

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vybrané problémy začínajících učitelů ruského a českého jazyka
Representative Problems Faced by Beginning Teachers of Russian and Czech

Kateřina Šimková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství ruského jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy se sdruženým studiem Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy (0114TA300098 / 0114TA300089)

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Vybrané problémy začínajících učitelů ruského a českého jazyka* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 4. 2023

Poděkování

Tímto bych chtěla vyjádřit poděkování PhDr. Lence Rozboudové, Ph.D., za její ochotný, laskavý, a především profesionální přístup při vedení této diplomové práce.

ABSTRAKT

Teoretická část práce pojednává o specifikách učitelské profese, popisuje kompetence učitele a následně se zaměřuje na začínající učitele jak českého, tak ruského jazyka jako druhého cizího. Shrnuje nejčastější potíže, s nimiž se tito učitelé potýkají. V praktické části práce bylo formou polostrukturovaných rozhovorů zjišťováno, zda a popř. jak se liší problémy, jimž začínající učitelé výše uvedených jazyků čelí. Začínající učitelé ruštiny i češtiny se nově potýkají nejčastěji s problémy spojenými se začleněním nově příchozích ukrajinských žáků v souvislosti s válkou na Ukrajině. Většina respondentů upozorňuje na totožné mezery ve vysokoškolské přípravě, konkrétně na problematiku podobu praxí, výuku odborných předmětů, didaktiky, pedagogiky a psychologie. V oblasti uvádění představuje nejčastější formu podpory uvádějící učitel, který byl v začátku profesní dráhy přidělen většině respondentů, často se však jednalo o formální či z jiných důvodů nefunkční spolupráci. Začínající češtináři a ruštináři mají shodně problémy s používanou učebnicovou řadou a hodnocením žáků. V porovnání se začínajícími učiteli ruského jazyka však čelí začínající učitelé českého jazyka v totožných oblastech (např. kázeň, časová náročnost příprav, komunikace s rodiči) většímu počtu problémů a jsou na ně kladeny vyšší nároky.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitel – začínající učitel – problémy začínajících učitelů – profesní kompetence
– druhý cizí jazyk – ruský jazyk – český jazyk

ABSTRACT

The theoretical part focuses on the aspects of the teaching profession and teacher's competencies, followed by a description of beginning teachers of the Czech language and Russian as a second foreign language. This thesis also summarises the most common problems faced by these teachers. In the practical part, these problems are compared by a semi-structured interview with beginning teachers. In these days, beginning teachers of Czech and Russian are faced with problems related to the integration of arrived Ukrainian pupils in the context of the war in Ukraine. Most respondents point to the same gaps in the university preparation, namely the problematic form of internships, teaching of professional subjects, didactics, pedagogy and psychology. As for the introduction to the position, the most common form of support is the introducing teacher, who was assigned to most of the respondents, but cooperation was often formal or otherwise dysfunctional. Beginning teachers of Czech and Russian have the same issues with the textbook series, that they must use, and with the pupil evaluation. Compared to beginning teachers of Russian, beginning teachers of the Czech language face more challenges in identical areas (e.g. discipline, preparation time, communication with parents) and higher demands are placed on them.

KEYWORDS

teacher – beginning teacher – problems faced by beginning teachers – professional competence – second foreign language – Russian language – Czech language

Obsah

Úvod.....	7
1 Učitel a jeho kompetence.....	8
1.1 Vymezení pojmů učitel a profese učitele	8
1.2 Profesní kompetence učitele	9
1.2.1 Dělení profesních kompetencí učitele.....	10
1.3 Profesní standard.....	15
1.4 Fenomén „ideálního učitele“	18
1.5 Profesní kompetence učitele cizího jazyka	18
1.6 Profesní kompetence učitele českého jazyka	21
2 Začínající učitel a jeho problémy.....	22
2.1 Vymezení pojmu začínající učitel	22
2.2 Problematický vstup do učitelské profese.....	23
2.3 Problémy začínajících učitelů	25
2.3.1 Problémy začínajících učitelů cizích jazyků.....	31
2.3.2 Problémy začínajících učitelů českého jazyka.....	33
3 Kvalitativní výzkum	35
3.1 Cíle kvalitativního výzkumu	35
3.2 Popis kvalitativního výzkumu.....	35
3.3 Popis respondentů	38
3.4 Výsledky dotazování mezi začínajícími učiteli ruského jazyka	40
3.4.1 Analýza výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli ruského jazyka.....	40
3.4.2 Shrnutí výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli ruského jazyka.....	63
3.5 Výsledky dotazování mezi začínajícími učiteli českého jazyka	67
3.5.1 Analýza výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli českého jazyka.....	68

3.5.2 Shrnutí výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli českého jazyka.....	92
3.6 Porovnání výuky ruského a českého jazyka očima dvou respondentek	96
3.7 Porovnání výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli ruského jazyka a začínajícími učiteli českého jazyka.....	97
Závěr	107
Resumé.....	112
Seznam použitých informačních zdrojů	119
Seznam příloh	125

Úvod

Tato diplomová práce sestává z teoretické části, jejíž první kapitola pojednává obecněji o učitelské profesi. Zaměřuje se na vymezení pojmu učitel, dotýká se postavení učitelství mezi ostatními profesemi, uvádí možnosti klasifikace profesních kompetencí učitele, zabývá se otázkou profesního standardu učitele a v neposlední řadě pojednává o fenoménu „ideálního učitele“. Druhá kapitola tematizuje začínajícího učitele, upozorňuje na problematičnost vymezení pojmu začínající učitel a nabízí přehled nejčastějších problémů vyplývajících z postavení učitele-začátečníka. Dále se kapitola zaměřuje konkrétně na problémy začínajících učitelů cizího jazyka a českého jazyka.

Na teoretickou část plynule navazuje část praktická, jež byla realizována formou polostrukturovaných rozhovorů s třinácti začínajícími učiteli ruského a třinácti začínajícími učiteli českého jazyka. Všem respondentům byly pokládány stejné otázky zformulované na základě teoretické části této práce. Zjišťovány byly především potenciální problémy týkající se didaktiky obou předmětů; míra podpory začínajících učitelů ze strany školy; možnost svobodného projektování vlastní výuky; množství povinností administrativního charakteru; postavení učitele-začátečníka v pedagogickém sboru; spokojenost s náplní absolvovaného studijního programu či subjektivně pocíťovaná míra připravenosti na výkon profese. Respondenti byli dále dotazováni na svou schopnost komunikovat s rodiči a na vztah kolegů, rodičů či žáků k jimi vyučovaným jazykům. V neposlední řadě též na to, zda v počátku své profesní dráhy vážně zvažovali odchod ze školství.

Primárním cílem práce bylo zmapovat nejčastější problémy začínajících učitelů jazyků a získat odpověď na otázku, zda a popř. jak se tyto problémy liší u začínajících učitelů ruského a českého jazyka. Sekundárním cílem práce pak bylo zmapovat míru spokojenosti začínajících učitelů s absolvovaným studijním programem a poukázat na konkrétní oblasti, na něž studenti připravování nebyli, potažmo na ně nebyli připravováni adekvátně. Reflexe forem podpory, jež bývají začínajícím učitelům poskytovány, pak představovala terciární cíl práce.

1 Učitel a jeho kompetence

1.1 Vymezení pojmů učitel a profese učitele

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261) uvádí, že **učitel** je „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“. Juklová (2013, s. 7) považuje učitele dokonce za hybnou sílu společenského vývoje a hlavního aktéra vzdělávacího procesu, který kromě znalostí předává žákům rovněž nejrůznější pravidla a hodnoty. Průcha (2002, s. 21) však upozorňuje, že význam pojmu učitel je nejen laické, nýbrž i odborné veřejnosti pravděpodobně natolik srozumitelný, že jej dokonce pedagogická i jiná odborná literatura definuje velmi zřídka.

Vašutová (2007, s. 8–12) nazírá na učitelství optikou teorie profesí a vychází přitom z pěti hlavních znaků obecné charakteristiky **profese**. Na učitele je v první řadě kladen požadavek expertní úrovně nejen **teoretických znalostí a praktických dovedností**, stanovených zákonem o pedagogických pracovnících, nýbrž i znalostí interdisciplinárních. Stejně jako příslušníci jiných profesí usilují učitelé o **rozvoj společnosti**, když částečně přebírají zodpovědnost za vzdělání a výchovu mládeže. Třetím znakem profese je **autonomie v rozhodnutích** týkajících se samotného učitelství. Míra autonomie je dána hierarchizací, školskými normami a pedagogickými dokumenty. Každá profese by měla mít zformulovaný **etický kodex** předepisující normy chování jejích příslušníků. Ty by měla sdružovat **profesní organizace**. Ačkoli se učitelská etika předpokládá zcela samozřejmě, čeští učitelé dodnes nemají oporu ani v etickém kodexu, ani ve skutečné profesní organizaci. Rovněž obvykle nepřispívají k vytváření nových poznatků například prostřednictvím určité kontinuální publikační činnosti a jejich profesní dráha je pouze lineární. Jelikož učitelé nesplňují všech pět výše uvedených kritérií profese, lze o učitelství uvažovat spíše jako o **semiprofesi**. Ke kvalifikaci učitelství jako semiprofese vede dle Urbánka (2005, s. 16) také častý výskyt nekvalifikovaných pracovníků na učitelských pozicích.

Semiprofesi jako jeden z možných způsobů kvalifikace učitelské činnosti zmiňuje i Solfronk (2000, s. 7–9), dodává však, že na učitelství lze nazírat rovněž jako na **poslání**, jako na „činnost vznešenou, vysoce důležitou a všeobecně uznávanou a hodnocenou“. Teorie učitelského poslání klade nad profesní dovednosti učitele jeho

charakterové vlastnosti, které učitelé zajišťují mj. všeobecné uznání a váženost ve společnosti.

1.2 Profesní kompetence učitele

Inovativně znějící pojem **kompetence** se v současné době hojně užívá nejen v kontextu učitelského vzdělávání, nýbrž i kurikulární politiky. Svůj vzestup však pojem zažil již v polovině dvacátého století. Tzv. přístup „*založený na kompetenci*“ (competency-based) tehdy začal hodnotit výkony učitelů na základě výčtu konkrétních dovedností a kritérií chování. Takový přístup je však problematický v tom ohledu, že učitele je nutné vnímat komplexně, a nikoli fragmentárně, navíc vždy v kontextu dané výukové situace. (Janík, 2005, s. 12–14).

Jak podotýká Vašutová (2004, s. 90–91), pojem kompetence lze v různých ohledech považovat za poněkud problematický. Jednotlivé definice i klasifikace kompetence se různí v závislosti na odborném zaměření a přístupu autorů. Pojmu se užívá jak v singuláru, tak v plurálu a jedná se o termín nadužívaný a neostře vymezený. Od devadesátých let dvacátého století postupně vytlačuje tradiční pojem **profesní znalosti a dovednosti**. Ty jsou podle jedné skupiny autorů podřazené komplexnímu pojmu kompetence, podle druhé jsou pojmem souřadným, synonymním. V současné době bývá pojem kompetence zaměňován s blízkými pojmy jako je právě dovednost, znalost, způsobilost či kvalifikace. Průcha (2002, s. 105) uvádí taktéž pojem „*učitelská schopnost*“ užívaný již od devatenáctého století. Belz a Siegrist (2001, s. 27) považují koncept klíčových kompetencí dokonce za obsahově neutrální, neboť jej lze aplikovat na libovolný obsah.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103) definuje kompetenci učitele jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“. Stejně tak Kodirovová (Кодирова, 2021, s. 162) definuje profesní kompetence učitele jako soubor znalostí a dovedností, díky nimž je učitel ve své profesi úspěšný, přičemž míra efektivity jeho práce je dána celkovým počtem kompetencí, jimiž učitel disponuje. Autorka navíc upozorňuje, že profesní kompetence učitele jsou specifické tím, že se v nich snoubí autentický profesní úsudek učitele s vědomou aplikací faktických vědomostí. Naproti tomu Spilková (2004, s. 25) chápe profesní kompetenci jako „*komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese*“.

První dvě definice reprezentují aditivní přístup, jenž je založený na prostém řetězení požadovaných kompetencí bez respektu k jejich vzájemné dynamice. Třetí definice směřuje spíše k jádru profesní kompetence učitele. (Janík, 2005, s. 14–15)

Definici, v níž se snoubí oba přístupy, nabízí Vašutová (2004, s. 91–92), jež vnímá kompetence jako „*komplexní, integrované a zároveň otevřené struktury*“, jako „*systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů*“.

Co se týče vzniku a formování profesních kompetencí, lze konstatovat, že jednotlivé kompetence se utvářejí postupně, jejich jádro vzniká ještě před samotným výkonem profese a je kontinuálně rozvíjeno následnou zkušeností i studiem. (Vašutová, 2007, s. 28) Určitou nezávislost kompetencí na konkrétní profesi konstatují i Belz a Siegrist (2001, s. 166), když uvádějí, že požadované kompetence často „*přesahují hranice jednotlivých odborností*“. Navíc ve srovnání s odbornými kvalifikacemi mají kompetence delší životnost, a právě proto mohou posloužit jako východisko k dalšímu učení (Brassard, 1992, s. 22, cit. dle Belz, Siegrist, 2001, s. 175).

1.2.1 Dělení profesních kompetencí učitele

Janík (2005, s. 15) uvádí, že profesní kompetence učitele je tvořena několika vzájemně se ovlivňujícími komponentami, a to pedagogickými znalostmi; pedagogickým jednáním; subjektivními teoriemi učitele a jeho pedagogickými zkušenostmi.

Jako **pedagogické jednání** je označováno učitelovo záměrné jednání ve výchovně-vzdělávacím kontextu, které je zároveň jednáním sociálním, neboť pedagog interaguje s jednotlivými žáky i třídou jako samostatnou sociální skupinou. Pedagogické jednání je zároveň vždy vedeno snahou o dosažení určitého cíle. (Janík, 2005, s. 27) Právě schopnost aktivního pedagogického jednání považuje Janík (2005, s. 16) za klíčovou, neboť kompetentnost učitele lze posoudit právě až na základě jeho přímého praktického působení v profesní akci.

Profesní znalosti doporučuje Janík (2005, s. 25–26) odlišovat od významově užšího pojmu vědomosti, jenž označuje pouze deklarativní znalosti osvojené učením. Profesní znalosti definuje jako „*širší kognitivní struktury, které mají vědomostní*

základ, vyrůstají ze zkušeností, jsou korigovány na základě postojů (subjektivních teorií) a nesou náboj k pedagogickému jednání“.

Ačkoli profesní znalosti tvoří nezbytnou součást učitelovy kompetence, je důležité, jakým způsobem je pedagog schopný uplatnit je v praxi. V této souvislosti zavádí autor pojem „*znalosti uvnitř kompetence*“. Míra efektivity předání znalostí je ovlivněna právě učitelovým jednáním – jeho motivy, cíli či zkušenostmi. (Janík, 2005, s. 16)

Jako **subjektivní teorie učitele** jsou označovány implicitní, avšak vysoce odolné konstrukty řídící pedagogovo jednání. Každou situaci, v níž musí učitel určitým způsobem jednat, nevědomě klasifikuje a typizuje, což mu umožňuje v budoucnu pružněji a účinněji reagovat na zcela identickou či velmi podobnou situaci. **Pedagogické zkušenosti učitele** vycházejí z postupného zvnitřňování aktivního prožitku, z učitelova dlouhodobého působení v profesi. Obzvláště důležité je prožívání rozličných subjektivně významných a emocionálně zabarvených „*epizod*“. Osvědčené způsoby jejich řešení může učitel postupně zobecňovat a aplikovat v „*epizodách*“ nových. (Janík, 2005, s. 34–36)

Solfronk (2000, s. 18–19) na rozdíl od Janíka staví do jádra učitelovy kompetence pouze dvě hlavní oblasti, a to profesní aktivity týkající se obsahu výuky a umění interagovat s žáky a studenty, a jednu oblast doplňkovou, kterou je učitelova odborná příprava a kontinuální sebevzdělávání.

Profesní aktivity učitele týkající se obsahu výuky jsou podmíněny požadavkem kvalifikovanosti. Ta by měla sestávat ze dvou komponent – předmětové odbornosti a pedagogické kvalifikace. Učitel by měl být schopen jednat kompetentně celkem ve čtyřech typech aktivit týkajících se obsahu výuky. Klíčovou se jeví **dovednost výběru učiva** s přihlédnutím k individuálním potřebám, nárokům a možnostem žáků, rodiny, místní komunity, státu, zaměření a požadavkům školy apod. Výběr učiva je do jisté míry ovlivněn rovněž osobností učitele a jeho hodnotovým žebříčkem, který se může projevat např. formou tzv. „*skrytého učiva*“. Vybraný obsah musí učitel vhodně uspořádat a žákům předat, musí být tedy schopen **didaktické transformace učiva**. K ní by měl opět přistupovat s přihlédnutím k individuálním potřebám, ale také zájmům, cílovým standardům a zaměření svých žáků. Solfronk upozorňuje, že během informačního toku na ose učitel – žák – učitel dochází ke dvěma zásadním chybám. První omyl spočívá v přesvědčení, že výchozí

informace jednou předaná učitelem se bude plně shodovat se subjektivně přijatou informací osvojenou žákem. Ve skutečnosti dochází velmi často ke zkreslení informace, jež vyžaduje následnou korekci. Mylná je rovněž představa o dostatečnosti a efektivitě jednosměrného informačního toku, tj. od učitele k žákovi. V procesu upevňování nově nabytých poznatků se ukazuje být klíčovým minimálně dvousměrný informační tok, který počítá s přímou interakcí mezi učitelem a žákem a se zpětnou vazbou. Tento dvousměrný transfer musí učitel samozřejmě vědomě zajišťovat a řídit. Umění přizpůsobit se žákům se týká i jazykového projevu učitele. Dovednost verbální **interpretace učiva** předpokládá schopnost upustit od jazyka i argumentace informačních zdrojů a nahradit je civilnějším, srozumitelnějším, popř. subjektivním učitelovým jazykem a srozumitelnou argumentací. Kompetentní učitel musí být v neposlední řadě schopen **diagnostiky výsledků žakovy učební činnosti**. Učitel komparuje dosažený stav znalostí a dovedností žáků s žádoucím stavem předepsaným standardy. Každý učitel by měl dodržovat svá předem jasně stanovená pravidla hodnocení a při diagnostice by se měl snažit být objektivní. (Solfronk, 2000, s. 19–22)

Profesní aktivity učitele vzhledem k učícím se předpokládají komunikační dovednosti, které jsou pro člověka nepostradatelné v jakémkoli sociálním kontaktu, u učitele se však předpokládají na vyšší než laické úrovni. Pedagog by měl umět navázat kontakt s žáky jak z pozice autority, tak z pozice partnera. Měl by ovládat strategie, s jejichž pomocí dokáže vzbudit a udržet žakovskou pozornost, jeho cílem by měla být snaha přirozeně žáky motivovat k učení. **Řídící a organizační dovednosti** umožňují učiteli efektivní vedení třídy jako sociální skupiny. Rozumí se jimi time management; zadávání jasných a srozumitelných instrukcí; organizace učebních činností jednotlivců, ale i žáků při skupinové práci a zajištění oboustranné zpětné vazby. **Diagnostické dovednosti** učitele ve výukové činnosti byly stručně popsány výše, učitel by se měl však pokoušet rovněž o diagnostiku sociálních vazeb a sociálního klimatu ve třídě. Jejich znalost významně napomáhá efektivitě učebního procesu. Učitelovy **dovednosti hodnocení** mají velký vliv na motivaci žáků k dalšímu učení. Hodnocení přináší žákům zpětnou vazbu, ale na základě komparace s ostatními také informaci o jejich postavení ve třídě, z něhož často vychází též žakovo sebehodnocení. Při sdělování výsledků hodnocení by si měl být učitel vědom jejich možného emočního dopadu na žáka. Učitel by měl vždy hodnotit výkon žáka, nikoli jeho osobnost. Měl by se snažit vyzdvihnout pozitivní prvky žakova výkonu a žáka při hodnocení záměrně nestresovat. Mezi profesionální techniky hodnocení, které by měl

učitel ovládat, patří klasifikace, slovní hodnocení a testování. (Solfronk, 2000, s. 23–27)

Vašutová (2007, s. 29–30) uvádí, že profesní kompetence učitele je tvořena všeobecně vzdělávací, oborovou a pedagogicko-psychologickou komponentou. **Všeobecně vzdělávací komponenta** předpokládá na jedné straně rozvoj komunikačních dovedností; tolerance; objektivitu či porozumění, na straně druhé pak schopnost týmové spolupráce; kritického myšlení či adaptability. Všeobecně vzdělávací komponenta předpokládá učitelovy znalosti o světě kolem nás a zároveň usiluje o kultivaci jeho osobnosti. **Oborová komponenta** předpokládá, že učitel disponuje předmětovou odborností v závislosti na stupni a druhu školy, na niž je připravován. Pouhá odborná znalost však není dostačující, pakliže učitel neovládá metodologii transformace znalostí a dovedností do vyučovacích předmětů. **Pedagogicko-psychologická komponenta** vychází z poznatků pedagogické a sociální psychologie, filosofie výchovy a etiky, didaktiky či aktuální vzdělávací politiky a představuje teoretický základ kompetencí, jenž je naprosto nezbytný pro výkon pedagogické profese.

