vjemy, ale často se podílí i vjemy sluchové, čichové a pocitové. (Hendl, 2008, s. 191)

Pro tento výzkum byla zvolena varianta zúčastněného pozorování v hodinách, kdy se výzkumník pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které zkoumá. Pozorovatel má připravenou strukturu pozorování, kterou zaznamenává do pozorovacích archů. Pozorovatel přímá roli účastníka, provádí pozorování a do dění se zapojuje jen okrajově. Pozorované osoby jsou seznámeny a informovány o průběhu pozorování.

3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Jako výzkumný vzorek byly osloveny začínající učitelé 1. stupně z různých škol na Rokycansku. Protože se v literatuře autoři na délce praxe „začátečníků“ neshodují, pro tento výzkum jsme se drželi stanoveného období podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 306) a to na období prvních 5 let profesní praxe.

Pro první metodu výzkumu, záznam sebereflexe psaním reflektivních deníků, byly vybrány tři paní učitelky z různých škol a s různou délkou praxe. První paní učitelka (RD1) učí prvním rokem na velké škole. Druhá paní učitelka (RD2) má svou praxi na malotřídní škole, kde učí třetím rokem. Třetí paní učitelkou (RD3), která si záznam o své sebereflexi vedla, byla paní učitelka s délkou praxe čtyři roky na škole pouze s prvním stupněm.

Všechny byly požádány, aby do svých pedagogických deníků zaznamenávaly každodenní sebereflexi, zapisovaly vlastní myšlenky a vlastní postřehy z jejich výuky.

Pro druhou fázi výzkumu, rozhovor, byly zvoleny tři paní učitelky s různou délkou praxe. Všechny paní učitelky, se kterými byl veden rozhovor, byly zároveň autorkami reflektivních deníků a patří mezi začínající učitele. (RR1,RR2,RR3)

Rozhovor byl veden tak, abych si ověřila závěry a interpretaci výroků začínajících učitelů z reflektivních deníků. Z výsledků rozhovorů a analýzy reflektivních deníků vzešly kategorie, které se staly osnovou pro strukturaci pozorování. (pozorovacího archu)

Metoda pozorování probíhala u dvou paní učitelek s rozdílnou délkou praxe a to záměrně, abych mohla porovnat jejich styl výuky. Jedna paní učitelka učí prvním rokem (RP1) a druhá má praxi čtyři roky (RP2). Obě byly již před pozorováním účastnicemi mého výzkumu, zaznamenávaly si reflektivní deník a byl s nimi veden rozhovor.

Cílem pozorování bylo získat podněty a příklady dobré praxe pro návrh systémových bodů podpory začínajícímu učiteli.

3.4 PRŮBĚH VÝZKUMU

Základním pilířem tohoto výzkumu bylo psaní reflektivních deník. Sebereflexe a zamyšlení nad svým jednáním, nad svým výkonem. Cílem bylo zapisování každodenních myšlenek ve své praxi po dobu minimálně půl roku. S výzkumem jsem začala v roce 2021, kdy jsem zadání předala začínajícím učitelům. Paní učitelky měly za úkol, v několika krátkých větách shrnout jejich celý den, zamyslet se nad tím, co se jim podařilo, z čeho mají obavy, co nezvládly a co by v dalších dnech změnily. Reflektivní deníky sloužily nejen pro moje vědecké výzkumy, ale také pro začínající učitele, kteří si tímto způsobem reflektovali výuku a mohli tak lépe vylepšovat jejich práci.

Reflektivní deníky mi po měsíci odesílaly, abych měla možnost s deníky již pracovat. Po shromáždění informací z reflektivních deníků následovalo jejich kódování. Vyhledávala jsem oblasti, na které se učitelé zaměřovali ve svých denících nejvíce a vytvořila jsem kategorie. Vybrané kategorie jsou v souladu s kontinuem profesního vývoje daného Rámcem profesních kvalit (Spilková, Tomková, 2012)

- Plánování výuky
- Prostředí pro učení
- Procesy učení
- Hodnocení žáků
- Sebehodnocení
- Komunikace s rodiči

Námi zjištěné kategorie:

- Plánování výuky
- Vytváření prostředí pro učení
- Hodnocení žáků
- Reflexe výuky a sebereflexe učitele
- Komunikace s rodiči

Otázky do rozhovoru jsem sestavila na základě kódů z reflektivních deníků. Polostrukturovaný rozhovor jsem vedla osobně se všemi respondentkami. Rozhovor byl se souhlasem nahráván a poté přepsán do písemné formy. Každé paní učitelce jsem položila 20 otevřených otázek. Doba trvání rozhovorů byla přibližně 30 min. Rozhovory byly příjemné a vedly se ve velmi kolegiálním duchu.

Následovalo pozorování. Sledovaná byla především samotná vyučovací hodina. Pozorování bylo zaměřeno na kategorie, které vyšly z reflektivních deníků. Předmětem pozorování bylo, jak se učitel vypořádá s plánem a organizací výuky, jak vytváří správné prostředí pro učení, jak komunikuje s žáky, jaké používá metody, jak probíhalo hodnocení a sebereflexe, s čím má problémy, co je zapotřebí zlepšit a naopak, s čím si při výuce dobře poradil. Pozorování bylo zapisováno do připraveného archu s připravenými kategoriemi. Po hospitaci konzultováno s paní učitelkou.

3.5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření zahrnuje triangulaci výzkumných metod. Analýzu reflektivních deníku, rozhovor a pozorování. Pomocí těchto metod, které byly blíže popsány v předchozích kapitolách, bylo shromážděno dostatečné množství informací, pomocí kterých jsem si dokázala ujasnit, jaké jsou první kroky začínajících učitelů 1. stupně na Rokycansku.

3.5.1 OBSAHOVÁ ANALÝZA REFLEKTIVNÍCH DENÍKŮ

Pomocí kódování v reflektivních denících vyšlo 5 nejčastěji zmiňovaných oblastí následně pojmenovaných jako kategorií, na které se začínající učitelé při svém vstupu do praxe zaměřují.

Seznam kategorií:

- Plánování výuky
- Vytváření prostředí pro učení
- Hodnocení žáků
- Reflexe výuky a sebereflexe učitele
- Komunikace s rodiči

Společným jmenovatelem všech kategorií je role a podpora uvádějícího učitele.

Nejčastěji zmiňovanou oblastí bylo plánování výuky, organizace hodiny, organizace času, příprava na vyučování. Začínající učitelé se shodují na tom, že je to nejdůležitější krok před vstupem do samotné výuky.

Z reflektivních deníků lze vyčíst, že učitelé, kteří mají již delší praxi, nemají s přípravou takové problémy, jako úplný začátečník, který se se svými dotazy obrací na uvádějícího učitele nebo zkušenou kolegyni. Všichni se však na svoji přípravu důkladně zaměřují a sledují si její splnění v hodině.

„Příprava na dnešní den, mi zabrala hodně času. Vše jsem si důkladně promyslela a vypracovala velmi podrobné přípravy na každou vyučovací hodinu.“(RD2)

„Dnes jsem si připravila pro děti velmi zajímavou hodinu matematiky. Doufám, že se jim bude líbit. Bude zaměřena na počítání se zlomky.“ (RD3)

„Při hodině českého jazyka, se mi podařilo splnit vše, co jsem si naplánovala. Šlo nám to všem na jedničku.“(RD2)

„Při hodině čtení si dnes s dětmi vyzkoušíme čtenářskou lekci, zaměřenou na obal knihy. Čtenářskou lekci jsem si vypracovala sama.“ (RD3)

„Přípravu na dnešní den jsem si ulehčila přípravou z minulého roku. Tento předmět jsem učila již v minulý rok jiný ročník.“(RD3)

Často se také objevují obavy. Obavy velmi často nastávaly u začínajících učitelů s nejnižší dobou praxe. V denících se také píše, že se některým nepodařilo vše splnit, anebo že hodina neprobíhala podle přípravy. Paní učitelky, které vedly deníky, také uvádějí, že si musely nechávat s přípravou často poradit od uvádějícího učitele.

„Na hodinu českého jazyka, jsem si vypracovala velmi hezkou přípravu. Jen abych to vše zvládla.“ (RD1)

„Z dnešního dne jsem měla obavy. Příprava mi nešla od ruky, proto jsem si nebyla jistá, zda bude vše fungovat.“(RD1)

„Dnešní hodinu nemůžu považovat za úspěšnou. Nezvládla jsem vše, co jsem si naplánovala. Práce se mi nedařila. Nevěděla jsem, jak mám reagovat na nastalou situaci. Musím se s někým poradit.“(RD2)

„S přípravou na dnešní den, jsem si nechala poradit od zkušenější kolegyně. Nebyla jsem si sama v přípravě jistá.“ (RD1)

Stávalo, že učitelé svoji hodinu museli přizpůsobit okamžitému problému, který jim při hodinách nastal. V mnoha případech zde také zaznělo poučení do další přípravy, ale také pochvala za to, jak se jim hodina velmi vydařila, a že splnili vše, co bylo cílem jejich hodiny. V denících bylo časem vidět zlepšení a větší jistota v plánování výuky.