Vašutová (2007, s. 35–37) dále podrobněji vyděluje sedm základních oblastí kompetencí: oborovou; didaktickou a psychodidaktickou; pedagogickou; diagnostickou a intervenční; sociální, psychosociální a intervenční; manažerskou a normativní; profesně a osobnostně kultivující. **Oborová kompetence** kromě předmětové odbornosti učitele zahrnuje také dovednost integrovat do vyučovacího předmětu mezioborové poznatky a vytvářet vztahy mezi jednotlivými předměty. Předpokládá se běžná uživatelská znalost informačních a komunikačních technologií. **Didaktická a psychodidaktická kompetence** zahrnuje učitelovu znalost rámcového vzdělávacího programu a schopnost tvorby školního vzdělávacího programu. Předpokládá autonomii učitele při projektování vlastní výuky, během níž je učitel schopen aplikovat a v případě potřeby variovat různé metody a strategie předávání znalostí a dovedností a vhodně užívat nástrojů jejich hodnocení. **Pedagogická kompetence** je podmíněna orientací učitele v problematice výchovy žáků, podporou jejich rozvoje s přihlédnutím k individuálnímu zaměření každého z nich a znalostí a respektováním práv dítěte. **Diagnostická a intervenční kompetence** předpokládá jak dovednost učitele diagnostikovat sociální vztahy v rámci třídy, tak schopnost rozpoznat žáky se specifickými poruchami učení či chování i žáky nadané a odpovídajícím způsobem uzpůsobit výběr učiva a metody jeho předání těmto žákům.

Učitel musí být schopen identifikovat sociálně patologické jevy ve třídě a měl by ovládat principy prevence i nápravy také dalších výchovných problémů. Těžiště **sociální, psychosociální a komunikativní kompetence** leží v učitelově schopnosti žáky socializovat a vytvořit ve třídě příjemné sociální i učební klima. Učitel by měl vnímat také vliv mimoškolního prostředí na své žáky, aktivně komunikovat s jejich rodiči, ovládat základy efektivního rozhovoru a v případě potřeby umět řešit či zprostředkovat řešení nejrůznějších sociálních situací ve škole. **Manažérská a normativní kompetence** značí učitelovu znalost vzdělávací politiky, zákonů a norem vztahujících se k učitelské profesi. Učitel musí být schopen rovněž výkonu administrativních úkonů týkajících se evidence žáků, jejich výsledků a dalších dat. Manažérská kompetence předpokládá především učitelovy organizační dovednosti při výukových i mimovýukových aktivitách, a to i na úrovních vyšších (institucionálních, zahraničních), než je třída či škola. **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** je založena **na** učitelově všeobecném rozhledu a kontinuálním sebevzdělávání, schopnosti formovat hodnoty a postoje svých žáků, konstruktivně kooperovat s kolegy, smysluplně obhajovat své pedagogické postupy, zároveň být však otevřený evaluaci či autoevaluaci. Učitel by měl následovat profesní etiku učitele, a tak vhodně reprezentovat svou profesi.

Urbánek (2005, s. 24) poukazuje na komplexní charakter učitelské profese a poznamenává, že „*zřejmě ani neexistuje jiné povolání s požadavkem tak širokého a různorodého záběru profesních aktivit*“. Urbánek vyzdvihuje **didaktickou dovednost**, tedy schopnost transformovat vlastní vědění v učivo, a to následně žákům předat odpovídajícím způsobem, a **oborovou znalost** učitele. Prakticky na stejnou úroveň však klade celou řadu dalších kompetencí jako například organizační, komunikační či diagnostické dovednosti.

O komplexnosti učitelské profese a z ní plynoucí nemožnosti pojmenovat všechny profesní kompetence učitele se zmiňuje rovněž Švec (2005, s. 30–31), který ve snaze klasifikovat alespoň jejich jádro vydělil tři typy kompetencí, jež na sebe vzájemně působí a prolínají se: **osobnostní, psychodidaktickou a sociálně komunikativní**.

V současné době je na kompetenční koncept v rámci českého školství často nazíráno prizmatem inkluzivního vzdělávání. To předpokládá tři zásadní kompetence: **vnitřnění konceptu inkluze**; vybrané **charakterové vlastnosti učitele** jako empatie, otevřenost a kreativita; **měkké a praktické dovednosti** zahrnující především

komunikační schopnosti. Tento koncept je těžištěm Strategie 2030+, aktuálního strategického dokumentu schváleného MŠMT. (Kissová, Mavrogiannopoulou Lapšanská, 2021, s. 19–23)

V evropském kompetenčním diskurzu nyní vystupuje do popředí tzv. **globální kompetence**, jež reflektuje skutečnost, že dnešní svět je na technologické, ekonomické, geografické, kulturní i politické rovině natolik propojený, že tuto provázanost nelze ve vyučovacím procesu ignorovat. Učitelé přicházejí stále častěji do styku s žáky s odlišnou kulturní zkušeností i zázemím. Na základě znalostí, dovedností, přesvědčení a hodnot by měli být schopni pomáhat všem žákům, nejen žákům-cizincům, zaujmout své místo v dnešní globální společnosti a čelit jejím výzvám. Jednou z cest k naplnění globální kompetence u budoucích učitelů je např. projekt Erasmus+. (Parmigiani et al., 2022)

1.3 Profesní standard

Dle Vašutové (2007, s. 34) jsou profesní kompetence nezbytné pro „*definování profese učitele, pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů a zlepšení společenské prestiže i pro finanční ohodnocení*“. **Profesní standard** formuluje závaznou podobu těchto profesních kompetencí, lze jej chápat jako „*normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese*“. Dle Průchy (2002, s. 106) konkrétně vymezuje oprávnění vykonávat učitelskou profesi, definuje způsobilost k jejímu výkonu a varianty prokazatelnosti požadovaných kompetencí.

Ačkoli je profesní standard v mnoha zemích běžnou součástí učitelské profese, v České republice dopadly dle Vašutové (2007, s. 34) veškeré dosavadní pokusy o jeho formulaci a následné zavedení neúspěšně. Nutno konstatovat, že tento stav přetrvává dodnes.

Původní návrh **Standardu kvality profese učitele** z roku 2009 společně s výzvou ke společné diskusi o tomto dokumentu prezentuje MŠMT na svých oficiálních webových stránkách dodnes, tj. v roce 2023. Návrh vytvořený Pracovní skupinou pro tvorbu standardu obsahuje celkem dvacet dva krátkých heslovitých kapitol. Laický i poučený čtenář se dozví, co je to standard kvality profese učitele, jak a komu prospěje, kdo a jak bude kontrolovat jeho plnění, zda bude legislativně ukotven, jakým způsobem bude probíhat diskuse o jeho podobě atd. MŠMT na svém

webu uvádí různé způsoby, jakými se může nejen odborná, nýbrž i laická veřejnost do debaty zapojit a k zaslání podnětů či dotazů přímo vyzývá. (MŠMT, online)

Diskusi o profesním standardu v roce 2009 podpořila např. Stálá konference asociací ve vzdělávání. Ve svém stanovisku však upozornila např. na nutnost pojetí standardu jako nástroje podpory, nikoli kontroly, dále uvedla požadavek na srozumitelnost standardu, jeho pravidelnou aktualizaci a podobu odpovídající reálným podmínkám panujícím ve školství. (Simonová, online)

Celý koncept standardu kvality profese učitele měl však dle Juklové (2013, s. 10) řadu odpůrců, kteří argumentovali např. tím, že přijetí standardu musí předcházet zlepšení ekonomických podmínek pro výkon učitelského povolání, popř. zpochybňovali nutnost formulace standardu, v němž mnozí spatřovali spíše ohrožení, a nikoli podporu. Svou roli sehrála dle Tomkové (2012, s. 10) rovněž absence systému komplexní podpory učitelů akcentující profesní růst učitelů, jejich přípravu, kolegiální podporu či celoživotní vzdělávání. Panovalo přesvědčení, že bez existujícího systému podpory učitelů není reálné očekávat zvyšování kvality učitelů. Zavádět profesní standard v podobě normy garantující požadovanou, leč v dané době nedosažitelnou kvalitu, by tak nedávalo mnoho smyslu.

Jak shrnuje Tomková (2012, s. 9), primárním cílem MŠMT sice bylo vyvolání plodné společenské diskuse o celém konceptu, jejím logickým vyústěním však mělo být vyhotovení finální verze profesního standardu. Místo toho byl proces tvorby standardu ze strany MŠMT přerušen a věnovat se mu začaly pouze různé profesní asociace či pedagogické fakulty.

V rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě byl v přímé návaznosti na koncept standardu kvality profese učitele vytvořen v roce 2012 **Rámec profesních kvalit učitele** jako nástroj evaluace, potažmo autoevaluace kvality učitelů na základních a středních školách. Rámec profesních kvalit učitele nabízí charakteristiku vynikajícího učitele, tedy určitý ideál, kterému by se měl každý učitel snažit dlouhodobě přiblížit. Takový přístup akcentuje fakt, že požadavky kladené na učitele se v čase mění. (Tomková, 2012, s. 10)

Rámec profesních kvalit učitele podrobně specifikuje požadovanou kvalitu profesních činností, profesních znalostí a profesní etiky učitele. Tyto tři oblasti jsou chápány jako nezbytné předpoklady pro výkon učitelské profese. Profesní činnosti zasahují do celkem osmi oblastí s konkrétně specifikovanými kritérii kvality a příklady jejich indikátorů. Učitel musí být schopen plánovat výuku; vytvářet vhodný

prostor k učení; užívat vhodných výukových strategií a metod; hodnotit práci žáků; podílet se na rozvoji školy a spolupracovat nejen s kolegy, nýbrž i rodiči, širší a odbornou veřejností a nadále se profesně rozvíjet. Podmínkou úspěšné realizace profesních činností jsou profesní znalosti. Jejich základní úroveň je dána požadovanou kvalifikací, tedy ukončeným magisterským studiem se zaměřením na vzdělávání. (Tomková, 2012, s. 13)

Mezi stěžejní cíle nástroje patří snaha o profesionalizaci učitelské profese a podpora profesního rozvoje jak začínajících, tak zkušených pedagogů. Nástroj poskytuje oporu nejen učitelům-jednotlivcům, nýbrž také ostatním členům pedagogického sboru a vedení školy. Průběžné komplexní hodnocení či sebehodnocení kvality učitelství napomáhá jejímu dalšímu rozvoji, a tím i zvyšování kvality celé školy. (Tomková, 2012, s. 5)

V celé diskusi o profesním standardu učitele se problematickým dle Průchy (2002, s. 107–109) ukazuje množství současně existujících teoretických návrhů profesních kompetencí, které značí, že „*soubor požadavků na profesní standard českého učitele je dosti rozsáhlý a náročný*“. Otázkou pak zůstává, je-li učitel po fyzické i psychické stránce vůbec schopen takovýto různorodý soubor požadavků naplnovat. Pro potřeby profesního standardu navrhuje Průcha vymezit pouze rámcové kompetence a podotýká, že jejich formulace musí vycházet ze skutečných podmínek výkonu učitelství a analýzy aktuální podoby profesní přípravy. Švec (2005, s. 30) doporučuje vnímat soubor profesních kompetencí jako určitý „*srovnávací etalon*“, jako ukazatel správného směru, kterým by se měli řídit jak vzdělavatelé učitelů, tak samotní učitelé v rámci svého kontinuálního vzdělávání.

Shoda nepanuje ani v otázce případného ukotvení profesního standardu v legislativě. Dle Juklové (2013, s. 11) i Vašutové (2007, s. 34) by byl normativní profesní standard řešením nejasného vymezení zákonných podmínek pro odpovídající výkon profese a zárukou efektivnějšího působení učitelů. Tomková (2012, s. 7) navíc doplňuje, že pakliže stát přímo vymezuje podobu profesního standardu, či se alespoň významnou měrou podílí na jeho výsledné podobě, deklaruje tím svou odpovědnost právě za kvalitu celého vzdělávacího systému.

1.4 Fenomén „ideálního učitele“

S problematikou profesního standardu souvisí rovněž fenomén „ideálního učitele“. Jak dokládá Průcha (2002, s. 60–61), v každé historické epoše mají lidé potřebu vyjádřit svůj názor na to, jaké charakteristiky by měl učitel vykazovat. Tyto charakteristiky poté pedagogičtí teoretici přetvoří v obsáhlý soubor profesních kompetencí učitelů, souhrnně tedy v profesní standard. Ten by měl představovat cosi jako cílovou metu pro vysokoškolské studenty učitelství. Požadavky kladené na učitele jsou však mnohdy natolik rozsáhlé a náročné, že představa „ideálního učitele“ se zdá být nereálná. Belz a Siegrist (2001, s. 166) navíc upozorňují, že každý člověk jakožto individuum disponuje jednotlivými kompetencemi v odlišné míře. Vašutová (2004, s. 157) dokonce celý koncept zpochybňuje, když konstatuje, že o „ideálním učiteli“ se neustále spíše spekuluje, neboť definovat jej je velmi obtížné. Urbánek (2005, s. 31) považuje definici „ideálního učitele“ za možnou, přiznává však, že vždy se bude jednat spíše o hypotetický teoretický konstrukt odtržený od reálné školní praxe. Přesto jej zcela neztrácuje a navrhuje využít jej jako určitý model a ukazatel správného směru nejen pro studenty učitelství, ale rovněž pro již praktikující pedagogy. Při komparaci s konstruktem „ideálního učitele“ lze navíc lépe poukázat na skutečné problémy učitelské profese.

Při úvahách o podobě „ideálního učitele“ by neměly být opomíjeny rovněž žákovské představy. „Ideální učitel“ by tak měl být přísný, zároveň by však měl mít své žáky rád a mělo by mu na nich záležet. Zajímavá výuka, smysl pro humor a učitelovo sebevědomé vystupování jsou dle žáků zárukou kázně. (Bendl, 2001, s. 179, cit. dle Průcha, 2002, s. 60) Jak tedy shrnuje Průcha (2002, s. 60), samotní žáci nekladou na učitele nijak přemrštěné nároky, své požadavky jsou naopak schopni formulovat poměrně stručně a jasně.

1.5 Profesní kompetence učitele cizího jazyka

Dle Wipperfürthové (2009, s. 13, cit. dle Klečková et al., 2019, s. 6) patří mezi **specifika práce učitele cizích jazyků** fakt, že obsah, cíl a prostředek výuky jsou totožné. Učitel prostřednictvím užívání cizího jazyka zároveň realizuje výuku, zároveň poskytuje žákům dostatečný jazykový input. Borg (2006, cit. dle Klečková et al., 2019, s. 6) upozorňuje na odlišnost při práci s chybou, jež je při výuce cizích jazyků přijatelnější součástí vzdělávacího procesu, než je tomu v ostatních předmětech. Také

cílová skupina pro výuku je širší – dospělí jedinci nejčastěji zdokonalují právě své jazykové dovednosti. Specifický je dle Klečkové et al. (2019, s. 7) rovněž vliv kulturně společenských a politických aspektů na vymezení obsahu výuky.

V roce 2006 bylo v rámci projektu Evropského centra moderních jazyků vytvořeno **Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků**. Začínající učitelé jej s pomocí bezmála dvou set „dokáží“ (can-do) deskriptorů mohou využít především k reflexi a sebehodnocení své vyučovací činnosti. (Vojtková, 2007/8, s. 54)

V návaznosti na Rámec profesních kvalit učitele (podrobněji viz s. 16) byl v roce 2019 vytvořen oborově specifikovaný **Rámec profesních kvalit učitele cizích jazyků**, který stanovuje kritéria kvality výuky cizích jazyků a zároveň představuje vůbec první podpůrný nástroj pro učitele cizích jazyků v českých školách. Základem **klíčových kompetencí učitelů cizího jazyka** jsou jejich **profesní znalosti**. Jedná se především o znalost principů osvojování cizího jazyka společně se znalostí metod a didaktických prostředků vhodných pro jeho výuku. Učitel by měl ovládat vyučovaný jazyk minimálně na úrovni C1 dle SERR pro jazyky, měl by mít dostatečné znalosti o jazyce a jeho kultuře, a to včetně literárních textů. Nástroj pracuje s osmi oblastmi **profesních činností** učitele, jež uvádí Rámec profesních kvalit učitele, konkretizuje však jejich oborová specifika. V oblasti **plánování výuky** učitel dlouhodobě směřuje k dosažení cíle výuky cizího jazyka, tedy k rozvoji interkulturní komunikační kompetence, snaží se o rovnoměrný rozvoj jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností svých žáků, zohledňuje jejich individuální možnosti, zájmy i omezení, pracuje s kurikulem a předkládá žákům autentické materiály. Učitel vytváří **bezpečné prostředí pro učení**, v němž se žáci nebudou bát komunikovat v cizím jazyce. Učí je zdvořilosti a zásadám partnerské komunikace, podporuje jejich sebedůvěru a poskytuje prostor jejich myšlenkám, když iniciuje různé formy interakce mezi žáky. Případné kázeňské problémy zkouší řešit za pomoci cílového jazyka. **Procesy vyučování a učení** předpokládají užití široké palety metod a organizačních forem výuky v závislosti na individuálních potřebách žáků. Učitel prezentuje a objasňuje cíle hodiny; motivuje žáky k užívání cizího jazyka; adekvátně pracuje s chybou; srozumitelně zadává instrukce a ověřuje jejich porozumění, v případě potřeby se opírá o neverbální prostředky či český jazyk. K **hodnocení** procesů učení využívá učitel popisnou zpětnou vazbu, poskytuje rady ohledně toho, co a jak může žák zlepšit. K hodnocení výsledků učení využívá učitel různé nástroje, hodnotí hlavně žákův pokrok a zaměřuje se jak na význam a formu, tak na plynulost a správnost. Žáky

s kritérii hodnocení vždy dopředu seznámí. V rámci **reflexe výuky** učitel vyhodnocuje efektivitu zvolených strategií a vztahuje ji k míře naplnění stanovených cílů. Zároveň je ochoten přijímat zpětnou vazbu od žáků i kolegů. Učitel se podílí na **rozvoji školy** v oblasti zkvalitňování výuky cizích jazyků – vytváří partnerské vztahy s odbornou komunitou či různými organizacemi, získává od nich odbornou i materiální podporu a zprostředkovává žákům formou autentického prožitku kontakt s těmito subjekty. Učitel **spolupracuje s rodiči**, kterým je schopen adekvátně vysvětlit své pojetí výuky cizího jazyka a zodpovědět případné otázky ohledně procesu jeho osvojování. Učitel od rodičů získává informace o jazykovém a kulturním zázemí rodiny. V neposlední řadě učitel nerezignuje na svůj **profesní rozvoj**, inovuje repertoár výukových strategií, různými způsoby rozvíjí svou vlastní interkulturní komunikační kompetenci a vzdělává se v oblasti využití ICT ve výuce cizích jazyků. (Klečková et al., 2019, s. 8–31)

Ščepetnov (Щепетнов, 2020, s. 56–57) hovoří o předmětové, metodické a pedagogické kompetenci učitele cizích jazyků. **Předmětová kompetence** předpokládá učitelovu způsobilost bezchybně komunikovat v cílovém jazyce v ústní i písemné formě; využívat literaturu různé náročnosti a různých žánrů; rozlišit funkční styly; vyhnout se užívání slangu a knižních výrazů ve výuce. Učitel disponuje znalostmi z oblasti lexikologie, gramatiky, fonetiky a historické mluvnice nejen cílového, nýbrž i rodného jazyka žáků. Autor dále klade na učitele požadavek **sociokulturní kompetence**, jež předpokládá znalost kultury, historie, literatury a geografie země vyučovaného jazyka. **Metodickou kompetencí** se rozumí znalost metod a principů osvojování cizího jazyka a schopnost vybrat z široké nabídky učebnic tu, která nejlépe odpovídá učitelovým i žakovským potřebám. Kromě vlastní výuky by měl být učitel způsobilý rovněž k vedení jazykových kroužků. **Pedagogická kompetence** zahrnuje umění vytvořit ve třídě atmosféru vhodnou k vedení dialogu, umění identifikovat silné a slabé stránky žáka či užívat hodnocení jakožto motivačního prvku. Autor doporučuje udělit žákovi lepší známku, než jakou by objektivně jeho výkon zasloužil – doporučuje nehodnotit výsledek učení, nýbrž hodnotit ve prospěch žákova zájmu o další učení. Šaburovová (Шабурова, 2013, s. 20) uvádí **klíčovou kompetenci**, jež je nutná pro výkon jakéhokoli povolání, **kompetenci základní**, jež reflektuje obecný rámec pedagogické profese, a **speciální kompetenci**, jež odráží specifiku vyučovaného předmětu a je spolurealizována dvěma výše uvedenými

kompetencemi. Speciální kompetence zahrnuje komunikační; lingvistickou; pedagogicko-psychologickou a interkulturní komunikační kompetenci.

1.6 Profesní kompetence učitele českého jazyka

Podle Šebesty (2017/18, s. 180–181) by měl být učitel českého jazyka vybaven **plnohodnotnou bohemistickou kvalifikací**, přičemž s ohledem na potřeby výuky na ZŠ a SŠ není nutnou podmínkou učitelovy kompetence např. hlubší diachronní studium jazyka či lingvistický výzkum. Důraz je naopak kladen na **znalost současného českého jazyka** a základů **obecné lingvistiky**; základní znalost **historické mluvnice**; orientaci v české **literatuře od počátku k dnešku** i v literatuře světové. Dále by měl být učitel českého jazyka vybaven **praktickými dovednostmi** – měl by být schopen analyzovat jazykové, řečové a komunikační jevy, interpretovat literární text atd. Ve výuce by měl využít své znalosti o fázích procesu osvojování jazyka; jazykovém vývoji dětí a mládeže; variabilitě jejich jazyka; vývoji dětského čtenářství apod. Štěpáník (2017/18, s. 230–231) dodává, že „*předmětovou kompetenci v českém jazyce nelze definovat pouze jako znalost jednotlivin, tj. jazykových jevů, ale primárně jako znalost jejich fungování v jazykovém systému*“. Svě znalosti a dovednosti by měl učitel českého jazyka umět prokázat nejen při recepci, ale rovněž při produkci vlastního komunikátu. V souladu s cíli komunikační a slohové výchovy by měl být učitel češtiny vybaven kromě jazykových znalostí rovněž **komunikačními dovednostmi**. Čechová (2010/11, s. 226) vyzdvihuje požadavek na **pozitivní a tvořivý přístup učitele**, který se snaží u žáka objevit především jeho skryté jazykové či literární vlohy, a ne mezery ve znalostech, a tím podpořit žákovu vlastní tvůrčí aktivitu. Štěpáník a Šmejkalová (2016, s. 12) zdůrazňují, že dobrý učitel českého jazyka by měl kontinuálně přemýšlet o **smyslu a cílech výuky českého jazyka** jak ve vztahu k individuálním potřebám žáků, tak ve vztahu k proměnám společnosti. Ke studiu češtiny musí **žáky motivovat**, objasňovat jim, že nabyté poznatky najdou své využití v komunikační praxi (tamtéž, s. 50).

2 Začínající učitel a jeho problémy

2.1 Vymezení pojmu začínající učitel

Pojem **začínající učitel** označuje absolventa pedagogické fakulty, který právě vstoupil na trh práce, stal se zaměstnancem, a současně tak začátečníkem v rámci učitelské profese. Přívlastek „začínající“ obvykle implikuje další charakteristiky začínajícího učitele. Ten může být na jedné straně mladý a nezkušený, na straně druhé však také perspektivní a zapálený. (Podlahová, 2004, s. 14)

Začínající učitel je tedy ten, kdo „*má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy*“. Přesný **časový horizont začátečnictví** je obtížné stanovit, jelikož je ovlivněn řadou faktorů: typem školy; aprobační; výší úvazku a individuálními zkušenostmi. Obecný konsenzus nicméně hovoří o časovém rozmezí pěti let. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, cit. dle Podlahová, 2004, s. 14)

S výše uvedenou definicí polemizuje Vítečková (2018, s. 26–27), když upozorňuje, že požadavek vysokoškolského vzdělání učitele je sice ukotven v zákoně, mnohdy však není ze strany již praktikujícího učitele splněn. Vítečková zpochybňuje rovněž pedagogickou způsobilost těch začínajících učitelů, kteří v rámci svého vysokoškolského studia absolvovali pouze asistentskou praxi, případně jim byly za praxi uznány např. volnočasové aktivity s dětmi. Stanovení časového rozmezí začátečnictví na pět let považuje autorka za poněkud nahodilé a doporučuje hovořit spíše o tzv. **adaptačním období**, kdy je začínajícímu učiteli poskytována manažersko-organizační podpora ze strany školy. Časové rozmezí adaptačního období představuje jeden rok praxe. Po adaptačním období následuje **období profesní stabilizace**, které předpokládá učitelovo postupné ukotvení v profesi. Začínajícího učitele tak Vítečková definuje jako učitele v adaptačním období, jenž se nachází na začátku své profesní dráhy, je mu poskytována kontinuální podpora ze strany školy a v případě absence této podpory se snaží adaptovat na nové školní prostředí vlastními silami.

Chudý a Neumeister (2014, s. 27, cit. dle Vítečková, 2018, s. 27–28) definují začínajícího učitele jako učitele, jenž „*disponuje základními pedagogickými znalostmi, učí se nové edukační postupy, objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti, modifikuje je na základě praktických zkušeností, rad kolegů a sebereflexe své*

činnosti. Vytváří si svůj subjektivní konstrukt výchovné činnosti, který se podřizuje míře dosažených pedagogických kompetencí a je reflektovaný žáky“.

Při úvahách o vymezení období začátečnictví lze operovat též s časovým úsekem vymezeným školním rokem jakožto specifickým organizačně-činnostním cyklem (Průcha, 2009, cit. dle Vítěčková, 2018, s. 27). Chošimovová a Tagojevová (Хошимова, Тагоева, 2017, s. 234) rozlišují začínajícího učitele s praxí mezi dvěma až třemi lety, a mladého učitele s praxí do pěti let. Dle Podlahové (2004, s. 15) je období začátečnictví u každého učitele ryze individuální a liší se taktéž názory na otázku, po jak dlouhé době se z učitele-začátečníka stává učitel-expert. Zatímco anglosaská literatura hovoří o třech až pěti letech, v českém vzdělávacím kontextu se obvykle udává rozmezí právě mezi pěti až deseti lety. Uspenskij a Černjavskaja (Успенский, Чернявская, 2007, s. 243–245, cit. dle Сафина, Гумерова, Гараева, 2011, s. 1130) uvádějí pět znaků, jež vykazují učitelé, kteří úspěšně prošli adaptačním obdobím a profesně se stabilizovali: přijetí třídním kolektivem; uvědomění si správnosti výběru profese; znalost vyučovaného předmětu a schopnost předat jeho obsah způsobem odpovídajícím možnostem žáků; diferencovaný přístup k jednotlivým třídám; umění včasné sebereflexe.

Začínajícího učitele lze definovat taktéž na základě **Kariérního řádu učitele**, v němž je řazen do kariérního stupně jedna. Během dvouletého adaptačního období by měla být absolventovi vysoké školy či učitelé přicházejícímu z odborné praxe poskytována podpora nejen od vedení školy a uvádějícího učitele, ale také např. od pedagogické fakulty či zkušeného učitele působícího v jiné škole. Po dvou letech by mělo dojít k vyhodnocení učitelova působení v kontextu jeho zamýšleného profesního rozvoje. (MŠMT, 2018, cit. dle Vítěčková, 2018, s. 28)

2.2 Problematický vstup do učitelské profese

Podlahová (2004, s. 15) či Mazáčová (2001, s. 14) upozorňují na specifikum učitelské profese v tom ohledu, že na rozdíl od jiných povolání musí učitel-začátečník již od prvního dne nástupu do práce zvládat absolutně všechny náležitosti své profese. Proces zapracování se ve smyslu postupného ovládnutí jednotlivých činností od jednodušších ke složitějším je nemyslitelný. Kearney (2014, s. 3, cit. dle Hanušová et al., 2018, s. 34) užívá pojem **ostrý start**, v jehož důsledku většina začínajících učitelů prožívá tzv. **šok z reality**. Ten se dle Vítěčkové (2018, s. 106) dostavuje

v momentě, kdy se začínajícímu učiteli nedaří naplňovat všechny požadované profesní kompetence. Obzvláště zaskočení bývají začínající učitelé tím, jak vysoká úroveň výchovných i sociálních kompetencí je od nich od samého počátku jejich profesní dráhy očekávána a vyžadována. V důsledku šoku z reality začíná učitel obvykle čelit jak profesním, tak osobním problémům. Může zažívat nadměrný stres, úzkost, případně může pochybovat o svých schopnostech, neboť se po prvotním kontaktu s realitou školního vyučování cítí být nepřipraven na výkon profese. Tehdy je pro učitele-začátečníka důležitá **podpora od pedagogického sboru**. Švaříček (2007, s. 344, cit. dle Hanušová et al., 2018, s. 32) zdůrazňuje, že taková podpora by měla vést spíše k „hledání vlastní cesty, poskytnutí opory či pobídnutí k experimentování“, než ke „kopírování úspěšných řešení kolegů“. Hanušová et al. (2018, s. 30) však s odkazem na výzkum Vašutové (2004) upozorňuje, že samotné školy často vnímají začínající učitele z hlediska jimi absolvované praxe jako nedostatečně připravené na výkon profese.

Ve vztahu k profesnímu vývoji začínajícího učitele hovoří Lukas (2007, cit. dle Vítečková, 2018, s. 28) o tzv. **fázi přežívání**. Začínající učitel se soustředí na svou novou roli, přemýšlí, jak se jí zhostit, klade si otázky a čelí nejrůznějším výzvám a problémům. Kariková (2015, cit. dle Vítečková, 2018, s. 31) dělí období adaptace na učitelskou profesi do tří etap. V té první se učitel soustředí na sebe, svůj vzhled, na to, zda jej mají žáci i kolegové rádi. Následně se pozornost učitele přesouvá ke strategiím řízení výuky a konečně k výsledkům celého vyučovacího procesu. Urbánek (2005, s. 96) dodává, že proces adaptace není ničím jiným než pozvolnou změnou profesní identity, kdy se ze studenta učitelství s poněkud zkreslenými představami o profesi prostřednictvím přímé praxe stává učitel. Na profesní start začínajícího učitele nahlíží Švaříček (2011, cit. dle Vítečková, 2018, s. 32) skrze tři tzv. zlomové události. Kromě „šoku z praxe“ uvádí pozici „*neprofesionálního učitele*“, který i přes svou upřímnou snahu opakovaně zažívá neúspěch. „*Předčasné vycházení ze třídy do budovy školy*“ pak označuje situaci, kdy má úspěšný začínající učitel navzdory nelibosti svých kolegů ambice měnit chod školy podle svých představ.

Dle Píšové a Hanušové (2016, cit. dle Vítečková, 2018, s. 76–77) jsou začínající učitelé s praxí do pěti let nejvíce ohroženi tzv. **drop-outem**, tj. odchodem ze školství. Hanušová (2017, cit. dle Vítečková, 2018, s. 77) hovoří o třech typech začínajících učitelů: „*stayers*“ (ti, kteří neuvažují o odchodu ze školství), „*movers*“ (ti, kteří mění své působiště ve školství) a „*leavers*“ (ti, kteří odcházejí ze školství).

2.3 Problémy začínajících učitelů

Při uvažování o problémech začínajících učitelů je nutno brát v potaz samotnou **motivaci** studentů učitelství k pozdějšímu výkonu profese. Ta je ve srovnání s jinými vysokoškolskými obory znatelně nižší a poměrně vysoký počet studentů je již během studia rozhodnut, že učitelskou profesi vykonávat nechce (Urbánek, 2005, s. 91). Začínající učitelé (ale ani pedagogické fakulty směrem ke studentům) často nereflektují, nakolik je učitelská profese pro společnost důležitá. Za problémy s motivací k výkonu profese často stojí **neujasněný hodnotový systém** začínajících učitelů, jeden z pilířů pedagogické kultury. (Ахияров, Амиров, 2002, s. 50–53)

Vašutová (2007, s. 58–61) na základě šetření zmapovala celkem deset oblastí, které studenti učitelství pocítují jako potenciálně problematické. Jejich obavy pak často korelují s reálnými problémy začínajících učitelů. Především se jedná o **navázání prvního kontaktu s žáky**, který představuje zásadní moment při formování dlouhodobého vztahu mezi učitelem a třídním kolektivem. Začínající učitelé často čelí počáteční trémě, někteří se žákům podbízejí přitakáváním či zdánlivým „spojenectvím“. Při **hodnocení** mají někteří začínající učitelé tendenci žáky přeceňovat, neboť vycházejí ze svých, a nikoli žakovských možností. Jiní mají obavu, aby žáky nepřetěžovali, proto jsou jejich nároky na výsledky učení žáků nízké a hodnocení mírné. Liberální postoj k hodnocení může být rovněž pokusem o získání žakovské přízně. Pro začínající učitele je často problematické **hospodaření s časem**. Učitel-začátečník má tendenci hodinu předdimenzovat, často naplánuje takové množství činností pro sebe i žáky, které v reálném čase zkrátka nelze stihnout. Na konci hodiny se tak dostává do časové tísně a je nucen vynechat fázi reflexe, případně přetahuje hodinu do přestávky, což nesou žáci nelibě. Někteří začínající učitelé se po nástupu do praxe potýkají s odmítavým postojem kolegů, rodičů i samotných žáků k jejich ambici zavést ve škole **inovativní metodické postupy**, jimiž je vybavilo studium na vysoké škole. Učitel by se neměl bát experimentovat, ovšem postupně a s přihlédnutím ke vzdělávací koncepci školy.

Podlahová (2004, s. 32) dodává, že začátečníci často propagují metody, jejichž efektivitu nemají v praxi dostatečně ověřenou, a naopak mají tendenci plošně odmítat vše „tradiční“.

Vašutová (2007, s. 58–61) dále uvádí, že pro začínající učitele je složité **získat si respekt** nejen žáků a kolegů ve sboru, ale také rodičů. Začátečníci se často snaží

působit autoritativně až neomylně, pouze tím však zakrývají vlastní nejistotu či nepřipravenost. Samotná **práce ve třídě** vyžaduje od učitele schopnost věnovat se více činnostem najednou, tedy rozdvojit svou pozornost (mluvit, psát, sledovat jednotlivce i třídu jako celek), čehož učitel-začátečník často není schopen, neboť se soustředí především na sebe a svůj výkon. Žáci pak často nedávají pozor, neplní zadané úkoly a učitel-začátečník zjišťuje, že nedokázal třídu zaujmout.

Začínající učitelé se často potýkají s tím, že **žáci nechápou** předkládané učivo či pokyny. Na vině bývá nesrozumitelná komunikace, nevhodně zvolený didaktický postup či absence zpětné vazby, tedy důkazu o naučení. Zatěžkávací zkouškou jsou pro začínající učitele **nestandardní školní situace** – zdravotní indispozice žáka, nefungující technika či žákovské vtipy. U začínajících učitelů žáci snadněji odhalí jejich **slabé stránky** a ty pak „testují“. Kladou záludné otázky, kterými prověřují učitelovu oborovou znalost i připravenost na hodinu. Učitele-začátečníka může zaskočit rovněž podvádění při plnění úkolů či psaní písemných prací. V důsledku překvapení si často neví rady a nejedná dostatečně důsledně a s odkazem na předem stanovená pravidla. **Nekázeň žáků** je v současné době snad nejzávažnějším problémem, s nímž se nejen začínající, nýbrž i zkušení učitelé často nedokážou adekvátně vypořádat. Chování žáků je do značné míry odrazem stavu naší společnosti a je logické, že pakliže nejsou studenti učitelství připravováni na nové charakteristiky žáků, v praxi své žáky nedokážou ukáznit. (Vašutová, 2007, tamtéž)

Dle Podlahové (2004, s. 41) souvisí změněná kvalita kázně dnešních žáků s postupnou demokratizací společnosti, jejímž základním pilířem je diskuse. Zároveň upozorňuje na to, že učitel-začátečník má tendenci jakoukoli pobuřující verbální aktivitu žáka vztahovat k sobě a chápat jako slovní útok proti vlastní osobě. Má problém rozlišit, zda se nejedná např. o projev žákovy osobnosti, jeho specifického smyslu pro humor či prostý výsledek kritického myšlení. Jak poznamenávají Chudý a Neumeister (2014, cit. dle Vítečková, 2018, s. 108), učitelé-začátečníci žákům často nedokáží vymezit hranice, neumějí funkčně využívat systému **odměn a trestů**. Pokud jsou odměny či pochvaly přehnaně časté a neopodstatněné, ztrácejí dle Buchtové (2020, s. 52–53) svou motivační i informační funkci. Dle Růžičkové (2012, cit. dle Buchtová, 2020, s. 53) může vést nadměrné chválení jednoho žáka ke zhoršení jeho postavení ve školním kolektivu a zároveň k potlačení jeho tvořivosti. Stejně důsledky s sebou dle Buchtové (2020, s. 55) nese časté trestání. Pokud je žák často trestán jedním a tím samým způsobem, stane se vůči tomuto trestu rezistentním. Šetření České

školní inspekce (Andrys, 2017, cit. dle Vítečková, 2018, s. 108) rovněž prokázalo, že právě nekázeň žáků představuje pro začínající učitele největší překážku při výkonu nové profese.

Majerová (2011, s. 10–11) klasifikuje složité činnosti a z nich plynoucí problémy začínajícího učitele do čtyř oblastí. **Legislativně-dokumentační oblast** zahrnuje učitelovy problémy s orientací ve školských zákonech, vedením dokumentace či vypracováváním různých druhů plánů. V rámci **výchovně-disciplinární oblasti** se projevuje učitelova neschopnost nastolit ve třídě kázeň, a přitom s žáky jednat nekonfliktně. V **organizačně-komunikační oblasti** činností naráží začínající učitel na nelehký úkol vhodného hospodaření s časem, nedokáže adekvátně komunikovat s rodiči a svůj jazykový projev obtížně přizpůsobuje žákům. V rámci **sebereflektivně-uvažující oblasti** začínající učitelé často nedojdou k uvědomění si a následné analýze chyb, jichž se dopustili.

Ke schopnosti předat žákům učivo tak, aby mu porozuměli, dodává Solfronk (2000, s. 22) poznámku o tom, že začínající učitelé, nejčastěji čerství absolventi vysokých škol, mají problém uzpůsobit svůj slovník i argumentaci úrovni vyspělosti žáků. Namísto toho přebírají jazyk i argumentaci odborné literatury a přednášejících odborníků.

Podlahová (2004, s. 26–47) vyčleňuje samostatnou kategorii problémů plynoucích z prvních překvapení po vstupu do nové profese. Začínající učitel naráží na **neznalost obsahu školního předmětu**, který se zásadně liší od struktury vědní disciplíny, jíž se při studiu věnoval. Úžas nad skladbou předmětu mnohdy vede k pocitu, že v praxi učitel potřebuje úplně jiné znalosti, než jaké při studiu získal. Začínajícím učitelům jsou stejně jako těm zkušeným často přidělovány **předměty mimo jejich aprobaci**. Příprava na takový předmět je pro učitele-začátečníka daleko více časově i psychicky náročná. **Absence uvádějícího učitele** bývá výsledkem přesvědčení, že absolvent pedagogické fakulty je již hotovým učitelem a pomoc nepotřebuje. V případě, že začátečník o přidělení požádá, ale jeho prosba není vyslyšena, je nucen adaptovat se na nové prostředí svépomocí. Pokud však učiteli-začátečníkovi opakovaně selhávají připravené výukové strategie a on se nemá s kým poradit, uchýlí se dle Hřebeckého (2013, s. 39) automaticky k frontálním metodám, jimiž byl sám jako žák vzděláván. Dle Trnkové (2019, s. 39) „*v současné době není podpora začínajících učitelů ošetřena systémově ani legislativně*“. Šetření projektu SYPO ukázalo, že pokud škola disponuje funkčním systémem uvádění, o odchodu

ze školství uvažuje pouhých 12 % začínajících učitelů. V opačném případě se jedná o dvojnásobek, tedy 24 %.

Podlahová (2004, s. 26–47) dále uvádí, že začínající učitelé často propadají skepsi kvůli **množství administrativních povinností**, které jim zabírají čas původně vyčleněný na přípravu výuky jako takové. Každý učitel má určité administrativní povinnosti, není však výjimkou, že těm začínajícím bývá hned zkraje jejich profesní dráhy přidělována řada dalších funkcí, jejichž výkonu by se jistě zhostili lépe až po uplynutí adaptačního období. Problémy pro začínající učitele často plynou z **neznalosti pracovního řádu, bezpečnostních a právních předpisů**. Každý učitel by měl při nástupu do školy vědět, co z právního hlediska může, musí a nemusí. **Časová náročnost** profese se projevuje rozdílem mezi hodinovým úvazkem učitele a časem reálně stráveným prací. Tímto rozdílem jsou začátečníci často šokováni, práci si zpravidla nosí domů a jsou celkově vyčerpaní.