„Hodina hudební výchovy dnes vypadala podle mých představ. Žáci velmi dobře reagovali. Zvládli jsme vše, co jsem si naplánovala. Musím se za dnešní hodinu pochválit.“(RD2)

„Musela jsem přehodnotit situaci, a začít reagovat na problém, který nám při hodině nastal.“(RR3)

„Naplánovaná hodina byla super. Připravenou jsem měla skupinovou práci. Všechny děti však nereagovaly, tak jak jsem si představovala, ale vše jsem zvládla a přizpůsobila situaci. Moc mě to bavilo. Největší odměnou byly na konci hodiny znalosti dětí.“(RR2)

Další kategorií, která se v reflektivních denících objevovala, bylo vytváření prostředí pro učení. Zde začínající učitelé zaznamenávali, klima třídy, komunikaci s žáky a také kázeň

ve své třídě. Některé paní učitelky, které deníky vedly, měly problémy s kázní u žáků své třídy. Také zde uvádí, že ne všechny situace uměly řešit okamžitě a samy, ale že musely o radu požádat zkušenější kolegyně. Tento problém se opět spíše vyskytoval u začínajících učitelek s nižší dobou praxe, nebo u paní učitelky, která učila v pátém ročníku. Zde se také kázeňské problémy řešily častěji. Problém s nastavením pravidel třídy, řešila paní učitelka u žáčků v první třídě, kde jsem se také více setkala s utvářením správného klima ve třídě. Situace opakování pravidel byly zaznamenány v prvních měsících deníku několikrát. Později už se neobjevovaly.

„Věnovali jsme se seznamovacím aktivitám.“(RD1)

„Zítra musím důrazněji připomenout třídní pravidla. Hlavně skákání do řeči.“(RD1)

„Budu se muset více zaměřit na třídní pravidla.“(RD1)

„Dnes jsem připomněla jednomu chlapečkovi osobně, jak se má chovat o přestávce.“

„Při hodině jsme museli zastavit naši aktivitu, protože jeden žák začal sprostě vykřikovat. Musela jsem ho odvést ze třídy a promluvit si s ním.“(RD3)

„Pubertální výroky žáků páté třídy, jsem s nimi musela probrat na třídnické hodině.“(RD3)

„Žák páté třídy neustále vyrušoval, vykřikoval a odmítal pracovat. O problému jsem se musela poradit se zkušenější kolegyní. Ta mi doporučila, obrátit se výchovného poradce školy.“(RD3)

„Při třídnické hodině, jsme si s žáky společně zopakovali vhodné a nevhodné chování při hodinách.“(RD2)

„Dnes mi Veronika o přestávce přišla sdělit, její víkendové sportovní úspěchy. Ráda jsem si to vyslechla a pak navrhla, aby to odvyprávěla také spolužákům. Stala se z toho pěkná beseda o zajímavém sportu.“(RD2)

Hodnocení v denících zmiňovaly všechny paní učitelky. Všechny hodnotí žáky v průběhu hodiny. Nečastějším hodnocením bylo slovní hodnocení, kdy své žáky odměňovaly pochvalou, nebo naopak uváděly, jak žáky nabádaly k lepším výkonům. Hodnocení pomocí známek se objevuje u paní učitelek ve vyšším ročníku.

„Dnes jsem všechny žáky za jejich práci moc pochválila. Velmi pěkně pracovali a dodržovali pravidla.“(RD1)

„Při hodině matematiky, jsem musela jednomu chlapci dát pětku. Nebyla jsem z toho moc šťastná. Hned jsem se zamýšlela, kde se stala chyba.“(RD2)

„Žáci dnes pracovali výborně. Všichni si mohli vzít za odměnu žetonek.“(RD1)

„Na konci hudební výchovy jsem byla spokojena. Žáky jsem všechny moc pochválila.“(RD2)

„Při hodině českého jazyka jsem rozdala mnoho jedniček. Jsem na své žáky hrdá.“(RD3)

„Dnes byl hezký den. Utekl nám a práce nám šla od ruky. Dětem jsem poděkovala za hezký den.“(RD2)

Sebereflexe a reflektování výuky nechybělo v žádném z deníků. Z deníků vycházelo, že je sebereflexe velmi důležitá. Paní učitelky se uměly za svoji práci pochválit, dokázaly zhodnotit, zda se jim práce povedla či nepovedla. Stávalo se, že se v denících často objevovalo, že paní učitelka by danou věc příště udělala lépe. Velmi přínosné bylo zjištění, že začínající učitelky dokážou posoudit to, že potřebují radu od zkušenějších kolegyně.

Sebereflexe také vedla k tomu, že paní učitelky se nad jejich prací více zamýšlely a dokázaly se ze svých chyb poučit. Několikrát to bylo v denících doslova zmiňováno.

„Dnes se mi hodina velmi povedla. Dokázala jsem splnit svůj cíl.“(RD2)

„Zítřka se více zaměřím na procvičování, které by bylo pro děti zábavnější.“(RD1)

„Dnes jsem výuku nezvládla. Neustále mě někdo vyrušoval a já se nedokázala soustředit.“(RD1)

„Zítřka si raději nechám poradit od mé uvádějící učitelky. Nebyla jsem s mojí hodinou spokojena. Musím najít, kde jsem udělala chybu.“(RD1)

„Hodina byla super, žáky jsem dostatečně motivovala a bylo vidět, že je práce baví. Za tuto hodinu bych se pochválila.“(RD2)

„Při hodině jsem zjistila, že mi hodina časově nevychází, tak jak bych chtěla, musela jsem tedy nějak zareagovat. Myslím, že se mi to povedlo a vše jsme zvládli. Děti mě na konci hodiny přesvědčily, že hodina byla naplněna.“(RD3)

Komunikace s rodiči nemohla být v denících vynechána. Každá paní učitelka měla příležitost s rodiči komunikovat. Všechny zmiňují setkání s rodiči osobně. Většinou řešili individuální problémy žáků, jejich prospěch, ale také výchovné problémy. Jedna paní učitelka také zmiňuje, že musela rodiče kontaktovat telefonicky.

„Dnes jsem telefonicky kontaktovala rodiče jedné žákyně, musela jsem ihned informovat o nastalé situaci.“ (RD3)

„Dnes se chystám na rodičovské schůzky. Musím si připravit, co vše budu rodičům říkat.“(RD2)

„Dnes mi vyvedla z míry schůzka s jedním tatínkem. Takové chování rodičů, jsem nečekala. Musím se s někým poradit, abych příště reagovala lépe.“(RD1)

3.5.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ

Rozhovory měly ověřit závěry a interpretaci výroků začínajících učitelů z reflektivních deníků. Měly více objasnit jednotlivé kategorie, které vzešly z reflektivních deníků.

V první části rozhovoru jsou kladeny otázky, které jsou zaměřeny na poznání učitele. Otázky v další fázi rozhovoru jsou tvořeny podle kategorií z reflektivních deníků.

Rozhovory byly vedeny ve velmi přátelské a kolegiální atmosféře. Respondentky popisovaly mnoho příkladů a ochotně rozvíjely své odpovědi.

1. Proč jste si vybrala povolání učitelky?

Paní učitelky shodně odpovídaly, že jejich největší motivací byla obliba v práci s dětmi. Některé pracovaly již jako vedoucí zájmových kroužků nebo volnočasových aktivit. U jedné paní učitelky se povolání objevuje napříč generacemi a proto to pro ni byla jasná volba.

2. Jak dlouho učíte?

Délka praxe se u respondentek lišila. Rozsah byl od jednoho roku do čtyř let. Nejdéle povolání vykonává paní učitelka, která má čtyřicet let praxe. Všechny se však shodují, že ve školství již před tím také pracovaly jako asistentky nebo jako vychovatelky.

3. Jaké byly vaše obavy jako začínajícího učitele před vstupem do praxe?

Odpovědi byly různé. Jedna paní učitelka odpovídala, že si nestihla ani nějaké obavy připustit, že její nástup do praxe probíhal rovnou z místa asistentky. Nejčastěji se však shodly na tom, že obav měly mnoho. Největší obavy byly, zda si vybudují respekt u dětí, zda zapadnou do kolektivu, zda zvládnou administrativu. Strach také měly z komunikace s rodiči.