Pro učitele-začátečníka může představovat problém rovněž vytvoření a udržení si dobrých **vztahů na pracovišti**. Kromě dlouhodobých problémů feminizace a stárnutí pedagogických sborů může učitel narazit na odmítavý postoj svých kolegů ke snaze o další profesní rozvoj. Hodiny, které stráví začínající učitel vlastním vzděláváním mimo školu, musejí suplovat jeho kolegové, kteří takový úděl obvykle nesou nelibě. Zubcovová (Зубцова, 2014, s. 37) zároveň uvádí, že někteří začínající učitelé nemají v důsledku všech profesních povinností na další sebevzdělávání čas, a tak jejich profesní rozvoj přirozeně stagnuje. Podlahová (2004, s. 26–47) dále uvádí, že začínající učitel se musí ve své třídě připravit na **vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků**. Absolvent pedagogické fakulty je sice vybaven základními teoretickými znalostmi o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami či odlišným mateřským jazykem, ty však obvykle nedostačují, a učitel tak musí hledat pomoc v odborné literatuře či u výchovného poradce a speciálního pedagoga. **Formulační neobratnost**, tedy neschopnost sdělit žákům srozumitelně myšlenku, trápí většinu začínajících učitelů, postupně se však s léty praxe zlepšuje. **Odlišnost školní skutečnosti od představ**, které si začínající učitel vytvořil na základě své vlastní školní docházky a následného studia na vysoké škole, může být zdrojem deziluze a demotivace k výkonu učitelské profese. V neposlední řadě mívá učitel-začátečník zpočátku problém rozlišit jednotlivé **typy postojů rodičů ke škole** a přizpůsobit jim svou komunikaci tak, aby byla adekvátní, efektivní, ale zároveň nepodkopávala autoritu školy i učitele.

Chudenevová (Худенева, 2020, s. 136–138) uvádí, že největším problémem začínajících učitelů je dle šetření právě obtížná komunikace s rodiči žáků. Při iniciování kontaktu často narážejí na nezáměr rodičů, případně uvádějí, že sami mají málo času se na schůzku s rodičem adekvátně připravit. Nejčastější formou komunikace jsou třídní schůzky, individuální konzultace, neformální rozhovor na školní akci a v dnešní době též elektronická komunikace. Začínající učitelé však uvádějí, že s výběrem efektivní formy spolupráce mají problém a ocenili by, kdyby si během studia osvojili nějaké alternativní. Nízký věk učitele často vyvolává v rodičích nedůvěru, jejich profesní kompetence bývají rodiči bagatelizovány. Dialog mezi učitelem a rodičem se často nedaří vést konstruktivně, jelikož jedna či druhá strana trvá na svém, odmítá naslouchat a není otevřena kompromisu. Výzkum prokázal, že by studenti učitelství ocenili cílenou přípravu na budování vztahu mezi učitelem a rodičem. Spolupráce s rodiči při realizaci IVP a zajištění komunikace s odborníky jsou pro učitele-začátečníky rovněž problematické.

Mezi další problémy začínajících učitelů řadí Matonoha (2019, s. 44–47) fakt, že ve srovnání s již zkušenými pedagogy je pro ně těžší **rozpoznat a následně eliminovat prvotní příznaky šikany** či kyberšikany. Učitel-začátečník se často rovněž nedostatečně seznámí s klimatem, specifickým školním vzdělávacím programem a dalšími vnitřními předpisy školy a nevyhnutelně pak čelí **kolizi s pravidly chodu školy**. Spíše sporadicky může dle Mansfielda et al. (2014, cit. dle Hanušová et al., 2018, s. 34) začínající učitele postihnout tzv. **syndrom vyhoření**, jemuž typicky čelí spíše učitelé v závěru své profesní dráhy. Syndrom je vyústěním neschopnosti adekvátně čelit více problémům najednou. Učitelé-začátečníci strádají časovou náročností učitelské profese, stanovují si přemrštěné cíle, které poté nejsou schopni splnit, trpí nedostatkem sebedůvěry nebo nezvládají plnit všechny své úkoly. Svou roli dle Píšové (2005, s. 52–53, cit. dle Hanušová et al., 2018, s. 34–35) hrají i externí faktory, jakým je třeba vstup do dospělého života. Mazáčová (2001, s. 14) kromě již výše zmiňovaných problémů řadí mezi ty vůbec nejčastější **nedostatečné materiální vybavení školy; agresivitu a nízkou znalostní základnu žáků** či jejich **nezáměr o školu** a učení. Upozorňuje taktéž na **nedostatečnost učitelů-začátečníků v oblasti psychologie** – o osobnosti žáka si často vytvářejí představy na základě jeho vnějších projevů a málo se zajímají o vnitřní příčiny jeho chování.

Voda (2020, s. 45–47) upozorňuje na **nižší metakognitivní schopnosti začínajících učitelů**, tedy jejich neschopnost posoudit, kdy bylo jejich jednání

úspěšné a kdy nikoli. Učitelé-začátečníci mají často tendenci přeceňovat své schopnosti, nejsou schopni objektivní sebereflexe, která by posloužila jako základ pro jejich další profesní rozvoj. Andrys (2018, s. 7) uvádí, že se začínající učitelé na druhém stupni ZŠ často potýkají s **nedostatečnou úrovní vlastních vědomostí** v rámci vyučovaných předmětů a tyto znalosti se poté snaží urychleně prohloubit. Středoškolské učitelé pro změnu potřebují podporu v oblasti efektivních forem a metod výuky.

V rámci přípravy budoucích učitelů je problematická rovněž **převaha teoretické přípravy** nad tou praktickou, studenti učitelství mají během vlastního studia jen málo příležitostí k simulaci profesních činností učitele např. formou skupinové práce. (Ахияров, Амиров, 2002, s. 54) Tento deficit poté dle Slaninové (2019, s. 5) pociťují nejbolestněji při procesu stávání se třídním učitelem, kdy pouhé oborové znalosti nestačí.

Dle Bednaříkové (2010, s. 14) může pro začínající učitele působící nejprve v soukromém školství představovat problém **přechod do školství státního**, které je mnohdy zkosnatělé a odmítá jakékoli změny a inovace. Výzkumy přitom ukazují, že pakliže dostane začínající učitel prostor přistoupit ke své práci tvořivě, jeho zájem o samotnou profesi roste, spatřuje v ní větší smysl a jeho profesní rozvoj probíhá optimálním tempem (Захарченко, 2002, s. 50). Mezi další problémy, jimž musí začínající učitel čelit, řadí Burešová (2001, s. 19) **ředitele**, kterého nezajímá profesní rozvoj učitele; **inspektora**, který zkoumá spíše administrativu než samotnou výuku; přidělení **třídnictví v problémové třídě**; **tlak kolegů** či rodičů na **protekcii** jejich potomků či přidělení **opatrovnictví několika kabinetů**. K výčtu již zmíněných obtíží připojuje Babanskij (Бабанский, 1972, cit. dle Сафина, Гумерова, Гараева, 2011, s. 1131) problém **diagnostiky příčin žákova špatného prospěchu** a **implementace mezipředmětových vztahů do výuky**.

V roce 2018 bylo realizováno dotazníkové šetření **Začínající učitel**, podle něhož je pro učitele-začátečníky největším problémem vedení administrativní dokumentace, bezproblémovou se naopak ukázala být oblast komunikace s uvádějícím učitelem. Problematické je pro začínající učitele rovněž umění získat si u žáků respekt, udržet jejich pozornost a identifikovat jejich individuální učební styly. (Vítečková, 2018, s. 112) Pod hlavičkou Národního institutu pro další vzdělávání bylo v rámci projektu **Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO)** provedeno šetření, jež pouze potvrdilo existenci výše popsaných problémů. Začínající učitelé

potřebují nejčastěji pomoc při řešení kázeňských problémů; hodnocení výkonu žáků; správě školní dokumentace; zajištění komunikace s rodiči a při **vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (tamtéž, s. 120). Zavádění inkluzivních přístupů do vzdělávání bývá často vnímáno jako problém nejen ze strany začínajících učitelů. Na vině je neinformovanost, nepochopení podstaty celého konceptu i pohodlnost. Často zaznívá argument, že budoucí učitelé „*chtěli mít normální děti, ne zvláštní školu, protože v inkluzi se musí věnovat nadaným, průměru, slabým, a ještě do toho asistent*“ . (Kissová, Mavrogiannopoulou Lapšanská, 2021, s. 21–23)

Od června 2022 realizuje MŠMT v součinnosti s pedagogickými fakultami **Národní dotazníkové šetření učitelů v úvodní fázi kariérní dráhy**, jež inicioval bývalý ministr školství Petr Gazdík. Výsledky šetření mají poskytnout nejen potřebná data pro reformu pregraduální přípravy učitelů, nýbrž i zpětnou vazbu jednotlivým vysokým školám. Anonymní online dotazníkové šetření je určeno začínajícím učitelům základních a středních škol s praxí do dvou let. Začínající učitelé v něm kromě základních údajů uvádějí např. to, kolik předmětů současně vyučují; s pomocí číselné škály hodnotí úroveň své „*subjektivně vnímané pedagogické zdatnosti*“; dále hodnotí vlastní postoj k výuce a ke schopnostem žáků či postoj k učitelské profesi. Odhadují své potenciální profesní vyhlídky a hodnotí, jak byli do profese uvedeni a jak se ve své profesi nadále rozvíjejí. Výsledky dotazníkového šetření nebyly ke dni dokončení této práce známy. (MŠMT, online)

2.3.1 Problémy začínajících učitelů cizích jazyků

Podle Jelínka (2003/4, s. 50–52) pociťují začínající učitelé cizích jazyků problémy celkem ve čtyřech skupinách dovedností. V rámci **projekčních dovedností** (týkajících se projektování výuky) je pro učitele-začátečníky obtížné identifikovat v učivu potenciálně obtížné jevy; předvídat interferenci; stanovit a zformulovat cíle hodiny; zvolit adekvátní metodické postupy; vybrat mimoučebnicové texty; vytvořit vlastní cvičení a předem formulovat pokyny v cizím jazyce způsobem odpovídajícím možnostem žáků. Z **realizačních dovedností** (týkajících se řízení výuky) mají začínající učitelé problém vést hodinu v cizím jazyce; identifikovat, interpretovat a korigovat chyby ve vyjadřování žáků; pracovat s gramatickou a zvukovou stránkou jazyka; využívat umělecké, publicistické a odborné texty; vzbuzovat a udržovat pozornost žáků. K obtížným **modifikačním dovednostem** (umožňujícím pohotově

reagovat v nastalé situaci) je řazeno umění pružně pozměnit zamýšlenou strukturu hodiny; reformulovat výrok, který žáci nepochopili; rychle a účinně reagovat na nekázeň žáků; vyřešit problém s nefungující vyučovací technikou. Nejobtížnější **autoregulační dovednost** (týkající se umění sebereflexe) představuje pro začínající učitele sebehodnocení vlastního profesního působení po stránce jazykové i metodicko-pedagogické. Mezi další problémy, s nimiž se začínající učitelé cizích jazyků potýkají, patří stimulace samostatných ústních projevů žáků; přibližování učebnicového obsahu reálné komunikaci; práce se žáky s SPU; ztvárnění role iniciátora a partnera v cizojazyčném dialogu se žáky a podpora jejich samostatného učení. Fakultní učitelé považují za největší nedostatky začínajících učitelů cizích jazyků úroveň jejich pohybové a hlasové techniky; způsob práce s učebnicí a didaktickou technikou či jejich přístup ke kontrole a hodnocení žákovských znalostí.

Uličná (2016, s. 90–91) upozorňuje na **nedostatečnou přípravu studentů učitelství na výuku IKK** (interkulturní komunikační kompetence) v rámci daného cizího jazyka. Očekávané výstupy RVP ZV sice směřují k dosažení IKK, jejich jasná konceptualizace však chybí. Učitelé se tak v uvedené problematice nejčastěji dovzdělávají sami. Přesto se podle Lázára (2005, s. 11, cit. dle Uličná, 2016, s. 91) většina pedagogů systematickému rozvoji IKK nevěnuje. Mají strach, že by žáci mohli odhalit jejich případné neznalosti, a oni by tak ztratili vybudovanou autoritu.

Mleziva (2008, s. 15) kritizuje přehnaný důraz, který pedagogické fakulty kladou na vzdělávání budoucích učitelů cizích jazyků v oblasti literární vědy. Přitom **výuka literatury v hodinách cizího jazyka** je na základních i středních školách spíše okrajovou záležitostí. Literární znalosti absolventů jsou tak podle autora vykoupeny jejich nedostatečnými didaktickými a komunikačními kompetencemi. Nábělková (cit. dle Doubrava, 2019, s. 5) je naopak toho názoru, že čerství absolventi pedagogických fakult jsou vybaveni širokou paletou aktivizačních a komplexních metod pro výuku cizích jazyků, při snaze o jejich aplikaci však často narazí. Hodinám cizího jazyka totiž ve školách stále dominují **učebnice a frontální výuka**. Jakovlevová (Яковлева, 2021, s. 1) označuje za problematické studijní priority budoucích učitelů jazyků. Ti se během studia snaží zdokonalit především své filologické znalosti, zatímco **pedagogicko-psychologickou přípravu podceňují a zanedbávají**. Až po střetu se školní realitou zjišťují, že kvalitní filolog nemůže být automaticky kvalitním učitelem jazyků.

Krejčová (2004/5, s. 220–221) upozorňuje, že v zahraničí sílí tendence k agramatické, „přirozené“ metodě výuky cizího, ale i mateřského jazyka. Ta je

zaměřena spíše na osvojení než na učení. Problém pro učitele cizího jazyka tak nastává tehdy, má-li spolu s českými žáky **vyučovat cizí jazyk žáka s OMJ**. Nejenže v roli metajazyka již nemůže vystupovat čeština, učitel se mnohdy nemůže spolehnout ani na žákovu znalost odborné gramatické terminologie (je-li vlastní oběma jazykům). Ondráková et al. (2017/18, s. 5–10) upozorňuje na nejistotu, již pocíťují začínající učitelé jazyků při **opravě chyb v ústním projevu žáků**. Jsou si vědomi toho, že neustálé přerušování žákova jazykového projevu brání reálné komunikaci, zároveň však chtějí zabránit zafixování chybných tvarů. Začínající učitelé si často nejsou jistí, jaké typy chyb opravovat a zda tak činit explicitně, či implicitně. Hodnocení činí dle Tůmové (2001/2, s. 23–24) začínajícím učitelům potíže rovněž při **výuce cizích jazyků u žáků s SPU**. Učitelé-začátečníci často nevědí, jaké chyby tolerovat, a jaké nikoli, neboť mezi žáky s SPU existují často poměrně výrazné individuální rozdíly. Začínající učitelé si často nemusejí být vědomi toho, že v rámci výuky cizích jazyků nelze použít stejné strategie rozvoje čtenářských dovedností jako v rodném, tj. českém jazyce.

Klečková et al. (2019, s. 7) upozorňuje na specifické problémy učitelů druhého cizího jazyka, kteří jsou nuceni zohledňovat **prioritní postavení angličtiny** jakožto prvního cizího jazyka, a tvoří tak jakousi samostatnou profesní podskupinu. Zubcovová (Зубцова, 2014, s. 36–38) zmiňuje **nedostatečné technické vybavení** některých škol, které učitelům brání v užití interaktivních metod výuky cizích jazyků. Učitelé-začátečníci mají zároveň **problém s využíváním principu názornosti, struktura jejich hodiny bývá stále stejná** a mají tendenci postupně **ignorovat jevy, v nichž žáci opakovaně chybují**.

2.3.2 Problémy začínajících učitelů českého jazyka

Šebesta (2017/18, s. 179) kritizuje současný **model strukturovaného studia**, v němž je učitelské vzdělávání realizováno až v rámci dvouletého navazujícího magisterského stupně, který neposkytuje dostatečný prostor oborové i specificky učitelské přípravě.

Štěpáník (2017/18, s. 232–238) na základě výzkumu provedeného mezi studenty posledního ročníku pedagogické fakulty upozorňuje na **nízkou úroveň jazykových a stylizačních dovedností** budoucích učitelů českého jazyka a jejich **problémy s produkcí vlastního textu**. Studenti se potýkali s dodržením slohového

útvary; dopouštěli se pravopisných i interpunkčních chyb; jimi užitá slovní zásoba byla spíše dostačující než pestrá a výběr syntaktických prostředků omezený. Studenti měli dále problémy s nepromyšlenou kompozicí; ideovou vyprázdněností a dopouštěli se syntaktických chyb. Úroveň jazykových a stylizačních dovedností učitele má však přímý vliv na jazykovou a stylizační úroveň žáků. Učitel vybírá vhodné texty a témata slohových prací; při hodnocení rozhoduje o tom, co žákovi vytkne a za co jej naopak pochválí; vystupuje jako vzor.

Štěpáník a Šmejkalová (2016, s. 17–80) podotýkají, že začínající učitel českého jazyka se musí připravit na to, že bude pod neustálou **kontrolou laické i odborné veřejnosti**, někdy rovněž pod tlakem médií. Ve srovnání s učiteli jiných předmětů je začínající češtinář vystaven intervenčním zásahům do své práce, jelikož „česky umí každý“ a samozřejmě má také názor na to co, jak a proč učit. Začínající učitelé mají leckdy problém přijmout fakt, že ne všichni žáci sdílí jejich nadšení pro český jazyk a přikládají mu odpovídající důležitost. V jazykovém projevu učitelů českého jazyka dle výzkumů již zcela běžně převládá obecná čeština, o to více pak k **nepisovnému jazyku** inklinují začínající češtináři. Spisovná mluva ve výuce českého jazyka je však nutná, neboť češtinář je v dnešní době pro své žáky možná jediným mluvním vzorem.

Ačkoli jsou začínající učitelé českého jazyka vybaveni řadou inovativních vyučovacích metod, které na začátku své profesní dráhy třeba i využívají, dosavadní pojetí výuky je v nich natolik zakořeněno, že často nakonec přistoupí k **nápodobě svých bývalých učitelů**. Začínající učitelé češtiny jakožto jazyka mateřského se často musejí na rozdíl od učitelů ostatních předmětů vyrovnat i s výkonem diametrálně odlišné disciplíny – **výukou češtiny jako cizího jazyka**, která se týká žáků s OMJ. (Šimoník, 1994, cit. dle Štěpáník a Šmejkalová, 2016, s. 71)

Čechová (2010/11, s. 226) se zmiňuje o **tristním stavu školních knihoven**, které často nejsou vybaveny základní bohemistickou literaturou, příslušnými příručkami a periodiky. Existence učitelských knihoven přímo ve školách je pak spíše výjimkou.

3 Kvalitativní výzkum

3.1 Cíle kvalitativního výzkumu

Primárním cílem kvalitativního výzkumu bylo jednoznačně **identifikovat a detailně popsat konkrétní problémy začínajících učitelů českého a ruského jazyka**. Na základě studia odborné literatury byli učitelé cíleně dotazováni na ty problémy, které příslušná literatura demonstruje jako ty nejzávažnější a nejčastější, potažmo nejaktuálnější. Cílem bylo ověřit, **zda předkládaná teoretická východiska korespondují s realitou českých základních a středních škol**. Učitelům byl však poskytnut rovněž dostatečný prostor na vyjádření jakýchkoli dalších problémů, s nimiž se v začátcích své profesní dráhy potýkali či stále potýkají. Tím se otevřel prostor k identifikaci nových, dosud nepojmenovaných problémů začínajících učitelů jazyků. Sekundárním cílem výzkumu pak bylo **posoudit míru subjektivně pocíťované připravenosti začínajících učitelů na výkon profese** ve vztahu ke specifickým vysokoškolské přípravě napříč Českou republikou. Právě na základě výpovědí respondentů o stavu příslušných studijních programů si výzkum kladl za cíl přispět aktuálními daty k **reformě pregraduální přípravy budoucích učitelů**. **Popis forem podpory, které obvykle bývají začínajícím učitelům poskytovány**, a jejich realizace v praxi pak představoval terciární cíl výzkumu.

Z hlediska komparace oborového zaměření začínajících učitelů bylo cílem výzkumu zjistit, **zda začínající učitelé ruského jazyka čelí jiným problémům než začínající učitelé českého jazyka**, případně identifikovat, které problémy jsou společné oběma vzdělávacím předmětům a které naopak úzce souvisejí s danou aprobací. Výzkum se tak mj. snažil najít odpověď na otázku, zda jsou na učitele obou výše zmíněných předmětů kladeny stejné nároky a v kterých aspektech se jejich profese liší.

3.2 Popis kvalitativního výzkumu

Pro potřeby kvalitativního výzkumu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, jenž se vyznačuje dopředu připraveným souborem otázek či témat, které budou jeho předmětem, přičemž pořadí těchto otázek či témat není striktně stanoveno. Tazatel může formulace jednotlivých otázek modifikovat, zároveň však platí, že všechny otázky musejí být respondentem zodpovězeny. Kromě základních otázek může tazatel

pokládat rovněž doplňující dotazy. Standardizace se v rámci polostrukturovaného rozhovoru projevuje kromě připraveného souboru otázek či témat rovněž předpisem prostředí, v němž by měl rozhovor proběhnout. Dotazování trvá obvykle čtyřicet pět až šedesát minut, přičemž hranice jedné hodiny by již neměla být překračována. Respondenti by měli být s délkou trvání rozhovoru předem obeznámeni. (Reichel, 2009, s. 107–112).

Pro respondenty z kategorie začínajících učitelů českého jazyka byla vytvořena sada čtrnácti základních otázek, pro respondenty z kategorie začínajících učitelů ruského jazyka pak sada patnácti základních otázek. Celkem třináct otázek bylo pro obě skupiny zcela shodných a jedna otázka se lišila v závislosti na cílovém jazyce. Na jednu otázku odpovídali pouze začínající učitelé ruského jazyka, neboť otázka reflektovala naprosto stěžejní jev, s nímž však učitelé českého jazyka primárně neoperují. Otázky byly ve většině případů pokládány v předem určeném pořadí, v závislosti na obsahovém vývoji rozhovoru se však jejich pořadí v jednotkách případů změnilo. Formulace otázek rovněž vycházela z jejich předem stanovené podoby, výběr konkrétních slov však často reagoval na výpovědi jednotlivých respondentů, např. na jimi užívanou terminologii. Všem respondentům byly vždy položeny všechny připravené základní otázky. V drtivé většině případů byly respondentům pokládány rovněž doplňující dotazy reagující na odpovědi respondentů.

Předepsaným prostředím pro realizaci rozhovorů byla platforma pro bezplatné internetové spojení Skype. V jednom případě byl rozhovor realizován na přání respondentky osobně, a to ve školním kabinetě. Z každého rozhovoru byl s včasným a výslovným souhlasem respondenta pořízen zvukový záznam, jenž byl poté autorkou práce převeden do písemné podoby. Délka rozhovoru se pohybovala od dvaceti do padesáti pěti minut, přičemž průměrná délka rozhovoru činila třicet čtyři minut. Respondenti byli s předpokládanou délkou rozhovoru předem obeznámeni a v jeho úvodu jim bylo zdůrazněno, že celková délka rozhovoru se bude odvíjet především od toho, nakolik struční, či naopak konkrétní budou chtít ve svých odpovědích být. Pro potřeby dotazování byly teoreticky dostačující relativně stručné odpovědi, řada respondentů však z vlastní vůle uváděla řadu konkrétních příkladů dokladujících odpovědi obecnějšího charakteru.

Respondenti byli pro výzkum získávání dvěma způsoby. Na základě výzvy umístěné do vybraných skupin na sociální síti Facebook se mohli potenciální respondenti ozvat přímo autorce práce. Zmiňované skupiny byly jak veřejného, tak

soukromého charakteru a sdružovaly studenty pedagogických fakult, učitele ruského jazyka, učitele českého jazyka, učitele všeobecně vzdělávacích předmětů atd. Takto bylo získáno dostatečné množství respondentů z řad začínajících učitelů českého jazyka. Zároveň se však potvrdila premisa o nedostatku začínajících učitelů ruského jazyka. Autorka práce tak následně na tyto respondenty získávala kontakty především v součinnosti s vedoucími kateder všech vysokých škol v České republice, jež nabízejí ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání. Dále byli výběrově osloveni ředitelé těch základních či středních škol, na nichž byl dle informací dostupných z webových stránek školy ruský jazyk vyučován. Tento postup však nebyl úspěšný, neboť vyučující obvykle nespĺňovali kritérium stanovující maximální délku praxe.

V rámci polostrukturovaného rozhovoru byly respondentům pokládány především otázky volné, tedy takové, které „*respondentovi nenabízejí žádnou variantu odpovědi, a nechávají mu tak pro vyjádření zcela volný prostor*“. Uzavřené otázky, nejčastěji dichotomické, na něž respondent odpovídá formou výběru z nabízených variant, byly pokládány méně často a sloužily primárně ke zjištění vybraných sociodemografických parametrů. Především v případě nastalých nejasností byly respondentům pokládány rovněž otázky kontrolní, které mají za cíl jinou formou pouze zjistit to samé a ověřit platnost daného výroku. (Reichel, 2009, s. 102–107)

Na začátku rozhovoru byl každý respondent dotázán, zda souhlasí s pořízením zvukového záznamu hovoru. Následně uvedl, jaký je jeho věk, na jakém typu školy učí, popř. učil a jak dlouhá je jeho praxe. V souladu s primárními cíli výzkumu (podrobněji viz 3.1) byli všichni respondenti dotazováni na administrativu spojenou s výkonem jejich profese; na práci se žáky s SPU a OMJ; na spolupráci s asistentem pedagoga a na subjektivně vnímanou náročnost přípravy na hodinu a s ní spojenou časovou zátěž. Další otázky se pak týkaly potenciálních problémů respondentů s udržováním kázně; výběrem či tvorbou učebních materiálů; implementací inovativních výukových postupů do jednotlivých hodin; komunikace s rodiči a stanovení způsobu a kritérií hodnocení. Respondentům byl poskytnut dostatečný prostor pro pojmenování jakýchkoli dalších problémů, s nimiž se potýkali či potýkají.

V souladu se sekundárním cílem výzkumu byla respondentům položena otázka, zda se cítili být po absolvování vysoké školy dostatečně připraveni na vstup do učitelské profese. Pakliže se necítili být dostatečně připraveni, bylo zjišťováno, v čem pocíťovali případné mezery a na co konkrétně je studium nepřipravilo. Výzkum si však rovněž kladl za cíl popsat, v čem se začínající učitelé jazyků naopak cíti

sebejistě. Respondenti tak měli uvést, jaké znalosti či dovednosti považovali po nástupu do profese za své přednosti.

Zmapování forem podpory, kterých se začínajícím učitelům jazyků v současných školách dostává, představovalo terciární cíl výzkumu. Respondenti uváděli, zda jim byl po nástupu do profese přidělen uvádějící učitel, jak byli přijati pedagogickým sborem a případně jaká další forma podpory jim byla poskytnuta. Respondenti odpovídali také na to, zda po nástupu do profese uvažovali o odchodu ze školství.

V souladu se zastřešujícím mezioborově komparativním cílem byli respondenti dotazováni na cílový jazyk jimi vyučovaného předmětu. Začínající učitelé češtiny tak uváděli, zda se v hodinách českého jazyka snaží mluvit převážně spisovně. Začínající učitelé ruského jazyka naopak refletovali, zda vedou výuku převážně v ruštině, přičemž byli navíc dotazováni na to, zda a popř. jak ve svých hodinách usilují o rozvoj IKK. Dvě respondentky s aprobací český a ruský jazyk byly nad rámec stanoveného souboru otázek dotázány na subjektivně pociťovaný rozdíl mezi rolí učitelky českého jazyka a učitelky ruského jazyka.

3.3 Popis respondentů

Výzkumu se zúčastnilo celkem dvacet šest respondentů – třináct začínajících učitelů ruského jazyka a třináct začínajících učitelů českého jazyka. Věk respondentů se pohyboval od dvaceti čtyř do třiceti sedmi let, přičemž průměrný věk činil dvacet sedm let. Výzkumu se zúčastnilo dvacet tři žen a tři muži. Tento fakt pouze dokládá teoreticky deklarovaný problém feminizace školství. Dvacet pět z dvaceti šesti respondentů bylo české národnosti a čeština pro ně byla rodným jazykem. Do výzkumu byla cíleně zahrnuta jedna ruská rodilá mluvčí vyučující ruštinu, která však český jazyk ovládá na dobré úrovni a vyhovuje všem ostatním výše zmiňovaným kritériím. Tento krok měl za cíl reflektovat existující trend, kdy se rodilí mluvčí objevují v roli učitelů cizích jazyků. Do výzkumu byli záměrně zahrnuti dva respondenti vyučující zároveň obě zkoumané aprobace, tedy český a ruský jazyk.

Před začátkem výzkumu bylo stanoveno, že respondenti musejí disponovat ukončeným magisterským vzděláním pedagogického směru v daném oboru a jejich praxe nesmí být delší pěti let. Délka praxe respondentů se pohybovala od jednoho

měsíce do pěti let, průměrná délka praxe pak činila dvacet tři měsíců, tedy necelé dva roky.

Kritérium stanovující vzdělání bylo následně upraveno, a to tak, že do výzkumu byli zahrnuti rovněž studenti posledních ročníků magisterských studijních programů pedagogického směru, kteří měli splněny veškeré studijní povinnosti kromě závěrečných státních zkoušek či obhajoby diplomové práce. Tito respondenti byli do výzkumu zahrnuti jednak z toho důvodu, že v drtivé většině případů učili méně než jeden rok, tedy nacházeli se opravdu v samých začátcích své profesní dráhy, jednak proto, že mohli podrobněji než respondenti s dávno ukončeným magisterským vzděláním reflektovat klady a zápory vysokoškolské přípravy začínajících učitelů. Do výzkumu byl zahrnut rovněž respondent, který vystudoval daný obor bez zaměření na vzdělávání, ale později si doplnil pedagogické minimum. Výzkum měl za cíl reflektovat reálný stav výuky příslušných jazyků v českých školách, a nikoli prezentovat iluzorní konstrukt, v němž český a ruský jazyk začínají vyučovat pouze absolventi pedagogických fakult s ukončeným magisterským vzděláním. Výzkumu se tak zúčastnilo šestnáct respondentů s ukončeným magisterským vzděláním pedagogického směru či pedagogickým minimem a deset respondentů-studentů v posledním ročníku příslušného studijního programu.

Výzkum měl ambici zahrnout do dotazování absolventy či studenty všech vysokých škol, na nichž lze v současné době v České republice studovat český, potažmo ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání. Výzkumu se tak zúčastnili studenti či absolventi Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy; Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové; Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni; Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Výzkumu se však rovněž zúčastnili respondenti, kteří vystudovali v rámci bakalářského stupně nejprve český, potažmo ruský jazyk bez zaměření na vzdělávání, a to na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci či na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a magisterské vzdělání pedagogického směru si doplnili na některé z dříve uvedených univerzit.

Výzkum měl za cíl oslovit respondenty vyučující na různých typech základních a středních škol. Dotazovaní respondenti působili nejčastěji na státní základní škole, ovšem někteří z respondentů učili na níže uvedených typech škol: soukromá bilingvní základní škola; Montessori základní škola; státní víceleté

gymnázium; střední odborná škola; učiliště; státní čtyřleté gymnázium; státní základní svobodná škola; církevní základní škola.

3.4 Výsledky dotazování mezi začínajícími učiteli ruského jazyka

V rámci této podkapitoly je nejprve předložena podrobná analýza zjištěných výsledků doplněná o řadu konkrétních příkladů a citací respondentů. Získaná data byla následně zobecněna a stručně sumarizována v rámci Shrnutí výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli ruského jazyka. Součástí shrnutí je často rovněž nastínění možných příčin a potenciálních řešení prezentovaných zjištění.

3.4.1 Analýza výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli ruského jazyka

1. Cítil/a jste se po absolvování VŠ připraven/a na výkon učitelské profese? V čem jste případně pocíťoval/a mezery? Na co konkrétně Vás studium nepřipravilo?

Pouze tři respondenti byli s vysokoškolskou přípravou spokojeni. Jedna z těchto respondentek však po nástupu do školy prožila tzv. **šok z reality** a zpětně došla k názoru, že na fakultě byly studentům prezentovány ideální podmínky k výuce, kdy se učitel může soustředit pouze na výuku, a ne ty reálné, v nichž má učitel spoustu dalších povinností a výuku mu komplikují nejrůznější faktory jako např. nespolupracující žáci.

Tři respondenti uvedli, že je studium vysoké školy dostatečně nepřipravilo na výkon učitelské profese. K této skupině respondentů byla zařazena rovněž respondentka s pedagogickým minimem, jež uvedla, že pedagogické minimum jí pomohlo zorientovat se pouze v základních teoretických pojmech, zatímco žádné praktické znalosti či dovednosti jí nezískala.

Sedm respondentů uvedlo, že se cítili být připraveni částečně. Všech sedm respondentů se stavělo negativně k faktu, že **během studia byl kladen důraz především na teoretické oborové znalosti, a nikoli na znalosti didaktické**. Respondenti si uvědomují důležitost oborové připravenosti učitele, ocenili by však, kdyby je fakulty rovněž naučily, jakými konkrétními způsoby často (z pohledu učitele) jednoduché učivo didaktizovat a adekvátním způsobem předat žákům: „*Chybělo víc tipů, jak diverzifikovat různé aktivity, jak pracovat s textem pokaždé jinak, protože pak to studenty nebaví a ani mě to potom nebaví.*“ Jedna respondentka upozornila

na evidentní **nepoměr v hodinové dotaci ve výuce odborných předmětů a didaktiky**: „*Literatura je tady od prvního ročníku až do pátého s tím, že to jsou minimálně dvě hodiny týdně. A didaktika je potom jenom tři semestry a to je hrozně málo ve srovnání s těmi odbornými předměty.*“ Jiný respondent uvedl, že pro něj byly **odborné předměty zdrojem demotivace**, neboť byly přehnaně náročné a on věděl, že znalosti z nich získané ve své učitelské praxi nevyužije. Způsob výuky didaktiky a následného ověřování znalostí studentů jej rovněž zklamal, neboť byl postaven na samostudiu a prostém memorování. Nutno dodat, že respondent studoval během distanční výuky, kdy byly možnosti výuky ze strany univerzit značně omezené: „*Museli jsme si koupit nějaké dvě knížky, nastudovat si je a hodit to do písemného testu prostě z paměti. Fakt to bylo pro mě k ničemu.*“ Tři respondenti uvedli, že by ocenili více **praktickou a názornou výuku pedagogiky a psychologie**, neboť fakulta je v tomto směru vybavila převážně teoretickými pojmy namísto konkrétních nástrojů k řešení běžných zátěžových situací: „*Až v pátáku jsme měli výborný předmět o tom, jak se chovat, když přijde žák, když přijde rodič a všem nám to přišlo hrozně super a mrzelo nás, že takovýto předmět přišel až v pátáku. Teoretickou psychologii jsme prožívali celé čtyři roky a všem nám chyběly nějaké ty praktické věci.*“ Tentýž respondent popsal příkladovou situaci, na níž by chtěl být jakožto absolvent pedagogické fakulty připraven: „*Jednou se mi žačka rozbřečela a poprosila mě, jestli by nemohla ze třídy na chvíli odejít. Tak jsem řekl, že určitě může, ať si sedne na lavičku. Pak jsem za ní došel a najednou jsem nevěděl, co mám dělat. Jestli se jí ptát, nebo to nechat na třídním.*“ Tři respondenti nebyli spokojeni s **teoretickou výukou o žácích s SPU**, kdy se dozvěděli, jak tyto žáky definovat, a nikoli, jak s nimi konkrétně pracovat. Pro jednu respondentku představoval zásadní problém **nedostatek souvislé praxe** společně s **nefungující uvádějí učitelkou**, která respondentku nenechala vyzkoušet si běžné úkony spojené s výkonem učitelské profese: „*Já jsem studovala tři roky na bakaláře, aniž bych šla do styku s nějakým studentem. Ve čtvrtáku jsme se chodili dívat a teprve v pátém ročníku jsme si zkusili na měsíc sami učit. Ta kolegyně, co jsem k ní chodila, mě k tomu moc nepustila. Oni za to nejsou nijak extra ohodnoceni, že mě tam mají jako přítěž. Takhle to bylo: ‚Jo, běžte učit, já rychle zapíšu.‘ A já se k té třídní knize vůbec nedostala, abych se na ni podívala. Potom pro mě byl šok, že se musím o všechno starat sama, že sama musím napsat do třídnice, sama musím objednat učebnice.*“

2. Jaká forma podpory Vám byla po nástupu ze strany školy poskytována? Byl Vám přidělen např. uvádějící učitel?

Dvě respondentky uvedly, že jim po nástupu **nebyl přidělen uvádějící učitel** ani jim nebyla poskytnuta žádná jiná forma podpory. Jedna z těchto respondentek uvedla, že jí nakonec nabídli pomoc kolegové ve sboru. Druhá respondentka se však nedočkala podpory ani od kolegů: „*Tam mě takhle strčili mezi dvacet dalších učitelů, řekli: ‚Tohle je tvoje místo,‘ a pak už se o mě nikdo nezajímal. Mně třeba nikdo neřekl: ‚Dneska odpoledne se ti budu věnovat, mám čas a můžeš se mě zeptat na cokoli.‘*“ Respondentce byl nakonec uvádějící učitel formálně přidělen, avšak pouze z důvodu, že školu čekala inspekce: „*Až potom mi vytvořila paní zástupkyně takové portfolio začínajícího učitele. To bylo asi tak týden před tou inspekcí a já jsem musela rychle něco vyplnit, asistentky mi něco vyplňovaly, najednou se objevila i uvádějící učitelka, na papíře byla, ale do té doby jsem ji neviděla.*“

Jedenáct respondentů uvedlo, že jim byl po nástupu do školy přidělen uvádějící učitel, který jim opravdu pomáhal. Čtyři z těchto respondentů se mohli obracet zároveň na své kolegy v pedagogickém sboru, kteří jim sami od sebe nabízeli pomoc. Jedna z těchto respondentek uvedla, že její **uvádějící učitel měl jinou aprobaci**, neboť ve škole jiný ruštinář nebyl. Uvádějící učitel jí tak pomohl především zorientovat se v administrativních úkonech, nutnost učinit zásadní rozhodnutí v rámci své aprobace ji však zaskočila: „*Nejzásadnější rozhodnutí jsem dělala sama, já sama jsem si dala do ŠVP, co jsem chtěla, a to byl pro mě taky šok, to mi ve škole taky neříkali, my jsme si říkali obecně něco k ŠVP, ale už ne ty konkrétní body.*“

Co se týče dalších forem podpory, jedna respondentka uvedla, že jí škola zpočátku nabídla **snížený úvazek** a zároveň se s vedením domluvila, že **první dva roky nebude zastávat funkci třídního učitele**. Další respondentka zmínila, že jednotlivé **hodiny připravovala v součinnosti s uvádějící učitelkou** a výsledek poté společně reflektovaly: „*My jsme si třeba sedmou třídu dělily, já jsem učila jednu hodinu týdně, ona učila druhou a postupně jsme naše styly kombinovaly a zkoušely to na těch dětech, jak to bude fungovat, to bylo fajn.*“ Jiná respondentka zmínila, že jim škola poskytuje **bezplatné supervize** zaměřené např. na psychohygienu a že jí vyhovuje rovněž **řízené sdílení s kolegy**: „*Funguje tady i pravidelné scházení učitelů, kteří učí v konkrétním ročníku. Jednou za dva týdny se scházíme, řekneme si, co se tam děje neděje a jak by se to mělo dít.*“ Jiný respondent využil nabídku **týdenního**

studijního volna a uvedl, že mu velmi pomohla **schůzka s IT pracovníkem školy**, který mu vysvětlil a ukázal, jak funguje elektronický školní systém.

3. Jak náročná je pro Vás příprava na hodinu? Kolik času Vám zabere? Co je nejtěžší?

Pouze **jedna respondentka uvedla, že jsou pro ni přípravy do hodin stále velmi časově náročné**, a to z toho důvodu, že si veškeré materiály musí vytvářet sama, neboť s učebnicovou řadou není spokojená. Tvorba vlastního pracovního listu jí trvá několik hodin, příprava inspirovaná materiály z jiných učebnic poté půl hodiny. **Jedna respondentka uvedla, že přípravami do hodin strávila enormní množství času pouze v úplných začátcích své profesní dráhy**, zatímco dnes jí přípravy mnoho času nezabírají: *„Když jsem začínala, trávila jsem přípravou na jednu hodinu klidně pět až šest hodin denně. Seděla jsem u toho celé odpoledne, bylo to náročné a věděla jsem, že to není úplně dobře. Teď ale pořád čerpám z toho, co jsem si připravovala minulý rok a pouze to nějak poupravím, změním. Z dlouhodobého hlediska to tedy bylo výhodné.“*

Deset respondentů uvedlo, že přípravy do hodin pro ně nebyly a nejsou nijak zvlášť časově náročné. Tři respondenti uvedli, že jim přípravy trvají stále stejně dlouho jako na začátku – první respondent uvedl rozmezí od deseti do třiceti minut, druhý od deseti do čtyřiceti pěti minut a třetí a čtvrtý respondent časové rozmezí od deseti minut do jedné hodiny. Šest respondentů se navíc shodlo, že pocítují **progres v rychlosti příprav.** Čas, který věnovali přípravám v úplných začátcích své profesní dráhy, se po určité době významně snížil či se stále postupně snižuje. Jedna respondentka uvedla, že jestliže na začátku jí příprava na všechny hodiny ruštiny v dalším dni trvala dvě hodiny, dnes je to hodina. Jiné respondentce k přípravě jedné hodiny aktuálně stačí pět až deset minut namísto čtyřiceti pěti v době nástupu. Další respondentka dokázala postupně snížit dobu přípravy z dvaceti minut na pět a jiná respondentka se na celý týden výuky ruštiny zvládne připravit za hodinu, ačkoli původně jí příprava na jednu hodinu trvala půl hodiny. Jiný respondent uvedl, že dnes mu příprava na jednu hodinu zabere zhruba dvacet až třicet minut namísto původních dvou hodin. Poslední respondentka odhadla, že přípravy jí dnes zaberou méně než hodinu a půl, jako tomu bylo původně. Dva z těchto respondentů uvedli, že se jim nyní daří tvořit přípravy na další dny pouze ve škole, a nepracovat tak doma.