„Že nezvládnou děti, jsem se ani neobávala, větším strašákem pro mě byla komunikace s rodiči.“(RR3)

„Velké obavy opravdu nastaly 1. září, když jsem předstoupila před plnou třídu dětí.“(RR1)

4. Pomohl vám s vašimi obavami uvádějící učitel?

Paní učitelky v rozhovorech potvrdily, že uvádějící učitel není ve všech školách běžnou praxí. Na malotřídní škole se této funkce moc nevyužívá. Paní učitelka se ve svých odpovědích zmínila, že v malém pracovním kolektivu, kde všichni spolupracují, není uvádějící učitel přímo určený. V ostatních rozhovorech se naopak objevuje, že jim byl uvádějící učitel velkou oporou. Získávaly od nich cenné rady a zkušenosti. Zmiňují se také, že si začátek bez uvádějícího učitele nedovedou představit.

„U nás na malotřídní škole se uvádějící učitel neurčuje. Spolupracujeme v malém kolektivu, proto jsem se s dotazy obracela na všechny kolegyně.“ (RR2)

„Když jsem v přípravném týdnu nastoupila do práce, pan ředitel mi představil kolegyni, která byla moji uvádějící učitelkou. Moc se mi ulevilo. Byla to paní učitelka, která si mě pamatovala jako žákyňi. Na naši spolupráci jsem se velmi těšila.“(RR1)

5. Jak probíhá/probíhala vaše spolupráce s uvádějícím učitelem?

„Fantasticky. Hrozně jsme si sedly.“ (RR1) Zazněla odpověď od jedné paní učitelky. Dotazované respondenty uváděly, že spolupráci vnímaly jako velký přínos. Ale také přiznaly, že ne vždy se jim reflexe od uvádějících učitelů líbila, ale vždy se snažily vzít si z kritických slov poučení. Spolupráce probíhala v různých formách, jako např. vzájemné hospitace, diskuze o problémech, pomoc při školní administrativě. Schůzky s uvádějícím učitelem nebyly ani v jednom případě pevně ukotvené v rozvrhu, probíhaly spíše nahodile podle potřeb začínajícího učitele. Nejdůležitějším aspektem pro účinnou spolupráci byly vzájemné sympatie a respekt, na tom se všechny respondenty shodly. Z jednoho rozhovoru vyplynulo, že z tohoto důvodu byl uvádějící učitel vyměněn. Spolupráce nebyla funkční.

„Když jsem nastoupila, moje uvádějící učitelka mi neustále dávala znát, že jsem ještě nic nedokázala, že moje připomínky nebere. Všechno jsem dělala špatně, ale rady se mi nedostalo. Ostatní kolegyně mi poradily, ať tento problém řeším s vedením školy. To mi uvádějící učitelku vzápětí vyměnilo. Konečně se mi spolupracovalo velmi dobře. Na všem jsme se dohodly. Nastavily si pravidla naší spolupráce a vše krásně fungovalo.“(RR3)

„Domluvily jsme se, že se budeme scházet alespoň 1krát měsíčně. V případě potřeby mohu přijít kdykoli.“(RR1)

6. Jak vás přijal kolektiv učitelů?

Odpovědi na tuto otázku se lišily. Ukázalo se, že důležitou roli hraje věkové složení a velikost pedagogického sboru. Tam, kde byl kolektiv poměrně mladý, nevyvstaly žádné problémy. Kolegyně uváděly, že se v kolektivu cítily dobře hned od počátku. V kolektivu tvořeném převážně staršími učitelkami zpočátku převládala odtažitost, nedůvěra a mnohdy i neochota podělit se o zkušenosti.

„Kolektiv na naší škole je skvělý. S kolegyněmi si rozumíme, jsme naladěné na stejnou vlnu.“(RR2)

„Jsem na škole již čtvrtým rokem a už vím, že za některými kolegyněmi s prosbou o radu nebo pomoc přijít nemohu, protože se mi jí od nich nedostane.“(RR3)

7. Co vám pomáhá při plánování výuky?

Při plánování výuky všechny respondentky využily možnosti, poradit se s uvádějícím učitelem, popřípadě s ostatními kolegyněmi. V jednom případě probíhalo plánování hodiny v prvním měsíci společně s uvádějícím učitelem. Nejednalo se o přípravu každé hodiny, ale o týdenní plán. V odpovědích byl také často zmiňován tematický plán, jako důležitá součást přípravy hodin. Významnými pomocníky se ukázaly být také metodické příručky k jednotlivým učebnicím.

„Přípravy na hodiny si dělám sama. Pokud se hodina nepodaří, obrátím se na zkušenější kolegyně.“(RR2)

„Zpočátku jsem potupovala podle metodických příruček. S přibývajícím zkušenostmi, si troufnu hodinu naplánovat sama.“(RR3)

8. Děláte si písemné plány na každou hodinu?

Zde byl patrný rozdíl v odpovědích u kolegyně, která učí prvním rokem a těch, co mají odučeno již více let. Čerstvá absolventka vysoké školy potvrdila, že písemná příprava, je pro ni nutností, a to opravdu na každou hodinu. Paní učitelky s delší praxí odpovídali, že také písemné plány dělají, ale ne na každou hodinu.

„Ano, potřebuji si to určitě napsat. Vždy jsem ráda, že se v případě nutnosti, mohu do přípravy podívat. Je to pro mě také důležité k mojí reflexi.“(RR1)

9. Kolik času vám zabírá plánování výuky?

Časovou náročnost při plánování výuky potvrzují všechny respondentky. Paní učitelka, která si dělá písemné přípravy na každou vyučovací hodinu, ale zároveň přiznala, že ji čas strávený nad přípravami nevdá.

10. Jak probíhá vaše výuka. Jaké používáte metody?

Při položení této otázky se všechny paní učitelky více zamyslely. Z rozhovorů vzešlo několik popisů situací. Každá paní učitelka učí na jiném typu školy, proto jejich výuka probíhá také rozdílně. Paní učitelka z malotřídní školy používá více projektové výuky a skupinové práce. Všechny ale stejně odpovídaly, že je pro ně důležité, aby hodina byla zajímavá a aby upoutala pozornost žáků. V odpovědích také zaznělo, že je důležité, o jaký předmět se jedná a jaký mají stanovený cíl hodiny.

„S menším počtem žáků se pracuje velmi pěkně. Do práce zapojím aktivně všechny žáky.“(RR2)

„Často pracujeme na projektech. Děti to mají rády. A já taky. Baví mě, jak dokáží spolupracovat. Jsou na to už ale zvyklé. V projektech vidím velký přínos.“(RR2)

„Do hodin pro prvňáčky často zahrnuji více her. Nedokáží udržet pozornost v lavicích celou hodinu. Hravá výuka je velmi baví.“ (RR1)

11. Jak se vám daří plnit vaši naplánovanou výuku?

Splnit vše, co si naplánovaly, se nedaří každé z tázaných respondentek. Opět záleželo na délce praxe. Nejčastější odpovědí bylo, že je těžké dodržet časovou dotaci. Často se potýkají s problémy, se kterými při plánování výuky nepočítaly. Zmiňovaly například problémy s kázní při výuce. Musí tedy přizpůsobit své plány nastalé situaci. Cíl hodiny se snaží splnit vždy. Odpovědi nám tedy potvrdily záznamy z reflektivních deníků.

„Někdy mi to fakt nejde. Největší problém mám s rozvržením času na určité činnosti. Většinou si raději naplánuji delší dobu, děcka mě pak ale překvapí rychlím zvládnutím. To pak často tahám z rukávu další nenaplánovanou činnost.“(RR3)

„Teď už je to lepší. Daří se mi většinu splnit. Ale v úplném začátku jsem dost tápala. Chodila jsem si vždy pro radu k mé uvádějící učitelce, se kterou jsme se pokoušely přijít na to, kde jsem udělala chybu.“(RR1)

12. Co vám dělá největší problém při plánování hodiny?

Problém uvedla každá respondentka jiný. Paní učitelka, která učí prvním rokem, vidí problém v malém množství zkušeností. Při plánování si nedokáže ještě představit, jak žáci budou při aktivitě pracovat. Také se pozastavuje v rozhovoru nad tím, že plánovat hodinu pro první třídu je velmi těžké. Musí se často zamýšlet nad tím, zda její příprava udrží dostatečnou pozornost dětí. Paní učitelka z malotřídní školy vidí problém zase ve spojených ročnících, které tedy, jak dodává, nemá na každý předmět. Tato příprava je náročnější. Třetí respondentka uvádí problém s nedostatkem didaktických pomůcek na škole.

„Problém mám při plánování hodiny, kdy mám spojené ročníky. Nemáme dostatek dětí na škole, proto máme několik předmětů spojených. Je to vždy náročnější příprava, kdy musím dbát na to, abych se dostatečně věnovala každému ročníku.“(RR2)

„Na naší škole vidím jako problém nedostatek didaktických pomůcek. Několikrát jsem musela změnit svoji přípravu, protože didaktické pomůcky buď jsou ve špatném stavu, je jich málo, nebo nejsou vůbec.“(RR3)

13. Jak udržujete správné klima ve třídě?

Správné klima je pro všechny respondentky velmi důležité. Proto se snaží s třídou pracovat. Mají také nastavena třídní pravidla. Všechny uvedly, že spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou, která nabízí program Třída plná pohody. Takzvané třídnické hodiny využívají ke zlepšení vztahů v kolektivu, k řešení aktuální situace, k podpoře sebevědomí a samostatného vyjadřování žáků.

14. Co vám pomáhá k udržení kázně ve třídě?

Paní učitelky z odpovědí neváhaly. Navázaly na odpovědi z předchozích otázek. Všechny shodně odpovídaly, že nejdůležitější je dodržování třídních pravidel.

Mezi odpověďmi také zaznělo, že je nutné kázeňské problémy řešit hned, nejlépe za podpory jiných vyučujících, kteří ve třídě učí. S vážnějšími kázeňskými problémy je důležité se obracet na výchovného poradce a také kontaktovat rodiče.

Jedna respondentka v rozhovoru odpověděla: „Důležité je si také ve třídě vybudovat respekt. Být přísná, ale spravedlivá.“ (RR3)

„Na pravidla správného chování ve třídě se zaměřuji velice často. Pravidla máme vylepená ve třídě, aby je děti měly stále na očích. Považuji za nutné dbát na jejich dodržování. Snažím se nikomu nepolevit. I když je to velice těžké.“ (RR2)

„Kázeňské problémy v první třídě ještě nejsou tak závažné. Jedná se spíše o vykřikování, skákání do řeči. Pravidla neustále opakujeme. Tady je však důležité, aby žáci pochopili, proč taková pravidla ve třídě máme.“ (RR1)

15. Jak zvládáte administrativní záležitosti, které se týkají chodu třídy?

Paní učitelky se shodly, že administrativa třídního učitele je velmi důležitá, ale také velmi náročná. Všechny uvádějí, že administrativy je opravdu příliš.

Paní učitelka s nejnižší dobou praxe uvedla, že se z počátku s veškerou třídní dokumentací musela radit s uvádějící učitelkou a opět potvrdila její důležitost.

„Papíry, papíry, pořád jenom papíry.“ (RR3) Protočila oči jedna respondentka po přečtení mé otázky.

„Ze začátku jsem myslela, že se v administrativě ztratím. Nevěděla jsem, co mám dělat dřív. Na úplného začátečníka je toho opravdu moc. Díky za paní kolegyni.“ (RR1)

16. Jak zvládáte komunikaci s rodiči?

Komunikaci s rodiči považovali respondentky za velmi složitou. Každá se za svoji praxi setkala s různými reakcemi rodičů. Paní učitelky se o rodičích rozpovídaly velmi podrobně. V odpovědích zazněly, jak dobré, tak velmi špatné zkušenosti. Shodně také v rozhovorech odpovídaly, že ze setkání s rodiči mají veliké obavy. Všechny upozorňují na to, že učitel už není ve společnosti takovou váženou osobou, jako tomu bývalo dříve. Odpovědi nám potvrdily zápisy z pedagogických deníků.

„S rodiči? Může se přiznat, že mám pokaždé velké obavy. Hned při prvních třídních schůzkách jsem měla opravdu špatnou zkušenost. Tatínek mého žáka se ke mně choval dost

neurvale. Snažila jsem se debatu zvládnout, ale bohužel jsem se před ním rozplakala. Ostatní kolegyně mě pak ve sborovně utěšovaly. Také ony se za svoji praxi s takovým chováním setkaly. Takže teď z každého setkání s rodiči mám docela strach.“(RR1)

„Já už se vždy na třídní schůzky moc těším. Mám nejen prima partu dětí ve třídě, ale také hrozně fajn rodiče. Už jsme společně pro děti naplánovaly mnoho akcí.“(RR2)

„Mám ve třídě rodiče, kteří se o svoje děti zajímají, reagují na veškeré zápisy v žákovských knížkách, komunikují se mnou velmi často. Naopak jsou rodiče některých žáků, které jsem snad viděla jen v první třídě. Problémy dětí moc neřeší, odpovídají pouze písemně. Některé ani nezajímá prospěch jejich dětí.“(RR3)

„Někteří rodiče si zvykli volat mi i v odpoledních hodinách. Ze začátku jsem s nimi hovory vyřizovala, teď jsem se ale naučila hájit si také svůj volný čas. Vše jsem se jim na rodičovských schůzkách snažila vysvětlit, bohužel někteří stále volají, nebo píšou zprávy a ještě se zlobí, že jim neodpovídám. (RR3)

17. Jaké způsoby hodnocení využíváte?

Hodnocení paní učitelky využívají převážně slovní. A to podle jejich odpovědí hlavně v průběhu hodin. Je podle nich velkou motivací k práci dětí. Další formu hodnocení, kterou uváděla hlavně paní učitelka v první třídě, je forma motivačních razítek. Všechny využívají také známkování.

„Slovní hodnocení využívám velmi často. Je to vždy dost spontánní přímá reakce při hodině.“(RR2)

„Známky dávám, ale vždy k tomu přidám i nějaký slovní komentář.“(RR3)

„Využívám nejčastěji razítka, známky jen zřídka. Razítka mám s různými smajlíky, hvězdičky, zvířátky. Používám je moc ráda. Ale už jsem také rozdala jedničky.“(RR1)

18. Máte někdy problém se rozhodnout, jak práci ohodnotit? K čemu přihlížíte?

Paní učitelky v rozhovorech přiznaly, že jsou často nerozhodné. Jak samy odpověděly, špatné známky dávají nerady. Jedna paní učitelka v rozhovoru uvedla, že než

by dala špatnou známku, volí raději slovní komentář. Složitější je pro ně hodnocení v hodinách, než se rozhodnout jak hodnotit na vysvědčení.

V odpovědích zaznělo, že velmi často přihlíží k domácí přípravě a k aktivitě žáka při hodinách.

19. Je pro vás důležitá sebereflexe? Proč?

Sebereflexi považují všechny respondentky za velmi důležitou a přínosnou pro jejich profesní vývoj. Uvědomují si, že sebereflexe zabraňuje stereotypní práci, ověřuje nové metody, přispívá k sebevzdělávání. Všechny se shodují na tom, že je důležité si umět přiznat chybu, ale také se umět pochválit. U každé z respondentek probíhá sebereflexe jinak. Každá využívá jiného způsobu. Paní učitelka s nejkratší dobou praxe zůstala u psaní reflektivních deníků.

O tyto odpovědi se také můžeme opřít v reflektivních denících.

„Určitě. A dokonce moc. Už několikrát jsem se přesvědčila, že díky sebereflexi umím napravit chybu.“(RR3)

„Stále si vedu reflektivní deník. Zabírá mi to sice dost času, ale je to velmi obohacující. Velmi mi baví se v deníku listovat a číst si moje vyjádření z prvních měsíců a nacházet v tom pokrok.“ (RR1)

„Sebereflexe u mě probíhá každý den. Nic si sice nepíši, ale každý den se zamýšlím, proč a jak jsem co udělala. Zda by to šlo udělat lépe, zda jsem to zvládla perfektně. Často se mi stává, že moji sebereflexi nosím i domů.“(RR2)

20. Co považujete za vaše učitelské úspěchy?

S odpovědí na tuto otázku všechny zaváhaly. Z jejich reakce vyplývalo, že nad úspěchy tolik nepřemýšlí. Nakonec se ale všechny rozpovídaly a každá uvedla mnoho příkladů jejich úspěchů.