Zkrácení celkové doby příprav respondenti přičítají možnosti **recyklovat již vytvořené materiály, odvaze improvizovat** a také tomu, že jsou v pozici, kdy **navazují na svou výuku**, a nikoli výuku jiného učitele,

Respondenti zdůrazňovali, že **výsledný čas jedné přípravy závisí především na probírané látce, zvolené výukové strategii a pracovních materiálech**: „*S přípravou hry si třeba hodku pohraju a baví mě to. Když ale vím, že potřebuju osmáky naučit písmenka, tak to mám za deset minut nachystané. Kouknu se do písanky a najdu nějaké videjko.*“

Pouze **jedna respondentka** (s pedagogickým minimem) **vedla, že přípravy do hodin pro ni byly zpočátku velmi jednoduché a časově absolutně nenáročné**. Na rozdíl od výše zmiňovaných respondentů uvedla, že čas, který přípravami strávila, se postupně výrazně zvýšil. Ke změně přístupu přiměl respondentku pocit, že by svou práci mohla dělat lépe a následný přechod ze základní školy, jež nebyla otevřená inovacím, na Montessori školu: „*Ve chvíli, kdy má před sebou učitel učebnici, tak si jenom napíše, že udělá cvičení tři na straně čtyřicet osm, cvičení v pracovním sešitě a jeden poslech. Strašně jednoduché. Strašně. Paradoxně je to pro mě těžké teď, když to chci dělat dobře. Vytvářet materiály bez učebnic na míru pro děti, každému zvlášť, individuálně, je pro mě časově daleko náročnější a daleko víc přemýšlím.*“

Šest respondentů uvedlo, že za největší problém v rámci příprav do hodin považují **nedostatek kvalitních pracovních materiálů**. Učebnice jsou z různých důvodů často nevyhovující, a respondenti si tak musejí **tvořit vlastní materiály**. Respondenti uvedli, že především ve srovnání s angličtináři trpí nedostatkem volně dostupných materiálů – pracovních listů, časopisů či videí (nejčastěji z internetu): „*Já jsem se přihlásila na všechny možné online školení po večerech, abych alespoň věděla nějaké odkazy na videa.*“ Pro jednoho respondenta je nejtěžší **stanovit si základní a okrajové učivo** a rozhodnout se, které konkrétní znalosti a dovednosti by měli žáci bezpodmínečně ovládat. Dva respondenti mají především **problém odhadnout obtížnost učiva**: „*Na jednu stranu nepodceňovat, na druhou stranu nepřeceňovat.*“ Tři respondenti se potýkají hlavně s tím, jak **učit ruský jazyk hravou formou**. Jakožto druhý cizí jazyk nechťejí žákům ruštinu znechutit biflováním a sezením nad učebnicí, na druhou stranu je pro ně náročné vymýšlet různorodé aktivity a zjistit, co žáky baví. Jedna respondentka uvedla, že je pro ni nejtěžší **přizpůsobit pracovní materiály běžným žákům, žákům s podpůrnými opatřeními i nadaným žákům**. Jedna z respondentek měla **problém s množstvím materiálů**: „*Nepodporovalo se*

kopírování a tisknutí, což mi připadá omezující. Nechci pořád pracovat s učebnicí ani nechci pořád promítat.“

4. S jakými problémy se potýkáte při samotné výuce? Daří se Vám udržovat kázeň, zařazovat do hodin inovativní výukové metody?

Jedna respondentka uvedla, že největší problém pro ni představují **rodilí mluvčí v hodinách ruského jazyka**, neboť neví, jak je zaměstnat a motivovat k práci, když ruský jazyk ovládají. Pro jinou respondentku byla v hodinách největší překážkou **nervozita a nejistota**. Jiná respondentka se nejvíce potýkala s **nižší kognitivní úrovní svých žáků**: *„Rozhodně mě vykolejili žáci, kterým jaksí není shůry dáno.“* Jelikož respondentka chtěla, aby se každý žák něco naučil, zažil úspěch a zároveň se nenudil či naopak nebyl deprivovaný, snažila se **přizpůsobit hodinu úrovni znalostí různých žáků** tak, aby sestávala ze snadných, průměrných i obtížnějších aktivit – to se jí však doted' nedaří. Pro jinou respondentku bylo nejtěžší **nebát se reagovat na žáky**, když nějaký jejich podnět sliboval podnětný vývoj hodiny, **a nedržet se tak striktně přípravy**. Pro čtyři respondentky představovala zpočátku největší problém **kázeň**. Pro jednu respondentku je největším problémem fakt, že **žáci se doma ruštině nevěnují**, a tak v ní stagnují: *„Zrovna v tom cizím jazyce je to klíčové. Když oni se nenaučí slovíčka nebo časování nějakého slovesa, tak nejde pokračovat dál. Nebo když se nenaučí azbuku, tak nejde, aby něco přečetli nebo napsali.“* Pro dva respondenty bylo velmi náročné **převzít třídu po neaprobovaném učiteli** a jak uvedl první respondent, **„půl roku jenom napravovat škody“**. Druhá respondentka uvedla, že učitel mluvil na žáky pouze česky, a ti tak nemluvili a nerozuměli rusky: *„Když jsem přišla na první hodinu a začala jsem na ně mluvit rusky, podívali se na mě a začali se mi smát. Byli v šoku, že na ně někdo opravdu bude mluvit rusky. Celý rok jsem se snažila zopakovat to, co už teoreticky měli umět. Oni byli takřka na nulové úrovni, uměli pouze číst a psát, ale nebyli schopni nic o sobě říct, nerozuměli ničemu. Když se na slovíčko podívali, tak mu rozuměli, ale jakmile jsem to říkala, tak ne. Nebyli schopni propojit fonetickou a psanou část.“* Jiného respondenta trápí **formulační neobratnost při vysvětlování**.

Respondenti dále jednotlivě uváděli, že se v hodinách potýkají s **nepozorností žáků**: *„Já jim něco řeknu, oni mi to odkývají a za dvě minuty ani neví, co jsem říkal.“* Dále s **nedokonalým ovládnutím azbuky**, hlavně co se týče nesprávného napojování

písmen, či s **motivací žáků** k ovládnutí ruského jazyka. Problém představují rovněž **třídy, v nichž se setkávají žáci, kteří měli ruštinu na ZŠ, a žáci, kteří mají ruštinu poprvé**. Jedna respondentka uvedla, že je občas obtížné pružně **reagovat na potřeby žáků**: „*Nechci na ty studenty tlačit, protože vím, že tím bych si je naštvala. Chápu, že píšou druhý den písemku z maturitního předmětu. Dobře, tím pádem jen něco oddechového uděláme, procvičíme.*“

Devět respondentů uvedlo, že nemají problém udržet si ve třídě **kázeň**. Z toho čtyři respondentky uvedly, že kázeňské problémy musely řešit pouze těsně po svém nástupu, zhruba první dva měsíce. **Mladistvý vzhled respondentek** způsobil, že u jedné respondentky žáci „*zkoušeli hranice*“, ke druhé měli naopak tendenci přistupovat jako ke kamarádce. Tato respondentka měla rovněž tendenci **ustupovat ze stanovených nároků**: „*Učitelé pracují jako kolektiv a když jeden učitel má nějaká pravidla a jiní učitelé jiná, děti jsou z toho zmatené a potom mají tendenci pravidla nedodržovat. Takže pokud jsme se dohodli, že budeme psát poznámky za pravidelné zapomínání sešitů, úkolů, tak v tom musíme být všichni jednotní.*“ Kázeňské problémy třetí respondentky plynuly z toho, že všechny **třídy přebírala po benevolentnějším vyučujícím**, tudíž žáci byli zvýšenými nároky nemile překvapeni. Počáteční kázeňské problémy respondentka přisuzovala rovněž **spojení žáků z různých tříd**: „*Devítky se mi spojovaly, áčko béčko dohromady, což předtím nikdy nebylo, takže si na sebe zvykaly i ty děti.*“ Čtvrtá respondentka **nebyla z fakulty vybavena alespoň teoretickými znalostmi o způsobech zvládnání kázně**, a musela si tak sama postupně přijít na to, co na žáky platí.

Dva respondenti připustili přetrvávající částečné problémy se zvládnáním kázně. Jeden z respondentů uvedl, že je způsobuje **gramatika, která žáky nebaví**, a rovněž **puberta**: „*Ze začátku, když učím u sedmáků, kteří s ruštinou začínají, tak jsou do toho v devadesáti procentech strašně nadšení. Takže půl roku, kdy se jede azbuka a základy, pozdravy, tak mají strašnou radost, když se naučí něco číst. Tam je to bezproblémové. Horší je, když začne gramatika – skloňování, časování. Do toho osmáci a puberta, to je asi nejhorší.*“ Tentýž respondent uvedl, že až posléze zjistil, že v **každé třídě fungují jiné nástroje ke zvládnání kázně**: „*Na některé víc platí vyhrožování a že se bude všechno známkovat, když nebudou makat. Některé musíte namotivovat, jak jsou dobří. Na některé zase platí hry. Děti nesnáší gramatiku, ale když se to zamotá do hry, tak vám na konci řeknou, že se vůbec neučily, přitom celou hodinu časovaly slovesa.*“ Druhý respondent má **problém rychle a adekvátně**

formulovat výtku směrem k žákovi tak, aby žáka neurazil: „*Když to pak člověk řekne trochu jinak, tak žák si to může vzít blbě. Pak nad tím člověk přemýšlí.*“

Dva respondenti uvedli, že mají s kázní velký problém. Pro jednoho respondenta je obtížné **usměrňovat žáky se specifickými poruchami chování** (ADHD, hyperaktivita, agresivita). Druhé respondentce se nevyplatila **přílišná úvodní benevolence**: „*Já jsem si říkala, že budu takový ten pohodový učitel, co si s nimi bude povídat a bude to všechno super a žádné poznámky, ale tak to vůbec nefunguje.*“

Všichni respondenti kromě jednoho uvedli, že se do hodin ruského jazyka snaží implementovat **inovativní výukové postupy**. Ukázalo se, že někteří respondenti však inovativní výukové postupy vnímají pouze jako formu opakování nebo „něco navíc“, popř. jako odměnu, kterou si žáci musejí zasloužit dobrým chováním. V aplikaci inovativních výukových postupů respondentům nejčastěji brání nedostatečné technické vybavení školy či nízká časová dotace předmětu, v rámci které respondenti stihnout sotva probrat učebnici, již vnímají jako prioritu.

Respondenti uváděli, že užívají následující inovativní výukové postupy: **vlastní pracovní listy; práce s videem; nejrozličnější hry** (např. šibenice, úniková hra); **zapojení technologií** – mobilů, počítačů, tabletů, interaktivní tabule; učení se skrze **poslech písně; psaní na ruské klávesnici**: „*Oni na mě koukali jako: ‚Ten počítač může psát rusky?!‘*“; **samostatné vyhledávání na internetu v ruštině; výuková videa na YouTube** (Уроки Тётушки Совы); aplikace typu **Kahoot, Plickers, WordWall, LearningApps, Mentimeter; QR kódy; Quizlet**; dále **rolové hry; kvízy; minutový small talk** v kroužku v úvodu každé hodiny; **výuka na chodbě; AZ-kvíz** v ruštině; **skládání básně rozstříhané na kousky**; nácvik jednoduché **divadelní hry; komunikační přístup** k výuce ruského jazyka; **skupinová práce** či **práce ve dvojicích**: „*Chvilí pracujte sami, pak se poradíte s kámošem, pak si to zkontrolujete ve skupině.*“

Pouze jedna respondentka se po nástupu na svou první školu nesnažila o zařazení inovativních výukových postupů do svých hodin. Jednak proto, že nebyly ze strany školy podporovány, jednak proto, že jakožto absolventka nepedagogického oboru neabsolvovala didaktiku. Pedagogické minimum respondentku znalostí těchto metod nevybavilo. Respondentka učila tak, jak byla učena ona jako žákyně. Po přechodu na Montessori školu, kde respondentka nemá učebnici, byla nucena celou svou výuku postavit právě na inovaci a uvedla, že ačkoli je to pro ni časově i kognitivně daleko náročnější, vidí diametrální rozdíl v motivaci i výsledcích žáků.

5. Jak náročné je pro Vás pracovat se žáky s SPU a OMJ, popř. s asistentem pedagoga?

Dva respondenti ve svých třídách nemají žáky s SPU. Šest respondentů uvedlo, že pro ně práce s těmito žáky nepředstavuje problém. Základem je dle respondentů **dodržování podpůrných opatření**, ale především **lidský a individuální přístup**: „*Jestli se na to cítíš, piš celá slova, jestli ne, piš jenom koncovky. On si řekne: ,Oukej, mám čas, napíšu celé slovo.‘ Nebo: ,Dneska to vidím blbě, napíšu jenom koncovky.‘ Je to jenom o domluvě. Když ty děti mají nějaké specifické potřeby, tak ony si dokážou říct, co potřebují. Ony to vědí líp než já. Moje filosofie je, že v první řadě jsme lidi a až ve druhé učitelé a žáci.*“ Respondentka, jež učí na čtyřletém gymnáziu, uvedla, že studenti jsou vzhledem ke svému věku velmi samostatní, v hodinách mezi nimi a ostatními studenty prakticky nevidí rozdíl, a tak přistupuje pouze k modifikaci testů.

Pět respondentů uvedlo, že pro ně práce se žáky s SPU byla a je náročná, neboť **každé dítě je individuum** a někdy je obtížné zjistit, co daný žák potřebuje: „*My tam máme teď jednoho chlapečka a já ho řeším každý den, s kýmkoli, kdo jde okolo. Říkám to svému klukovi, svým rodičům, furt se s někým radíme. Nechali jsme si pozvat i člověka zvenku, který dělá supervizora ve velkých firmách, aby se přišel na toho Lukáše podívat, aby nám řekl nezaujatě, jestli my děláme něco blbě.*“ Respondenti uvedli, že panuje **tendence směřovat žáky s SPU na ruštinu**. Hlavně **dysgrafikům však dělá problém odlišný grafický systém**. I zde je na místě individuální přístup: „*Zpočátku jsem po všech dětech chtěla, aby psaly psací azbukou a postupně od toho ustupuju. Pro jednoho dysgrafika bylo hned jednodušší psát tiskací. Uměl psací přečíst, ale ne psát, pro něj to byly jen obloučky. Ale paradoxně pro toho druhého byla jednodušší ta psací, takže jeho jsem nenutila do tiskací.*“ Respondenti se k problémům žáků s SPU s psaním stavějí různě. Někteří rezignují: „*Tam už se ani nedá počítat s tím, že bude tu azbuku ovládat.*“ Jiní si neúspěch nepřipouštějí: „*Musím je to naučit, bez toho se neheme.*“ Problém představují rovněž **skupiny s vysokým počtem žáků**: „*Je to opravdu náročné, protože ty moje skupiny jsou hodně početné. Je náročné věnovat se žákům s talentem na ruštinu a pak žákům, kteří v ruštině pokulhávají.*“ Dle respondentů **někteří žáci zneužívají toho, že „mají papír“**: „*Žák, který má třeba PO II, tak je excelentní, snaží se, učí se, zvládá to, nepotřebuje moji pomoc, i když má na to papír. Pak je žák s PO I, který nehne prstem a je absolutně ztracen. Je to i o jejich*

individuální snaze.“ Pro některé respondenty je příliš **časově náročná modifikace pracovních materiálů pro žáky s SPU**, proto modifikují pouze testy či zkoušení.

Tři respondenti uvedli, že pro ně bylo náročné naučit se pracovat se **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** (autismus, Aspergerův syndrom), kteří vyžadují specifickou komunikaci i úplně jiné modifikace aktivit než žáci s SPU. U autisty se musela respondentka naučit pracovat např. s faktem, že žák není kreativní a nemá představivost, tudíž zadání *„Popiš svého kamaráda.“* je pro něj nesrozumitelné a je třeba ho modifikovat prostřednictvím konkretizace.

Dva respondenti se dosud nesetkali se **žáky s OMJ**. Pouze jedna respondentka uvedla, že pro ni žáci s OMJ, konkrétně **rodilí mluvčí, představují velký problém**. Respondentka sice ví, že mají potenciál pomáhat českým žákům, neví však, jak toho docílit. Respondentka tak na výuku těchto žáků rezignovala a rodilí mluvčí v jejich hodinách sedí v zadních lavicích a vyrušují, výuky se ale jinak neúčastní a nemají ani učebnici: *„Učila jsem třídy, kde jsem měla pět Čechů a šest rodilých mluvčích. Ještě k tomu to ani nebyli Ukrajinci, to byli fakt jako Rusáci a jednak oni vám tu hodinu rozkládají, protože ruší nebo si tam pletou svetr a tak dál. Nemůžete s nimi nic dělat, nemáte jim co nabídnout, nemáte je jak zabavit a ti lidi vás tam akorát vytáčí a lezou vám na nervy. Nemáte šanci je zaměstnat.“*

Jedna respondentka má s **Rusy, Ukrajinci a Moldavany** v hodinách ruštiny jak pozitivní, tak negativní zkušenost, přičemž určující je podle respondentky jejich **vnitřní motivace**: *„Jsou dva typy těchto lidí. Buď jsou velmi aktivní i nápomocní nejen mě, ale i ostatním studentům a jsou motivováni zlepšit se třeba v pravopisu, který jim většinou nejde. A pak jsou ti, kteří si to vybrali, aby nemuseli nic dělat a pak v té hodině otravují. Nevím, jestli jim dát nějakou jinou práci, což zkouším, ale někdy nechtějí dělat vůbec nic. Nebo jestli je mám ignorovat? U některých nefunguje nic.“*

Devět respondentů uvedlo, že pro ně výuka žáků s OMJ nepředstavuje problém, jelikož se jedná převážně o Ukrajince. Většina respondentů využívá **ukrajinské žáky jako své „asistenty“**, kteří demonstrují správnou výslovnost, stávají se „moderátory“ diskusí či pomáhají se slovní zásobou: *„Někdy slouží i jako takové pohotovostní slovníky.“* Aby se tito žáci i nadále rozvíjeli v jazyce, respondenti jim poskytují **rozšiřující materiály v ruštině**, např. složitější články či texty zaměřené na čtení s porozuměním. **Ukrajínští žáci mívají problémy s psaním a odlišnou výslovností**. Respondenti uvedli, že těmto chybám nepřikládají velký význam, žáky na ně však vždy upozorní. Někteří respondenti hovořili o **zvýšené motivaci českých**

žáků naučit se rusky v případě, že hodiny ruštiny začali navštěvovat **váleční uprchlíci z Ukrajiny.** Ti jsou dle většiny respondentů v hodinách aktivní, neboť **díky své jazykové vybavenosti zažívají úspěch a pocit prospěšnosti:** „*Naši čeští žáci se od nich mohou učit, je to zatím jedna z mála oblastí, kde nyní ukrajinští žáci mohou opravdu zazářit.*“ Zároveň mají logicky větší zájem učit se spíše český jazyk. Zatímco se české děti učí nějaké téma v ruštině, **ukrajinští žáci si osvojují daná slova a gramatiku v češtině.** Tento přístup v hodinách aplikují dvě respondentky.