„Za svůj úspěch považuji zlepšení vztahu mezi mnou a jedním z žáků mé třídy. Velmi těžko jsme si k sobě hledali cestu. Můj styl byl jiný než jeho bývalé paní učitelky. Asi jsem byla přísnější. Možná spíše důslednější. Chlapec moji důslednost špatně nesl. Začal mi dost lhát,

začal si vymýšlet. První půlrok jsme spolu opravdu neměly hezký vztah. Moc mě to mrzelo. Ale postupem času jsme k sobě cestu našli. Chlapec zjistil, že jsem sice přísná, ale spravedlivá a že se mnou může jednat na rovinu. Moc pěkné, a za úspěch považují, když teď v paté třídě přijde a říká mi, že se mu budu chybět.”(RR2)

„Myslím, že tedy největšího pašáka si mohu dát za pomoc mému žákovi ze sociálně slabé rodiny. Před Vánoci jsem zařídila, že chlapec dostal od jedné firmy darem počítač, který mu bude sloužit v případě distanční výuky. Na tu nečekanou a neskutečnou radost žáka budu vzpomínat zajisté ještě dlouho.”(RR2)

„Mým učitelských úspěchem je určitě to, že jsem zvládla vstup do praxe. Nebyly to lehké chvíle, ale já to za pomoci mé uvádějící učitelky zvládla. Musím přiznat, že si už jsem v mnoha věcech jistější, že už dokážu stát před třídou s velkou jistotou.”(RR1)

„Vzpomínám na krásný projektový den před Vánoce letošního roku. Jmenoval se Andělé na vánoční pouti. Propojila jsem několik předmětů. Nejvíce však byl projekt zaměřen na čtenářskou gramotnost. Byla to super práce, děti celý den hrozně bavil a já byla sama překvapena, jak nám práce krásně utekla. Výstupy z našeho projektu pak zdobily celou naši školu. Pochvala od paní ředitelky nechyběla.”(RR3)

3.5.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ

Cílem pozorování bylo upřesnit, jak se v praxi projevují kategorie, které nám vznikly z reflektivních deníků. Pozorování tedy bylo zaměřeno na plánování a organizaci výuky, na klima, kázeň, hodnocení žáků a reflexi výuky. Při pozorování nešlo zachytit všechny vzniklé kategorie. Poznatky byly v průběhu pozorování zapisovány do pozorovacího archu, který měl připravené okruhy. Po pozorování proběhla také konzultace proběhlé hodiny. Pozorováním nám bylo umožněno srovnání výuky začínajících učitelů s rozdílnou délkou praxe. Proběhlo tedy u paní učitelky, která učí prvním rokem (RP1) a u paní učitelky, která učí čtvrtým rokem (RP2).

1. POZOROVÁNÍ VÝUKY RP1

Pro pozorování byla zvolena paní učitelka 1. třídy, která učí prvním rokem na velké škole. Počet žáků ve třídě 25. Mladá paní učitelka přišla do praxe rovnou po dokončení studia na vysoké škole. Je důležité také zmínit, že paní učitelka spolupracuje s uvádějícím učitelem.

Plánování a organizace výuky

S paní učitelkou bylo pozorování předem domluveno. Hodina byla velmi dobře naplánovaná a připravená. Písemnou přípravu měla paní učitelka při ruce. Na začátku hodiny seznámila děti s cílem hodiny, také se všemi aktivitami, které v hodině proběhnou. Před zahájením aktivit proběhla motivace, kde se děti pomocí hry rozehřály. Příprava byla velmi pestrá, střídalo se více aktivit. Probíhala samostatná práce ale také skupinová, kde se složení skupin neustále měnilo. Na paní učitelce jsem pozorovala trochu obavy z toho, že ji hodina bude pomalu končit. Přiznala dětem, že měla být ještě jedna aktivita, ale že už ji bohužel nestihnou. Zda splnila svůj cíl, měla paní učitelka podložené pracemi dětí. Závěrem paní učitelka poprosila děti o sebehodnocení. Mají ve třídě smajlíky, ke kterým se děti postaví podle toho, jak se jim v hodině dařilo, nebo jak se jim hodina líbila. Paní učitelka to organizačně zvládala velmi pěkně, i když to s dětmi z první třídy nebylo jednoduché.

Klima a kázeň

Třída působila velmi příjemným dojmem. Byla velmi vkusně nazdobena. Pomůcky měly děti připravené na lavicích. Na první pohled mě zaujalo místo na relaxaci. Při vstupu do třídy byli žáci klidní až zaražení. Při výčtu aktivit ovšem začal velký ruch. Žáci se začali na sebe otáčet a povídat si mezi sebou. Paní učitelka musela několikrát připomínat pravidla, týkající se hluku ve třídě. Třída se po chvíli uklidnila. Při první aktivitě a to hře, se objevily další problémy. Chlapec pobíhal z místa na místo a vůbec nepochopil pravidla hry. Byl zastaven a usměrněn. Stranou mu byla opět připomenuta pravidla chování při aktivitách ve třídě. Při samostatné práci dokázali žáci pracovat v klidu. Opět nastal problém při skupinové práci, kdy byl ve třídě velký hluk. Paní učitelka aktivitu zastavila a postavila se před pravidlo, které jim vyselo ve třídě. Bylo to pravidlo o práci ve skupině. Jeden žák pravidlo nahlas

přečetl a pak se dali všichni opět do práce. Práce již probíhala v klidu. Do konce hodiny byl ve třídě již pořádek. Děti krásně pracovaly, bylo vidět, že jsou zvyklí spolupracovat a navzájem se respektovat.

Hodnocení žáků

Při hodině paní učitelka hlavně využívala slovní hodnocení. A tím opravdu nešetřila. Chválila děti za každou maličkost. Bylo to pro ně velikou motivací. Paní učitelka i častokrát pohladila děti po hlavě a připojila k tomu pochvalu. Při nekázni ve třídě paní učitelka použila výtek. K žádnému zápisu do žákovské knihy neproběhlo. Každý žák za samostatnou práci dostal motivační razítko, které mnoha dětem vykouzlilo úsměv na tváři. Skupinová práce byla také odměněna, ale to jinou motivační odměnou. Žáci ve třídě sbírají žetonky a za ně pak dostávají pochvalu za práci v hodinách do žákovské knížky. Několik dětí si právě dnes nasbíralo svůj pátý žetonek, proto paní učitelka o přestávce psala mnoho pochval.

Reflexe výuky

Na konci hodiny paní učitelka společně s dětmi shrnula, co vše v hodině dělali a co se tím učili a za jejich práci jim poděkovala.

2. POZOROVÁNÍ VÝUKY RP2

Pro druhé pozorování byla vybrána paní učitelka 5. třídy, jejíž praxe je čtyři roky. Učí na menší škole pouze s prvním stupněm. Počet dětí ve třídě je 20. Paní učitelka již aktivně nespolupracuje s uvádějícím učitelem.

Plánování a organizace výuky

Pozorování bylo s paní učitelkou domluveno. Hodina byla připravená. S plánováním si už paní učitelka nedala tolik záležet. Písemná příprava nebyla zřejmá.

Jako motivaci na začátek výuky paní učitelka dětem pustila krátké video. Na začátku hodiny paní učitelka vedla frontální výuku. Jednalo se o hodinu vlastivědy. Žáky zapojovala jen zřídka. Po frontální výuce přišla samostatná práce, kdy si měly děti napsat výpisky z učebnice. Společně ve skupinách si žáci při další aktivitě výpisky překontrolovali. Diskutovali

o důležitosti některých výpisků a pomocí argumentů přesvědčovali ostatní o pravdivosti jejich tvrzení. Paní učitelka do diskuze nezasahovala, pouze děti usměřňovala. Poté, co děti uznaly za vhodné ukončit diskuzi, zbývalo do konce hodiny ještě deset minut. Paní učitelka chvilku reagovala zmateně, po chvilce improvizovala puštěním dalšího krátkého videa, které nejprve nemohla najít. Video trvalo už do konce hodiny. Hodina skončila vypnutím videa.

Při konzultaci paní učitelka přiznala svoji špatnou připravenost, neměla naplánované časové rozvržení aktivit, proto ji čas nevyšel. Náhradní aktivita také připravená nebyla. Sama vzpomněla na to, že neproběhla žádná reflexe výuky ani nedala příležitost žákům k sebehodnocení.

Klima, kázeň

Místnost byla velmi malá. Při vstupu mě zaujaly práce dětí z projektové výuky, které sloužily jako výzdoba třídy. Krásná a velmi dobře vybavená byla třídní knihovnička. Třída s malým počtem žáků působila velmi klidně. Ve třídě panovala dobrá atmosféra.

Při frontální výuce byli žáci znudění. Vyrušovali, hráli si s věcmi na lavici. Několikrát byli paní učitelkou napomenuti, ale ne všichni přestali. Paní učitelka použila výchovný nástroj, který v tomto případě ve třídě má. Žlutá karta na stůl neposlušného žáka. V tomto případě velmi účinně zabrala. Při konzultaci mi bylo vysvětleno, že žlutá karta přichází jako upozornění před trestem. Další problém s kázní přišel při diskuzích. Někteří pochopili diskuzi jako prosazování svého názoru a pustil se s dětmi až do hádek. V tomto případě paní učitelka žáka jenom usměrnila a žák se hned uklidnil. Byl to totiž žák, kterému již na stole ležela žlutá karta. V jednom případě tady zazněly pubertální výkřiky, které se v této třídě daly očekávat častěji. Diskuze pak probíhala v klidu a byla mezi žáky vidět vzájemná tolerance. Nedalo se přehlédnout zastávání se jednoho žáka své spolužačky.

Hodnocení

Při pozorované hodině bylo používáno slovní hodnocení. Vyskytovalo se pouze při diskuzi. Paní učitelka nepoužila jiné formy hodnocení.

Reflexe výuky

Reflexe výuky neproběhla v tomto případě žádná. Sebereflexe u paní učitelky proběhla v rámci naší konzultace.