Šest respondentů dosud nespolupracovalo s asistentem pedagoga. Čtyři respondenti mají zkušenost pouze s **osobním asistentem** přiděleným ke konkrétnímu žákovi – dva respondenti to vnímají jako pomoc, neboť se pak mohou plně věnovat ostatním žákům. Dva respondenti by naopak ocenili asistenta, který by pomáhal ve výuce jim samotným i ostatním žákům. Problém představuje rovněž **nedostatek asistentů** – jedna z respondentek uvedla, že na jejich škole působí pouze jeden. Tři respondenti pak ve svých hodinách mají asistenta pedagoga – dva z nich si spolupráci chválí, třetí respondentka uvedla, že pracovala již s vícero asistenty a že **někteří asistenti jsou neochotní:** „*Někdy ti lidé jsou ochotní a ke všemu svolní a pomáhají a jindy mají přístup jako ,Já si to tu odsedím, mám tu být, tak tu budu a nebudu ti pomáhat.*“

6. Jak přistupujete k výběru pracovních materiálů (textů, cvičení) do jednotlivých hodin?

Tři respondenti uvedli, že v hodinách pracují převážně s učebnicovou řadou, přičemž dva zdůvodnili tento svůj postup spokojeností s danými učebnicovými řadami (Klass, Klassnye družja). Třetí respondentka by chtěla žákům předkládat rovněž nějaké vlastní materiály, narazila však na **nutnost splnění tematického plánu a probrání učebnice:** „*Tohle je hustá iluze. Člověk si myslí, že si bude připravovat svoje materiály a co jim všechno neukáže. V realitě ale člověk zjišťuje, že pokud má plnit tematický plán a projet učebnici za rok či rok a půl, tak tam vůbec není prostor na nějaké blbosti. Když už se nechám unést a opravdu děláme zajímavé věci, tak se strašně zpožďují v látce a trvá nám třeba dva měsíce jedna lekce, což bych nikdy neřekla, že se stane.*“ Sedm respondentů kombinuje učebnicovou řadu s vlastními materiály, případně s materiály převzatými z jiných učebnicových řad či z internetu. Někteří respondenti uvedli, že učebnice obsahují **nedostatek opakovacích cvičení,**

jiní zase nejsou spokojeni se **způsobem expozice učiva**, a učebnici tak využívají pouze na procvičování. Dalším důvodem, proč respondenti přinášejí do hodin své vlastní materiály, je fakt, že **cvičení z učebnice žáky často nebaví**: „*Já už na studentech poznám, kdy je to baví a nebaví, tak buď přidám něco mimo učebnici, nebo pokračujeme třeba v gramatice. Někdy je zaujme, že se některá slovesa časují jinak a proč, tak se u toho zdržíme a povykládáme si o tom. Když není zájem, tak jdeme třeba na nějaké písničky.*“ Podle respondentů **v učebnicích často chybí to, co oni považují za důležité** a chtějí žáky naučit. Někdy **respondenti s určitým obsahovým výsekem učebnice nesouhlasí**, proto jej ignorují – jeden respondent uvedl jako příklad přepis azbuky do latinky.

Tři respondenti používají učebnici minimálně, a v hodinách tak pracují převážně s vlastními materiály. Důvodem je **snaha o individualizaci směrem k různým skupinám žáků** a přesvědčení, že daná **učebnice je nevhodná či zastaralá** (Vremena, Raduga): „*Podle Radugy jsem ještě já studovala ruštinu. Přišlo mi to už staré, děcka dneska nevědí, co je pevná linka a tam se všechny hovory odehrávají přes pevnou linku. A ještě patnáctiletý kluk mluví, jako by mu bylo šedesát.*“ Nicméně názory na učebnicovou řadu Raduga, popř. Raduga po-novomu se mezi respondenty lišily – jedni uváděli, že obsahuje příliš složitou gramatiku, jiní ji naopak vnímali jako příliš jednoduchou. Výše uvedená respondentka upozorňovala na zastaralost učebnice, zatímco jiná respondentka uvedla, že se jí s učebnicí pracuje dobře právě z toho důvodu, že se podle ní učila ještě ona sama.

7. RJ: Vedete hodinu převážně v cílovém jazyce?

Devět respondentů se snaží vést hodinu převážně v ruském jazyce, přičemž dva z těchto respondentů rozlišují mezi začátečníky a pokročilými. U začátečníků, kteří mají ruštinu prvním rokem, vedou hodinu převážně v češtině, pouze základní pokyny pronášejí rusky, zatímco u pokročilých žáků je hlavním dorozumívacím jazykem ruština. Jedna respondentka využívá v hodině oba jazyky vyrovnaně. Po nástupu vedla hodiny pouze v ruštině, neboť je přesvědčená, že je to tak správně. **Vedoucí předmětové komise však respondentce nařídila mluvit více česky**: „*Žáci si na mě šli stěžovat, že učitelka ruštiny na ně mluví rusky. Moje tehdejší jazyková vedoucí si mě zavolala a bylo mi vyčteno, že na ně mluvím rusky. Takže já jsem z toho musela ustoupit a jak jednou nějak začnete, tak vám to už zůstane.*“ Respondenti uváděli,

že češtinu používají především k vysvětlení gramatiky, případně při expozici nového jazykového jevu: „*Prvně jim to řeknu dvakrát rusky a pak hned česky. A když už vím, že chápou, tak jim to říkám rusky.*“ Respondenti se při snaze vést hodinu převážně v ruštině potýkají s **úrovní vlastní jazykové vybavenosti**: „*Je to přínosné, ale je to náročné.*“; **monotónností a problémy žáků s koncentrací**: „*Bojím se, že by u toho usínali, takže to roztrhnu třeba češtinou a něčím, co jim zmíním mimo, a pak zase pokračujeme v ruštině.*“ či s tím, že **žáci zkrátka nerozumějí**. Když respondenti vyčerpají všechny možnosti, jak sdělení formulovat jiným způsobem v ruštině, musejí přejít do češtiny. **Žáci často bojkotují požadavek na vlastní produkci v ruštině**, jelikož vědí, že se s učitelem domluví česky. Respondentům tak na otázky položené v ruštině odpovídají záměrně česky, čímž jim naplánované vedení hodiny v ruštině ztěžují.

Tři respondenti vedou hodinu převážně v českém jazyce. Dva z nich jsou přesvědčeni, že **vést hodinu ruštiny se začátečníky převážně rusky je nemožné, neboť žáci by ničemu nerozuměli**. Třetí respondent má strach, že by **hodina vedená v ruštině mohla začátečníky vyděsit**, i když si správností svého přístupu není jistý: „*Občas to tam zapojím, ale mám začátečníky, tak to na ně nechci chrlit rovnou, i když by to možná bylo lepší.*“ Respondent zpočátku pronášel v ruštině alespoň základní pokyny, ale i od toho pak pod vlivem převládající češtiny upustil.

8. Věnujete se ve svých hodinách rozvoji IKK? Pokud ano, jakým způsobem?

Tři respondenti uvedli, že se rozvoji IKK ve svých hodinách nijak cíleně nevěnují, a o kultuře či reáliích se tak žákům zmiňují zcela spontánně pouze tehdy, když to nějak souvisí s tématem hodiny. Jako důvody respondenti uvádějí **nedostatek času, nezájem žáků-záčatečníků**, popř. **vlastní pochyby o nutnosti výuky IKK**.

Deset respondentů se naopak snaží IKK u svých žáků rozvíjet cíleně. Dva respondenti cílí především na vysokou kulturu, neboť **žákům často chybí základní všeobecný přehled**: „*Chci, aby věděli, co je v Moskvě, co je v Petrohradu. Aby vůbec věděli, že to existuje. Hráli jsme šibenici a byl jsem na radě já, tak jsem jim tam dal Puškina. A oni se mě pak kolektivně zeptali, kdo to je. Tak jsem si řekl, že to bude problém s těmi reáliemi a kulturou.*“ Tři respondenti se věnují stejným poměrem jak vysoké, tak každodenní kultuře: „*V sedmé třídě jsem se zaměřovala na otčestvo, ruské Vánoce, ruské spisovatele, na Moskvu a na ruskou národní kuchyni.*“ K prezentaci

vysoké kultury respondenti často využívají učebnici. Kromě Moskvy a Petrohradu se zaměřují převážně na umění, literaturu a architekturu.

Osm respondentů naopak dává přednost **každodenní kultuře, která žáky zajímá**: „*Spíše to bereme na tu atraktivitu, aby je ta země zaujala a aby měli motivaci se ten jazyk učit.*“ Respondenti zároveň musejí reagovat na **nezájem žáků o vysokou kulturu**: „*Když jim řeknu o nějakém malíři, tak se na mě dívají, jako kdybych spadla z višně. Ale když jim ukážu nějakého hudebního interpreta, recepty, nebo jsme si četli horoskop, tak to je zaujalo.*“ Respondenti se rovněž musejí potýkat s tím, že **žáci nevnímají ruskou kulturu jako atraktivní**: „*Angličtinářům se to dělá daleko líp, ti si vyberou jakoukoli anglickou písničku a ti studenti to znají. Já si vyberu nějakou ruskou písničku a dívají se na mě, jak kdybych spadla z višně, protože oni znají Kaťušu a tím to končí. Snažím se jim ukázat, že ta ruština není jenom Kaťuša, že to není země, co je sto let za opicemi, ale že jsou to normální lidi jako my, že mají normální velká města, kde si chodí kupovat iPhone a značkové oblečení, že to není nic nám vzdáleného.*“

Respondenti zmiňovali **konkrétní způsoby rozvoje IKK**: vaření ruských jídel ve škole; videa či povídání o svátcích a tradicích (Vánoce, Nový rok, Velikonoce, Masopust, gregoriánský kalendář); výměnný pobyt; prezentace aktuálních informací o válce na Ukrajině; rozbor ruské mentality: „*Snažím se žákům ilustrovat mind-set těch lidí – proč to takhle říkají, proč to takhle dělají, proč to takhle mají.*“; komparace typických českých a ruských pokrmů; komparace českých a ruských měst i způsobu bydlení; seriál Jerelaš; vztah ostatních východoevropských států k Ruské federaci; přejatá slova v ruštině; instagramové profily Rusů; poslech ruského radia a písní současných interpretů; prezentace vlastních zážitků respondentů z pobytu v Rusku; rozdílná konotace přechylování v českém a ruském jazyce; návštěva ukrajinské restaurace; ruské recepty; horoskopy v ruštině; objasnění jazykové situace na Ukrajině (Proč někteří Ukrajinci mluví rusky?); zapojení rodilých mluvčích do prezentace ruské kultury. Jedna respondentka zorganizovala zájezd do Petrohradu a uvedla, že v rámci rozvoje IKK z něj společně se žáky čerpala další tři roky.

9. Bylo či je pro Vás obtížné stanovit si způsob a kritéria hodnocení?

Čtyři respondenti uvedli, že neměli žádný větší problém stanovit si způsob a kritéria hodnocení. Tři z nich se de facto museli přizpůsobit požadavkům

předmětové komise, s nimiž se však rychle ztotožnili. Čtvrtá respondentka převzala způsob a kritéria hodnocení od své uvádějící učitelky.

Devět respondentů se naopak v rámci hodnocení potýkalo či potýká s vícero problémy. Při tvorbě testů bylo pro dvě respondentky obtížné **vyhodnotit, co je z probrané látky stěžejní, a co tak zařadit do testu**. Jedna z těchto respondentek si nebyla jistá, **nakolik při hodnocení zohledňovat pravopis** v případě, kdy žák splnil komunikační záměr, a dále **jaké pravopisné chyby opravovat** a jaké vzhledem k jazykové úrovni žáků ignorovat. Druhá respondentka **přípravu na hodnocení podcenila**, neboť počítala s tím, že jí škola stanoví, co a jakým způsobem má hodnotit. Kromě dané procentuální škály si však musela všechno vymyslet sama, což způsobilo, že ani na konci září neměla systém hodnocení ujasněn. Pro třetí respondentku bylo obtížné **čelit stížnostem žáků ohledně známek**, neboť zpočátku neměla systém hodnocení dokonale propracovaný: „*Člověk musí být neprůstřelný, pohotový.*“ Čtvrtá respondentka se potýká s **hodnocením domácích úkolů**. Většina žáků je totiž neplní a respondentka je nechce trestat pětkou. Uvedla, že se jí začínají osvědčovat dobrovolné úkoly s vyšší obtížností, za něž mohou žáci získat jedničku, která má stejnou váhu jako test. Pátá respondentka uvedla, že má **tendenci vědomě zlepšovat známku některým žákům**: „*Hledám cokoli, za co bych si třeba ten bod mohla z prstu vycucat. Často беру v potaz, jaký je ten žák ve výuce, takže když tam mám žáky, kteří se stále hlásí a odpovídají správně, tak to radši přehlédnu, protože je to nějaká chyba na papíře, ale jinak se prezentují minimem chyb.*“ Takový přístup vychází bezesporu ze subjektivních teorií učitele a vzhledem k ostatním žákům jej lze považovat za problematický, neboť není objektivní. Šestá respondentka má problém s **velmi přísnou stupnicí**, která platí plošně pro všechny předměty a nereflktuje postavení ruštiny jakožto druhého cizího jazyka. Respondentka se tak snaží zlepšit žákům průměr známkami za aktivitu: „*Snažím se dávat hodně motivačních úkolů, které jsou jenom za jedničky. Když se něco nepovede, nevadí, není za to známka. I ten, kterému to nejde, si to může vylepšit. A to je podle mě fér.*“ Sedmá respondentka **se neměla ohledně hodnocení s kým poradit**, neboť byla na škole jediná ruštinářka – vystřídala kolegyni, co odešla do důchodu. Zpočátku **si nebyla jistá, zda není až příliš benevolentní**: „*Po první písemce za mnou chodili studenti: ‚Vy jste tak hodná, já mám jedničku a předtím jsem měl na vysvědčení čtverku.‘ Přitom mi přišlo, že mluví krásně, ale dostal čtverku, protože neuměl slova ke Kaťuše. Přišlo mi to jako zbytečná demotivace, takže musím říct, že všichni studenti měli díky mně lepší známky, protože*

jsem to tolik nehrotila. Zvládneš vyčasovat sloveso s jednou chybou, ještě máš jedničku. Pohoda, dobré, nic se neděje, hlavně že tomu rozumíš. Nebo splete písmenko, mně se to taky může stát, dobré, neřeším, jenom upozorním. Kdežto ta kolegyně přede mnou už automaticky o stupeň dolů.“ Osmá respondentka nevěděla, **jak hodnotit žáky, kteří po dvou letech výuky ruštiny s jiným učitelem neovládali jazyk na odpovídající úrovni.** Zpočátku tak hodnotila hlavně snahu a cokoli, co se žákům podařilo, a až v průběhu roku začala hodnotit objektivněji. Devátý respondent **nesouhlasí se zavedeným systémem známkování,** který musí formálně dodržovat, ale zároveň hodnotí slovně, a to především pokrok: *„Za mě číselná škála jedna až pět je středověk a naprosto s tím nesouhlasím. Vysvětlil jsem to na první hodině všem svým žákům, že pro mě ta čísla nemají absolutně žádnou hodnotu a že pokud budou pracovat, jak mají, určitě budou mít na konci to číslo jedna na tom papíře. Když dostane trojku, řeknu mu: ‚Hele Luky, prostě jsi to pohnojil, je mi blbě, když to tady máš celé poškrtané, tak ti dát stejné číslo jako někomu jinému. Ale stejně zas budeš pracovat jako dotedka, tak to tě vůbec nemusí trápit.*“ Respondentovi vadí též **nálepkování žáků na základě známek:** *„Mně i vadí, když kolegové řeknou: ‚Jo, to je šikovný děcko, to je takový dvojkař.‘ No tak to ne. Mně tam čtverkaři fungují úplně v pohodě.*“ Respondent rovněž uvedl, že **ověřování znalostí žáky stresuje,** proto se snaží docílit toho, aby tomu tak nebylo. Žáky tak často testuje hravou formou prostřednictvím aplikace Kahoot: *„Je to test, ale děti to baví a necítí na sobě takový tlak. Ten výsledek je pak i reprezentativnější, protože nejsou pod stresem. Dám pravidlo, že kdo to dá na 80 %, nemusí psát test. Zbydou mi tam dva, tak řeknu, že kvůli dvěma nebudeme psát test. ‚Tak já vám to pošlu, udělejte si to doma, třeba patnáctkrát, dokud těch 80 % mít nebudete.‘ A hotovo, neřešíme.*“ Respondent narazil také na to, že **žáci správně nechápou smysl testování** a neuvědomují si, že se jedná o nástroj, který jim má mj. pomoci se zlepšit: *„Já jim vysvětluji, že ty diktáty píšeme hlavně proto, abych věděl, jak píšou, a abych viděl, v čem je problém.*“ Jedna respondentka, která nyní učí na Montessori škole, uvedla, že vypracování slovního hodnocení vnímá jako daleko jednodušší než udělení známky, neboť známka nemůže nikdy vyjádřit silné a slabé stránky v práci daného žáka.

10. Jak vnímáte administrativu spojenou s výkonem Vaší profese?

Jedenáct respondentů uvedlo, že mají administrativy velmi málo, neboť nejsou třídními učiteli. Uváděli, že mezi jejich běžnou agendu patří zápis do třídnice; zápis známek; tvorba či úprava tematického plánu a následné zhodnocení jeho naplnění; evidence žáků s podpůrnými opatřeními či koordinace jazykových soutěží. Někteří respondenti měli zpočátku problém se **zápisem do třídnice**. Potýkali se s různými nejasnostmi, neboť jim pravidla zápisu nikdo podrobněji nevysvětlil: „*Ze začátku jsem se v tom moc nevyznal, zabralo mi to hrozně času i po hodině, ale pak už jsem se to naučil. Občas mám problém s tím, že máme jednu hodinu, tam děláme něco, tak to zapíšu do třídnice. No jo, ale pak to děláme třeba další a další hodinu. Tak si říkám, jestli to mám do té třídnice napsat jinak, nebo stejně, zas ale aby se neopakoval ten název třikrát po sobě.*“ Jiná respondentka uvedla, že se musela naučit **lépe zorganizovat vyřízení administrativních záležitostí v hodině**: „*Vybrat peníze za učebnice tak, abych tím nezabrala celou hodinu.*“ Další respondentka musela ihned po nástupu na svou první školu provést **revizi kurikulárních dokumentů**: „*Já jsem teď jediný ruštinář na škole, takže já jsem nastoupila a hned jsem předělávala všechny ŠVP, protože tam bylo půlroční zpoždění oproti klasickému plánu. Zároveň nemáte odhad, co bude těm dětem trvat, když je ani nevidíte, a už to ŠVP mít musíte.*“ Jiná respondentka uvedla, že po roce vlastní praxe zůstala rovněž jedinou ruštinářkou na škole a **musela úplně sama vytvořit podklady k ústní části maturitní zkoušky**: „*Přišel ten rok, kdy se měnila forma maturity. Ústní zkoušku si začali dělat sami na gymnáziu, už jsme na to neměli pracovní listy od CERMATu. Museli jsme ji udělat celou od základu sami. Téma, pracovní list, obrázky, rozhovor. To jsem všechno musela vymyslet, zpracovat a vymyslet i nějaké cvičné pracovní listy, abych to s těmi maturanty mohla nějak probírat.*“

Dvě respondentky uvedly, že mají na starost hodně administrativních úkonů, které jsou však výhradně spojeny s **třídnictvím**: „*Já jsem letos poprvé třídní a teď jsem poznala ten rozdíl mezi loňským a letošním rokem.*“

11. Zhodnoťte Vaši schopnost komunikovat s rodiči žáků. Jaký mají rodiče/kolegové/žáci vztah k Vámi vyučovanému předmětu?

Všech třináct respondentů uvedlo, že z pozice učitelů ruského jazyka komunikují s rodiči žáků velmi málo: „*O ruštinu se rodiče moc nezajímají, protože je*

to pro ně vedlejší předmět.“ Pouze jedna respondentka uvedla, že komunikace s rodiči bývá občas konfliktní, neboť **rodiče studentů, kteří měli ruštinu již na základní škole, nerozumějí tomu, proč se v prvním ročníku čtyřletého gymnázia musejí učit ruštinu od začátku.** Zbývajících dvanáct respondentů uvedlo, že dosavadní komunikace s rodiči byla bezproblémová. Někteří respondenti zmiňovali, že s nimi rodiče někdy iniciují komunikaci proto, aby jim poskytli pozitivní zpětnou vazbu: *„Přijdou za mnou o rodičáku s tím, že to syna nebo dceru baví.“* Pouze dva respondenti pocítují **obavy z potenciálního konfliktu s rodiči:** *„Děším se toho, ale jednou to asi přijde.“*

Je pravděpodobné, že pokud by výzkum probíhal před válkou na Ukrajině, odpovědi respondentů ohledně vztahu rodičů, kolegů či žáků k ruštině by byly jiné, ačkoli **negativní vztah k ruskému jazyku je v české společnosti zakořeněný.** Čtyři respondenti uvedli, že ve škole nepocítili negativní vztah k ruskému jazyku, potažmo k sobě jakožto učitelé ruštiny. Jedna z těchto respondentek funguje jako tlumočnicka pro příchozí žáky z Ukrajiny a zbytek školy: *„V téhle době jsem za hvězdu.“* Pouze jedna z respondentek odešla na mateřskou dovolenou ještě před válkou na Ukrajině a vedení školy si tehdy od mladé ruštinářky slibovalo **odstříhnutí se od někdejší povinné výuky ruštiny:** *„Hodně lidí mi říkalo, že to je dobře, že mladá generace to konečně oživí, že to bude něco jiného než ta komunistická ruština.“* Respondentka-rodilá mluvčí měla obavy především z toho, že k ní jakožto k Rusce nebudou mít nově příchozí ukrajinští žáci důvěru. To se však nepotvrdilo, neboť ukrajinští žáci respondentku kvůli možnosti snadné komunikace sami vyhledávali.