3.6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

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

3.6.1 OBSAHOVÝ ZÁVĚR

Cílem výzkumu této diplomové práce bylo zjistit očima začínajících učitelů 1. stupně základních škol, jejich problémy při vstupu do praxe, jejich první kroky ve vzdělávacím procesu, jejich problémy a úspěchy při plánování a realizaci výuky, nastavení klima třídy, komunikaci s rodiči a žáky.

Podařilo se zjistit, jaké jsou první kroky při vstupu do praxe, jaké mají úspěchy a problémy začínající učitelé na Rokycansku. Na základě triangulace použitých metod se podařilo zjistit, jak začínající učitelé zvládají plánování a organizaci výuky, klima a kázeň ve třídě, hodnocení žáků, sebereflexi a reflexi výuky. Podařilo se zjistit, jakými způsoby se snaží začínající učitelé řešit problémy se vzniklou situací.

Zhodnocení naplnění dílčích cílů výzkumu:

- Zjistit, jaké byly obavy začínajícího učitele před vstupem do praxe.

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí rozhovorů. Začínající učitelé měli před vstupem obavy, zda si získají respekt u dětí, zda zapadnou do kolektivu, zda zvládnou všechnu administrativu.

- Zjistit, jaký vliv v prvních krocích začínajícího učitele měl uvádějící učitel.

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí reflektivních deníků i rozhovorů, kde se nám podařilo zjistit, jak důležitá je spolupráce začínajícího učitele s uvádějícím učitelem.

Obracejí se na něj při plánování výuky, při kázeňských problémech i administrativních záležitostech.

- Zjistit, jaká forma spolupráce probíhala mezi začínajícím a uvádějícím učitelem.

Tento cíl se nám podařilo naplnit pomocí rozhovorů, ve kterých se ukázalo, že začínající učitelé spolu s uvádějícím si hledají vhodnou spolupráci právě pro jejich dvojici. Zjistili jsme, že nejčastěji probíhá vzájemná hospitace ale také reflexe výuky v různých intervalech.

- Zjistit, jaké jsou pocity začínajících učitelů v novém pracovním kolektivu.

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí rozhovorů, kde bylo zjištěno, že záleží na věkovém složení pracovního kolektivu, tedy pedagogického sboru. Zjistili jsme, že v mladším pedagogickém sboru se začínajícím učitelům pracuje lépe.

- Zjistit, jak plánování výuky ovlivní kvalitu práce začínajících učitelů

Tento cíl se podařilo naplnit. všemi metodami. Reflektivní deníky, rozhovor i pozorování ukázalo, že plánování výuky je nezbytnou součástí příprav před vstupem do výuky. Z reflektivních deníků jsme zjistili, že začínající učitelé si kladou důraz na plánování výuky. Při plánování výuky se zaměřují na, pestrost výuky, aby výuka byla smysluplná, aktivity by měly správnou návaznost, Při pozorování bylo zjištěno, že nedbalá příprava na hodinu a správné naplánování aktivit nevede ke správné výuce.

- Zjistit, co začínajícím učitelům pomáhalo při plánování výuky.

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí dvou metod. Z deníků vyplývalo, že pro pomoc si začínající učitelé chodí ke zkušenějším kolegyním. Toto nám také potvrdily rozhovory, kde bylo ještě dále zjištěno, že velkou pomocí při plánování výuky jsou tematické plány a metodické příručky.

- Zjistit, zda se příprava na vyučování zefektivnila.

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí reflektivních deníků, kde dlouhodobým zaznamenáváním sebereflexe začínajících učitelů lze vyčíst jejich profesní vývoj.

- Zjistit, jak zvládají administrativní činnosti spojené s provozem třídy.

Tento cíl se podařilo naplnit metodou rozhovoru. Ukázalo se, že velkou oporu i v těchto záležitostech začínající učitelé mají v uvádějícím učiteli. Z rozhovoru také vyplynulo, že je pro začínající učitele administrativa časově náročná. Začínající učitelé si také stěžovali na množství papírů, které je třeba k vedení třídní administrativy zařizovat. Byla to pro ně zatěžující věc, která jim znepríjemňovala vstup do praxe.

- Zjistit, jak začínající učitelé zvládají výchovné problémy ve třídě.

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí reflektivních deníků, rozhovoru i pozorováním. Všechny tři metody ukázaly, že všichni začínající učitelé se s nekázní ve třídě potýkají, dokáží si ale s nimi poradit. Z výzkumu také vzešlo, že i v tomto případě je uvádějící učitel rádcem a pomocníkem. Při pozorování, kde byla možnost srovnání v délce praxe, bylo zjištěno, že zkušenější učitelé mají již své výchovné metody.

- Zjistit, jak začínající učitelé hodnotí žáky.

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí všech použitých metod. Z výzkumu vyplynulo, že hodnocení je nedílnou součástí výuky. Nejčastěji začínající učitelé hodnotí žáky slovním hodnocením. Další zjištěná forma hodnocení jsou známky a také motivační razítka.

- Zjistit, jak začínající učitelé zvládají komunikaci s rodiči.

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí reflektivních deníků a rozhovoru. V reflektivních denících byly zjištěny obavy důkladné přípravy na setkání s rodiči. Z rozhovorů vyplynulo, že již začínající učitelé nemají dobré zkušenosti s rodiči, vše se jim ale dařilo zvládnout pomocí zkušenějších kolegů.

- Zjistit, jaké způsoby sebereflexe používají začínající učitelé.

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí dvou metod. Reflektivní deníky a rozhovory potvrdily, že se začínající učitelé sebereflexi věnují důkladně, někdy i samovolně. Každý

však používá jiné metody. Někdo si stále vede reflektivní deník, někdo používá k sebereflexi otázky, které se zaměřují na průběh celého dne.

Hlavní cíl se tedy podařilo naplnit.

3.6.2 METODOLOGICKÝ ZÁVĚR

Pro zpracování výzkumu byla použita triangulace výzkumných metod, a to obsahová analýza reflektivních deníků, spolu s rozhovorem s učiteli a pozorováním jejich výuky. Všechny tři metody na sebe navazovaly a pracovaly s kategoriemi, které vzešly z kódování reflektivních deníků.

Analýza reflektivních deníků byla klíčovou metodou, která nám umožnila zachytit každodenní situace, myšlenky, pocity a problémy začínajících učitelů při vstupu do praxe. Z reflektivních deníků šli vyčíst, jednotlivé kroky v počátcích, ale také pokroky v průběhu vedení deníků. Délka zaznamenávání deníků byla stanovena minimálně na jedno pololetí. To se také stalo problémem při oslovování respondentů. Všichni si uvědomovali, že to bude velmi časově náročné a že to vyžaduje velkou vytrvalost. Z oslovených 10 respondentů začalo reflektivní deník zpracovávat pouze pět začínajících učitelů. Ještě menší množství, a to tři respondentky vydržely reflektivní deník psát tak dlouho, že jsem jejich data mohla zpracovat do výzkumu.

Pomocí rozhovorů jsme dokázali získat rozšířenější náhled na respondentky, které nám vedly reflektivní deníky. Za tímto účelem byly osloveny ty samé respondentky. Z rozhovorů se nám podařilo objasnit mnoho nevyjasněných situací z reflektivních deníků. Velkou výhodou rozhovorů byl osobní kontakt a možnost přizpůsobit rozhovor podle potřeby.

Pozorování nám umožnilo zachytit začínající učitele v praxi a tím si potvrdit některé již zjištěné situace. Pozorována byla hodina u začínajících učitelek, se kterými probíhaly již předešlé metody. Rozdílnou však měly délku praxe, a proto se dalo při této metodě využít srovnání. Ukázalo se, že délka praxe ve výuce nemá takový význam. Důležité se zdály jiné aspekty, jako například poctivé naplánování výuky.

I přesto, že bylo využito malé množství respondentů, považuji poznatky ke stanovení závěrů kvalitativního výzkumu dostačující.

Pro lepší naplnění výzkumu by se daly použít další metody, jako například dotazníkové šetření. Bylo by pak vhodné určit správné pořadí výzkumu.

Průběh a výsledky výzkumu ukázaly, že triangulace použitých metod byla zvolena vhodně. Jejich návaznost byla přínosem. Každá metoda potvrzovala či upřesňovala tvrzení z metody minulé.

3.6.3 PRAKTICKÝ ZÁVĚR A JEHO PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Z výzkumu diplomové práce vyplynuly obavy a problémy, které začínající učitelé mají při vstupu do praxe. Učitelé jsou na svůj vstup do praxe teoreticky připraveni z vysokých škol, ale praxe je jiná realita. Ta teprve ukáže, zda svoje schopnosti a dovednosti získané na vysoké škole dovedou uplatnit a poradit si s velkou škálou různých situací.

Výzkumem bylo dokázáno, že začínající učitelé získávají zkušenosti v průběhu praxe. Z výzkumu také vyplývá, že uvádějící učitel je pro začínajícího učitele velkou oporou. Proto by škola tuto formu podpory měla začínajícím učitelům zajistit vždy. V blízké době budeme mít toto tvrzení také legislativně podpořeno. Učitelé by rad uvádějícího učitele měli dostatečně využívat a získávat z nich ty nejcennější zkušenosti.

Při přípravách, plánování a organizaci výuky, by měli začínající učitelé dodržovat osvědčené postupy. Hodina by vždy měla být připravena. Měla by být zaměřena na jeden cíl, který různými aktivitami budeme plnit. Hodina by měla být vždy pestrá a zajímavá pro žáky. Zareagovat na změnu situace by učitelé měli přizpůsobením svého plánu. Mnoho učitelů se naučí situace řešit velmi rychle.

K udržení kázně a správného klima také patří pravidla, která se doporučuje dodržovat. Vždy je důležité problémy řešit hned a při větších problémech využít rady kolegů či výchovného poradce školy. Nesmí se také zapomínat na důležitost vedení školy při řešení větších kázeňských problémů. Veškeré nastalé situace je potřeba řešit v klidu a přistupovat k problému spravedlivě.

Výzkum také ukázal, že pro začínající učitelé je jejich sebereflexe velmi důležitá. Proto pokud nenastává sebereflexe samovolně, měl by se začínající učitel zamyslet nad tím,

jakým způsobem bude sebereflexi provádět, protože je to velký přínos pro jeho profesní růst.

Začínajícím učitelům bych chtěla vzhledem k získaným poznatkům doporučit, aby do své praxe vstupovali s patřičnou sebedůvěrou, ale samozřejmě i s ochotou na sobě neustále pracovat, věnovat dostatek času přípravám a hledat poučení v radách uvádějícího učitele i ostatních zkušených kolegů.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se zaměřuje na problémy a úspěchy začínajícího učitele. Cílem bylo zjistit, jaké jsou nejčastější obavy a problémy a jak je v praxi řešit. První a druhá kapitola zahrnuje teoretické vymezení základních pojmů vztahující se k profesi učitele, zvláště pak začínajícího učitele, k jeho profesnímu vývoji a k problémům, se kterými se učitelé v rámci svého povolání potýkají. Ve třetí kapitole popisujeme výzkumnou část, a to pomocí tří metod. Obsahovou analýzou reflektivních deníků bylo kódováním zjištěno několik kategorií, na které se více zaměřujeme také v polostrukturovaném rozhovoru a při pozorování.

Začínající učitelé se v rámci výzkumu vyjadřovali k obtížnosti, problematice a k zvládnutí daných kategorií. K vybraným kategoriím patřilo plánování a organizace výuky, vytváření prostředí pro učení zaměřené na kázeň a klima, hodnocení žáků, komunikace s rodiči a reflexe. Práce se především zabývala kategorií plánování a organizace výuky, kde nejčastěji učitelé uváděli problém s rozvržením časové dotace, správně zvolenými aktivitami a metodami. Dále byla práce zaměřena na klima třídy a jeho utváření. S tím je spojena řada problémů. Ukázalo se, že důležitým faktorem při utváření dobrého klimatu, je kázeň žáků. Z diplomové práce bylo zjištěno, že v počátečních krocích se učitelé často obrazejí na své zkušenější kolegy nebo pokud možno na uvádějího učitele. Hledají rady při plánování výuky, konzultují kázeňské problémy a vytváří společně řešení, Z výzkumu vyplynulo zjištění, že s přibývajícými zkušenostmi si učitelé s většinou problémů týkajících se těchto kategorií umí poradit sami.

Závěrem lze konstatovat, že začínající učitelé považují svoji práci za důležitou, nepodceňují přípravu a všechny problémy se snaží úspěšně vyřešit.

Je však třeba upozornit také na omezení a limity výzkumu, které se mohly do výše uvedených výsledků promítnout a do jisté míry je ovlivnit. Jelikož se jedná o kvalitativní výzkumný přístup, tak se v průběhu celého procesu mohl odrazit osobitý styl samotného výzkumníka. Také je třeba poukázat na fakt, že výzkum byl limitován výběrem respondentů, jelikož jako takový závisel především na ochotě začínajících učitelů.

RESUMÉ

Diplomová práce na téma „Vstup do praxe očima začínajícího učitele 1. stupně základních škol na Rokycansku“ představuje výzkum, kdy úkolem šetření bylo získat a zpracovat data, která objasní sledované jevy, které vyplynuly ze získaných kategorií. Pomocí tří metod byly sledovány první kroky začínajících učitelů ve vzdělávacím procesu, jejich problémy a úspěchy při plánování a realizaci výuky, nastavení klima třídy, komunikaci s rodiči.

Výzkum byl rozdělen do tří částí. V každé části byla využita jedna metoda. V první části byla použita metoda analýzy reflektivních deníků, kam začínající učitelé zaznamenávali svoji sebereflexi. Druhá část výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor a třetí částí bylo samotné pozorování začínajících učitelů v praxi. Metody byly použity tak, aby na sebe smysluplně navazovaly.

Diplomová práce mi přinesla nové poznatky v procesu získávání nových znalostí a zkušeností v pozici začínajícího učitele. Vedla mě k tomu, abych hlouběji reflektovala své pedagogické jednání.

SEZNAM LITERATURY

ČAPEK Robert, Líný učitel: cesta pedagogického hrdiny, Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2018. ISBN: 978-80-7496-387-2

DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie. Učitel : příprava na profesi . Praha : Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2863-6

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

HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha : Grada, 2014, ISBN: 978-80-247-3704-1

HUPKOVÁ, Marianna; PETLÁK, Erich. Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 8089018777

KÁBRT, J. Latinsko – český slovník. Praha: Leda, 2000. ISBN: 80-85927-82-9

KALHOUS, Z.; OBST, O. Školní didaktika. 1. vydání. Praha : Portál, 2002. ISBN 978-80-7178-253-7

KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. Školní didaktika. 2. vydání. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

Kol. Vybrané kapitoly z obecné didaktiky. Brno : PdF MU, 2004. ISBN 80-210-2798-3 (ŠVEC, V. Klima třídy).

KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. Učitel v současné škole. Praha : Karolinum, 2010. ISBN: 978-80-7308-301-4

KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál 1996. ISBN 80-7178-022-7

KYRIACOU, Ch.: Klíčové dovednosti učitele, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8

MALACH, Josef. Školní pedagogika. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. ISBN: 80-7042-205-X.

MAREŠ, J. & KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita. 1995. ISBN 8021010703.

MAREŠ, S. JEŽEK: Klima školní třídy, Praha: Národní ústav pro vzdělávání 2012. ISBN: 978-80-87063-79-8

NEZVALOVÁ, Danuše. Reflexe v pregraduální přípravě učitele, Olomouc : Univerzita Palackého, 2000. ISBN 8024402084.

PAŘÍZEK, V. Základy obecné pedagogiky. Praha: SPN, 1996.

PRŮCHA, J. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J. Populace českých učitelů. In J. Průcha (vyd.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, Jan ; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2003. ISBN 8071787728.

ŘÍČAN, P. Psychologie osobnosti. Praha : Grada, 2010. ISBN: 978-80-247-3133-9.

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

SPIPKOVÁ, V. Kvalita učitele a profesní standard. In V. Spilková & A. Tomková, et al., Kvalita učitele a profesní standard. Praha: Vydavatelství UK PedF. ISBN 978-80-7290-496-9

ŠVEC, V. Přípravné vzdělávání učitelů. In J. Průcha (vyd.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-546-2

VALIŠOVÁ, A. Autorita jako pedagogický problém. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4

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

Internetové zdroje:

Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Prestiž povolání – červen 2013. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/aktualita/jake-povolani-cesi-obdivuji-vysledky-vyzkumu-prestiz-povolani-2013>

Gabriela Fišarová: Příprava učitele na výuku(https://is.muni.cz/el/1421/jaro2008/UZB003/um/4429574/Priprava_na_vyuku.pdf)

MŠMT: Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele, Praha 2019.

<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>

SLAVÍK, J., SIŇOR, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky, PEDAGOGIKA, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, ročník XLIII, 1993 (2)

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3436>

ŠMARDOVÁ, A. Neverbální chování učitelů ve vyučovacích hodinách. Studia Paedagogica, roč. 21(1), 2016. <http://hdl.handle.net/11222.digilib/135159>

ŠVAŘÍČEK, R. & ŠALAMOUNOVÁ, Z.: Vizuální akty ve výukové komunikaci. Pedagogická orientace, roč. 23 (1), 2013 <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-1-48>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1 : Ukázka okódovaného deníku

Příloha č. 2. Ukázka výroků z refletivních deníků

Příloha č. 3. Záznamový arch

Příloha č. 1: Ukázka okódovaného deníku

Plánování výuky

Prostředí pro učení

Hodnocení žáků

Sebehodnocení

Komunikace s rodiči

Středa 1.9. 2021

První společný den s novými žáky. Moje první třída je tady. Žáci mají nachystanou třídu, výzdoba se zdá perfektní. Na lavici má každý žák připravenou sadu učebnic a sešitů. Pro každého mám malý dárek – ozdobu s příšerkou a bonbónem, tematicky samozřejmě, vždyť jsme příšerkovská třída.

1. **Podařilo se mi:** pozitivně zapůsobit na děti, seznámit se s novými žáky a užívat si jejich rozzážené oči při prohlídce třídy
2. **Mám obavy:** abych zvládla vše, co jsem si naplánovala
3. **Dnes jsem ještě nezvládla:** zapamatovat si všechna jména nových žáků
4. **Zítřka změním:** zaměřím se na jména žáků

Čtvrtek 2.9. 2021

Druhý den s novou třídou. Společně jsme strávili první dvě hodiny. Všechny děti se těšily, což bylo to nejdůležitější. Věnovaly jsme se seznamovacím aktivitám. Hurá, pamatuji si všechna jména, jen Aničce neustále říkám Zuzanko, protože si za těch pár let pamatuji její sestru. Všechny děti odcházely domů spokojené a natěšené na další den.

1. **Podařilo se mi:** zapamatovat si jména nových žáků, zvolit dobré seznamovací aktivity
2. **Mám obavy:** jak naplánovat další hodinu, abych děti zaujala
3. **Dnes jsem ještě nezvládla:** probrat s dětmi pravidla, protože někteří neustále povídají a vyprávějí
4. **Zítřka změním/ udělám jinak:** pravidla a chování ve škole

Pátek 3.9. 2021

Dnes máme 3 vyučovací hodiny. Mám je krásně naplánované. Doufám, že vše klapne. Děti si postupně zvykají na chod školy, dění ve třídě, společně chodíme do školní jídelny (bez ostatních studentů), jdeme si udělat prohlídku po škole, nakoukneme do ostatních tříd (vybírám ty, kde mají děti staršího sourozence, protože vím, že budou mít obrovskou

radost a budou se ve škole cítit dobře). Společně si povídáme o chování ve škole a v hodině. Mám připravené různé obrázky, ze kterých lze poznat správné a špatné chování.

1. **Podařilo se mi:** probrat s dětmi chování ve škole, ve třídě
2. **Mám obavy:** jak bude příští týden probíhat už oficiálně „v lavici“
3. **Dnes jsem ještě nezvládla:** důrazněji připomínat pravidla – skákání do řeči apod.
4. **Zítřka změním:** Zaměřím se více se na chod dne a třídní pravidla, to jsem dnes trochu podcenila

Úterý 7.9. 2021

Konečně celý den podle rozvrhu v mé nové třídě. S plánováním jsem měla trochu problém. Překvapilo mě, kolik dětí jávalo radostí, když mě ráno u vchodu vidělo. Všichni mi říkaly, že už nikdy nechtějí, aby tam byla ta druhá paní učitelka. Hurá – mají mě rádi. Celý den moc hezky pracovaly. Za práci jsem je pochválila, ale při každé hodině se ptaly ..“Kdy už se budeme učit?“ Prohlédli jsme si všechny PS – Abecedu, Písanku, Matematiku, Prvouku, Hudební výchovu. Seznámili jsme se s Tomem a Emou – postavičky, které nás budou provázet výukou.

1. **Podařilo se mi:** pochválit děti, že vnímají zvonění a některé už byly připravené v lavici
2. **Mám obavy:** jak zvládneme výuku, co už děti umí a co ne
3. **Dnes jsem nezvládla:** nezvládla jsem včasný odchod na tělocvik – děti neví co je dvojice, po převlečení poskakovaly v šatně a byly k neuklidnění
4. **Zítřka změním:** Zlepším organizaci odchodu na TV

Středa 8.9. 2021

Plná nadšení se vrhám do dalšího dne. Těším se, jak mi příprava na výuku sedne. Přestože začínáme pracovat i v PS, děti se stále ptají, kdy se začneme učit a kdy už budou domácí úkoly. Jsem překvapená, že všichni ví orientaci na papíře i mimo něj. Nahoře, dole, vpravo, vlevo naprosto v pořádku. Do hodin neustále brebentí a vykřikuje jeden chlapec, takže znovu probíráme pravidla, jak se chovat v hodině. Brečí jedna holčička, od rána se ptá, kdy pro ni přijde maminka, která jí bohužel den před nechala v družině až jako poslední a holčička se bojí, že se to bude opakovat.

1. **Povedlo se mi:** Vytvořit takovou přípravu ,kde jsem dokázala zaujmout, vytvořit úkoly, které děti bavily
2. **Mám obavy:** že chlapec bude brebentit dál
3. **Dnes jsem nezvládla:** utišit holčičku, která neustále vzlykala
4. **Zítřka změním:** promluví s maminkou holčičky, aby každý den říkala, kdy si holčičku vyzvedne

Příloha č. 2 – Záznamy z reflektivních deníků

Plánování výuky

„Dnes se mi podařilo naplánovat hodinu anglického jazyka.“

„Při plánování výuky pro prvňáčky mám stále obavy. Nevím, jak jim dělat stále hodinu atraktivní.“

„Opět musím při plánování výuky využít rad mé uvádějící učitelky.“

Zanedbala jsem přípravu. Už vím, že už to neudělám.

„Pátáky né a né ve výuce při českém jazyce zaujmout. Půjdu se poradit.“

„Dnes jsem výuku zvládla perfektně. Použila jsem několik různých aktivit a metod. A hodina klapala podle mých představ.“

„Dnes výuku nezvládla podle příprav. Neplánovala jsem si špatně čas na jednotlivé aktivity.“

„Pro děti mám připravenou práci s interaktivní tabulí. Dětem se práce moc líbí.“

„Na hodinu Hv jsem připravila i krátký taneček.“

Vytváření prostředí pro učení – klima a kázeň

„Žáci poslouchali a pracovali, i když už byl čtvrtá hodina. Ve třídě byl krásný klid.“

„Musím dětem připomenout, co je zvonění, že lízátka patří pouze do velké přestávky.“

„Chlapec dnes celý den vyrušoval. Nepřestával ani po domluvě.“

„Dnes jsme si výrobky krásně ozdobili třídu. Máme ji moc pěknou.“

„Mám obavy o křičícího chlapce. Občas se bojím, že ublíží sobě nebo někomu jinému.“

Hodnocení

„Žák se snažil, měla jsem z něj radost. Odměnila jsem ho pochvalou.“

„Dnes jsem za práci pochválila celou třídu.“

„Celé třídě jsem dnes rozdala jedničky.“

„Smajlíka jsem jako odměnu dala každému dítěti.“

„Dnes jsem hodnotila za práci celou skupinu. Hodnotila jsem spolupráci.“

„Musela jsem přistoupit k napsání poznámky. Chlapec při hodině nepřestával rušit.“

„Pochvalu dnes dostala celá třída prvňáčku. Byla to pro ně velká motivace.“

Sebereflexe

„Dnes se mi den moc nepovedl. Pokazila jsem hned první hodinu.“

„Mám obavy, z dalších takových dnů, mám obavy z mého zdravotního stavu.“

„Zítřka změním styl vyučování.“

„Podařilo se mi zachovat klidnou hlavu a s danou situací se poprat.“

„Doufám, že zítřka změním styl výuky. Dnes jsem poznala, že nám to moc neklapalo.“

„Jsem nadšená, jak se mi podařilo hodinu zaimprovizovat.“

„Dnes jsem se málo věnovala žákovi s IVP. Zítřka to musím zvládnout lépe.“

„Z toho dne jsem měla velmi dobrý pocit a myslím, že se celý povedl.“

Komunikace s rodiči

„Do notýsku jsem provedla zápis pro rodiče. Chlapec stále nemá oblečení na TV.“

„Dnes si promluví s maminkou žáka se špatným chováním. Přijde si pro chlapce do družiny.“

„Po konfliktu ve třídě, musím telefonicky kontaktovat rodiče.“

„Potřebuji do školy dostat rodiče. Ale jak? Nereaguji na telefony, na email, ani na vzkazy v notýsku.“

Příloha č. 3 – Záznamový pozorovací arch**Záznam pozorování výuky / hodiny**

Škola:

Třída:

Datum a čas:

Předmět:

Vyučující:

Téma hodiny:

Učitel:

Pánování a organizace výuky	
Prostředí pro učení Klima, kázeň	
Hodnocení žáků, individuální přístup <ul style="list-style-type: none">• Způsob hodnocení	