Devět respondentů naopak na půdě školy zaznamenalo negativní vztah k ruštině, potažmo k vlastní osobě. Jednu respondentku zasáhly **útoky ze strany kolegů:** *„Až trapné komentáře od kolegyň, že jsem proputinovský rusofil, protože já učím tu ruštinu.“* Jeden respondent pak uvedl, že v momentě, kdy vypukla válka na Ukrajině, **odmítla jedna ze tří ruštinářek na škole ruský jazyk nadále vyučovat,** a to i v momentě, kdy měla suplovat za respondentku, který onemocněl. Dvě respondentky musely čelit **nechuti některých žáků učit se ruský jazyk** v souvislosti se začátkem války na Ukrajině. Žáci k ruštině pocítovali odpor a byli přesvědčeni, že ruštinu nemá nadále smysl se učit. Oběma respondentkám se nakonec podařilo žákům vysvětlit, že jazyk je především prostředek a za současnou situaci nenese zodpovědnost. V souvislosti s válkou se tak u žáků rozvinul zcela nový druh motivace k učení se ruskému jazyku: *„Některé děti říkaly, že potřebují rozumět svému*

nepříteli.“ Jiní žáci se naopak báli, že ruština bude na školách zakázána, a respondenti je tak museli uklidňovat, že k ničemu takovému jistě nedojde. Tři respondenti se potýkali s **odmítavým postojem rodičů vůči ruštině** vzhledem k válce na Ukrajině: „Někteří rodiče žáků, kteří se nyní začínají učit rusky, se o ruštině vyjadřovali negativně a nechtěli si vybrat ruštinu. Když si měli ve formuláři zvolit mezi ruštinou a španělštinou, kroužkovali španělštinu a k ruštině psali: ‚Určitě ne.‘ Na ruštinu se ze třiceti přihlásilo pět.“ Jedna z respondentek se setkala s **odporem k ruskému jazyku ze strany ukrajinské matky**: „Teď k nám přistoupila žákyně z Ukrajiny a u nás jsou automaticky zařazováni k ruštině. A tady jsme se setkali s velkým odporem. Ona je tady s maminkou, bratr je ve válce a maminka nelenila, přišla do školy a řekla, že ruštinu ne. Ale tady je to pochopitelné.“

Dvě respondentky musejí pravidelně čelit nepříjemným **otázkám a narážkám na skutečnost, že vyučují právě ruštinu**: „Když řeknu, že učím ruštinu, tak řeknou: ‚Co, jako fakt?‘ nebo minimálně se zarazí. Málokdo to přejde jen tak.“ Jedna respondentka **nevěděla, zda se žáky o válce na Ukrajině mluvit**. Rozhodla se, že sama o situaci mluvit nebude, pouze zodpoví případné dotazy. Jeden respondent musel zpočátku čelit jakožto učitel ruštiny **nedůvěře ukrajinských žáků**: „Zvláště těm Ukrajincům jsem se snažil vysvětlit, že jsem jednoznačně na jejich straně, a ono to chvíli trvalo, než jsme si k sobě našli vztah, protože oni jsou často introverti, mají za sebou nějaké životní bolesti.“ Tentýž respondent uvedl, že sám musí bojovat s **vlastní averzí vůči Rusku**: „Teď mám sám problém, že když se bavíme o realitách, tak já neříkám: ‚V Rusku je to a ono,‘ ale říkám prostě: ‚Ve východní Evropě.‘ I pro mě je to asi nějak snesitelnější. Tak ten boršč se jí úplně stejný na Ukrajině, úplně stejný v Rusku. Vyhýbám se tomu slovu.“ Dva respondenti musejí řešit **projevy proruských nálad**, které směřují proti ukrajinským žákům: „Teď se tam objevila v lavici ruská vlajka s nápisem ‚Slava Rossiji‘, tak jsme to tam řešili, protože ty holky z toho byly úplně hotové, a to byly velké holky, osmačky deváťáčky.“ Jedna respondentka **zaznamenala negativní postoj k ruštině ze strany fakultní školy**: „Když jsme chodili na náslechovou praxi na gymnázium, tak jsem se tam setkala s tím, že odmítají učit ruský jazyk.“

12. Jak se cítíte v pedagogickém sboru? Poskytl Vám po nástupu odpovídající podporu? Jak se staví k Vašemu pojetí výuky?

Dvanáct respondentů uvedlo, že je ostatní učitelé přijali velmi vstřícně, od samého začátku je podporovali, a oni se tak v pedagogickém sboru brzy cítili velice dobře. Jedna z těchto respondentek uvedla, že jediné, s čím se potýkala, byla **nutnost vymanit se z role bývalé žákyně**: „*Učím na škole, kam jsem sama chodila na základku, takže spoustu těch učitelů znám. Učili mě a v některých případech bylo hodně těžké překlenout ten vztah, že já už nejsem ten žák, ale teď jsme kolegové.*“ Respondentka-rodilá mluvčí byla nervózní z toho, že **nastupovala do školního systému, který jako dítě nezažila**, ale podpory a uklidnění se jí dostalo právě od nových kolegů. Jiné respondentce usnadnila nástup **úvodní hodina**, kterou musela odučit před tím, než se ji škola rozhodla přijmout: „*Než jsem nastoupila, měla jsem úvodní hodinu a tam už byla ta moje pozdější uvádějící učitelka. Strašně hezky o mně mluvila, ještě než jsem se tam dostala, takže všichni věděli, co já jsem všechno zvládla na té úvodní hodině, aniž já bych kohokoli znala. Myslím si, že mi tím dobře připravila půdu.*“

Všech dvanáct respondentů se rovněž shodlo v tom, že kolegové jejich způsob výuky respektují a že zatím nezaznamenali žádné výtky, spíše dobře míněné rady, a to nejčastěji na základě hospitací. **Některé rady respondenti nepovažovali za relevantní vzhledem k aprobaci hospitujiících**, vždy však dostali prostor k vyjádření vlastního názoru: „*Já jsem měla na hospitaci paní ředitelku, ta je matika fyzika. A ta mě žádala, aby v každé hodině byl poslech s rodilým mluvčím. Já jsem jí oponovala tím, že nejsem schopná to dát do každé hodiny. Ona tvrdí, že výstupem žáků je, aby uměli přečíst azbuku, což je za mě výstup ze šesté třídy, ne z devítky. Takže jsme si to trošku vysvětlily.*“

Pouze jedna respondentka uvedla, že se v pedagogickém sboru po svém nástupu cítila velmi špatně, neboť **si s kolegy nerozuměla, neměla k nim důvěru a nikdo nebyl nakloněn jejímu přístupu k výuce**: „*Přijít mezi učitele a být tam absolutně nejmladší... Tam byl věkový průměr padesát a nejbližší ke mně bylo čtyřicet. To bylo strašný, fakt strašný. Já jsem tam několikrát brečela, protože oni nechápali, jak já to myslím a bylo strašně těžký tam zavádět věci jinak, třeba dát pryč lavice a tvořit něco mimo lavice. Nemohla jsem být sama sebou, protože tam byl prostě jednotný směr. Ve chvíli, kdy bych řekla, že nebudu používat sešity, tak to mě ty*

učitelky vynesou v zubech. “ Respondentka měla zpočátku snahu přiblížit se kolegům prostřednictvím humorných zážitků z hodin, narazila však na to, že to, co jí připadalo vtipné, kolegové nechápali: „*Takže já jsem se pak naučila s nimi nesdílet žádné vtipné věci, protože se to vždycky otočilo proti mně.*“

13. Uvažoval/a jste po nástupu do profese o odchodu ze školství?

Pět respondentů někdy vážně uvažovalo či uvažuje o odchodu ze školství. Jedna z respondentek byla v práci spokojená, její pochyby byly zapříčiněny **vážným onemocněním**, kdy si pak nebyla jistá, zda takto náročnou profesí po rekonvalescenci fyzicky zvládne. Pro jinou respondentku bylo těžké zvládat **emocionální výkyvy žáků i rodičů** a zvyknout si na **nedostatek pozitivní zpětné vazby**: „*Jsou to děti, jsou to rodiče... Jeden den vás milují, další den vás nesnášejí. Spíš jde o to najít nějaký balanc a udržet to. Ale byly chvíle, kdy jsem si říkala, že mi to za to nestojí, že už opravdu nevím, co bych jim dala, když o to třeba nestojí.*“ Jiná respondentka málem odešla ze školství kvůli **konfliktu s rodičem**, který ji dokonce nahlásil inspekci. Respondentka musela podat vysvětlení a čelit falešným obviněním. Bála se, že má jako učitelka zničenou pověst. Příčinou úvah o odchodu ze školství je u poslední respondentky **nízký plat**: „*Žiju v Praze a všechno je drahé. Vedle toho mám ještě další práci, abych byla spokojená.*“ Poslední respondentku odrazuje **vidina stereotypu**: „*Nevím, jestli to můžu dělat celý život. Bojím se, že bych upadla do stereotypu, že ze mě bude zapšklá stará učitelka, která pojedje jenom z učebnice nebo bude pořád kopírovat ty svoje staré materiály a nebude nic nového do toho přinášet.*“

Osm respondentů o odchodu ze školství nepřemýšlelo ani aktuálně nepřemýšlí, pouze jedna respondentka teoreticky uvažuje o **roční pauze**, během níž by načerpala síly, a poté se opět vrátila do školy. Dva z těchto respondentů zvažují **přechod ze základní školy na gymnázium**. Důvodem je **nezájem žáků o učení** – respondenti věří, že na gymnáziu by měli možnost pracovat s motivovanějšími žáky. Jedna z těchto respondentek navíc uvedla, že na základní škole **nemá šanci uplatnit svou znalost ruského jazyka**. Zároveň se obává **zrušení povinné výuky druhého cizího jazyka**, kdy by jí byl doplněn úvazek o předměty mimo její aprobaci, což si nepřeje.

14. Co pro Vás bylo či stále je po nástupu do profese vůbec nejtěžší? S jakými dalšími problémy jste se potýkal/a či se stále ještě potýkáte?

Pro první respondentku je největším problémem **nejistota v didaktice předmětu**. Respondentka se často nemůže rozhodnout, zda je daná metoda efektivní, či ne. Jako příklad uvedla trénink fonetických prostředků, jenž chápe jako potřebný, ještě jako žákyně si při něm však připadala trapně a má pocit, že její žáci se při něm rovněž necítí komfortně. Pro další respondentku bylo nejtěžší **ustát poškození dobrého jména** na základě křivého obvinění ze strany rodičů. Třetí respondentka uvedla, že je pro ni nejobtížnější **být přiměřeně náročná co se týče učiva**: „*Jestli bych neměla přitvrdit. Nebo naopak zvolnit. Protože některým to fakt nejde, někteří to dávají s prstem v nose. Chci volit tu zlatou střední cestu a nevím, jestli po ní jdu.*“ Čtyři respondentky uvedly, že pro ně byla největším problémem **kázeň** v širším slova smyslu – dvě z těchto respondentek měly problém **vymezit žákům jasné hranice**: „*Nejtěžší bylo asi nepodlehnout nátlaku těch dětí. Já jsem ten učitel, já vedu hodinu. Samozřejmě přistoupit na nějaké nápady, ale nenechat se od těch dětí rozhodit.*“ Jedna respondentka uvedla, že pro ni bylo velmi obtížné vstřebat zjištění, že žáky kromě vzdělávání musí především **vychovávat**. Další respondentka uvedla, že největší problém pro ni představovala **schopnost nahlížet na ruský jazyk jakožto školní předmět, a nikoli vědní disciplínu**: „*Absolventi vysokých škol mají špičkové vědomosti, já umím vyčarovat kdejaké sloveso, ale už nevím, jak to formulovat do toho ŠVP, do kterého ročníku to napsat, kde se to bude opakovat.*“ Jiná respondentka uvedla, že pro ni bylo vzhledem k povaze učitelské profese nejtěžší **stanovit si pravidelnou pracovní dobu**: „*Stanovit si systém, v rámci kterého chce člověk fungovat, protože to pak usnadní veškerou práci. Já už mám naučený systém a to mi strašně vyhovuje, že vím, co bude, co mám mít splněné. Ta práce je různorodá, pracovní doba je také různorodá. Někdy jdu domů v jednu ve dvě, potom pracuji večer, potom naopak jsem do šesti do sedmi ve škole.*“ Pro jinou respondentku je nejtěžší **čelit nízké motivaci žáků**. Dalšího respondenta trápí, že se **stále neorientoval v chodu školy**: „*Nějaké věci, které ti učitelé berou jako samozřejmost a já o tom nic nevím, se pak dozvídám pozdě. Ať už jde o nějaký blbý mail a je tam nějaká zkratka, která nevím, co znamená, ale všichni to vědí. Takže se pořád musím doptávat, pak na to někdy zapomenu, z čehož pak může vzniknout problém třeba pro někoho jiného.*“ Jiný respondent uvedl, že jej v profesním rozvoji nejvíce brzdí **nedokončené studium**,

v němž přestal vidět smysl: „*Ted' jsem se učil ten historický vývoj a najednou všechno, co pro mě v tom školství dává smysl, musím nechat za sebou a dělat zas něco, co smysl vůbec nedává, co je mi úplně k ničemu a co vím, že nikdy nepoužiju, ale je to nějaké nutné zlo, překážka, která stojí mezi mnou a dobrou prací učitele.*“ Poslední respondentka přiznala přirozený **strach z nového prostředí a nové role:** „*Měla jsem strach z toho, že mě ty děti nevezmou, že nebudu dobrá, že se sebou nebudu spokojená.*“

Níže jsou uvedené problémy, s nimiž se respondenti rovněž potýkají, zatím však nedostali prostor pro jejich vyslovení: **distanční výuka; nemožnost uspokojit v pracovní době základní lidské potřeby:** „*O přestávce učitel někdy nemá čas se ani napít, ani najíst, ani si dojít na záchod, ani dosvačit.*“; **vyčerpání:** „*Ted' člověk první dva roky odučí, přijde domů a je to zelenina. Já jsem byla hotová. Třeba dvě hodiny jsem nedokázala nic dělat.*“; **nedostatečně vybavená školní knihovna** (absence ruských knih a časopisů, slovníky z komunistické éry); **časově náročné opravování;** **problém smířit se se zodpovědností za žáky; neobviňovat se z žákovských neúspěchů:** „*Když oni se to nenaučí, tak nehledat chybu vždycky jenom u sebe. Ne že já jsem je to špatně naučila, ale i oni jsou prostě lajdáci. A když z deseti dětí to pět umí, tak těch dalších pět se na to vykašlalo.*“; **nepanikařit při úrazu žáka.**

15. V čem jste se naopak po nástupu do profese cítil/a sebejistě a nepocíťoval/a jste žádný problém?

Osm respondentů považuje za svou přednost **komunikaci se žáky.** Respondenti zdůrazňovali, že se nad žáky nepovyšují, nekřičí na ně a ve třídě se snaží udržovat pozitivní a bezpečné klima. Pro respondenty je důležité, aby se jich žáci nebáli a aby spolu obě strany jednaly otevřeně. Jedna z respondentek dokonce žákům na konci školního roku rozdává dotazníky spokojenosti, aby získala zpětnou vazbu, co by ještě bylo možné zlepšit. Takto nastavená komunikace u některých respondentů vede k tomu, že se jim někteří žáci svěřují i s osobními záležitostmi nebo jednoduše vyhledávají jejich přítomnost: „*Vrací se mi to úplně pořád, vyhledávají mě i děti, které vůbec neučím a chodí si za mnou povídat na dozor.*“ Respondenti zároveň nestavějí ruštinu jakožto druhý cizí jazyk nad základní předměty, a tak je třeba mohou žáci v případě potřeby požádat o přesunutí testu.

Pro tři respondenty není od začátku problémem **kázeň**, k níž jedna z respondentek přistupuje dle svých slov inovativně: „*Týpeček se učil pod stolem. Říkám: ‚Co tam máš?‘ ‚Píšeme ze zeměpisu!‘ ‚Tak mi to dej.‘ Byly tam pojmy jako řeka, jezero, moře. Prostě vodstvo. Začala jsem to psát v ruštině na tabuli a oni čuměli. Čekali, že toho kluka seřvu nebo že mu dám poznámku. Ale já jsem řekla: ‚Potřebujete se učit? Tak jdeme na to.‘ Úplně jsem je odzbrojila. Jde o to najít cestu, kdy budeme v pohodě oba. Já chci, abychom teď mluvili rusky a je mi vlastně úplně jedno, jestli budeme brát téma rodina nebo oceány.“*

Čtyři respondenti jsou si zcela jisti svou **jazykovou vybaveností**. Respondentka-rodilá mluvčí naopak uvedla, že je pro ni obtížné přizpůsobovat svůj projev úrovni žáků. Jako svou přednost zato vnímá **znalost kultury**. Tři respondenti jsou přesvědčeni, že umějí **žáky nadchnout pro ruštinu** a vysvětlit jim, kdy a jak se jim jazyk může hodit. Dva respondenti vnímají jako svou přednost umění implementovat do hodin **digitální technologie**: „*To je na ty děti pořád velký tahák. Dáte jim únikovku – jsou unešeni. Pracujete s QR kódy – boží!*“

3.4.2 Shrnutí výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli ruského jazyka

Celkem deset respondentů pocíťovalo nedostatky ve **vysokoškolské přípravě**, přičemž zkušenost respondentky s pedagogickým minimem pouze dokládá, že absolvování pedagogického minima je pouhou formalitou, jež nemůže nahradit znalosti a dovednosti získané v rámci oborové didaktiky. Pouze tři respondenti byli s vysokoškolskou přípravou spokojeni. Respondenti si nejvíce stěžovali na **nedostatek didaktiky**, a naopak **přílišný důraz kladený na odborné předměty**. Příčinou může být přesvědčení garantů studijních programů či vyučujících o tom, že absolventi pedagogických oborů musejí mít stejný odborný základ jako absolventi nepedagogických oborů. Vzhledem k následnému profesnímu zaměření studentů by bylo řešením slevit z požadovaných odborných nároků a zvýšit časovou dotaci didaktiky i nároky na didaktické znalosti studujících. Respondenti vyjadřovali nespokojenost s tím, že **výuka pedagogiky a psychologie byla pouze teoretická**. Namísto přemíry odborných pojmů by mohlo být řešením nabídnout studentům základní nástroje k řešení obvyklých školních situací typu jednání s rodiči na třídních schůzkách, řešení žakovského sporu, interakce s plačícím žákem apod. Respondenti se rovněž necítili být připraveni na interakci se **žáky s SPU**. Věděli, jak SPU definovat,

ale nikoli jak se žáky s SPU prakticky pracovat. S oporou o teoretický základ a příklady konkrétních projevů jednotlivých poruch by mělo být studentům v tomto směru umožněno vyzkoušet si v rámci studia konkrétní formy modifikace pracovních materiálů pro žáky s SPU.

Jedenácti respondentům byl po nástupu do profese přidělen **uvádějící učitel** a jejich vzájemná spolupráce byla funkční. Dvěma respondentkám uvádějící učitel přidělen nebyl. Z dalších forem podpory respondenti uváděli: pomáhající pedagogický sbor; snížený úvazek; příslib pozice netřídního učitele; přípravu hodin v součinnosti s uvádějící učitelkou; bezplatné supervize; sdílení s kolegy; studijní volno a podporu od školního IT pracovníka.

Dvanácti respondentům poskytl **pedagogický sbor** po nástupu odpovídající podporu a respondenti se v něm od začátku cítili dobře. Pouze jedna respondentka si s kolegy kvůli jejich odporu k inovativním výukovým metodám a velkému věkovému rozdílu zapříčiněnému postupným stárnutím pedagogických sborů nepochopila a ve sboru se cítila vyloženě špatně. Dvanáct respondentů uvedlo, že kolegové ani vedení nemají k jejich výukovým strategiím žádné vážnější výhrady, zatímco jedna respondentka byla za svůj přístup k výuce opakovaně kritizována.

Deset respondentů uvedlo, že **přípravy do hodin** pro ně nejsou časově náročné. Většina z těchto respondentů pocítuje výrazný progres v celkovém čase, který přípravě věnují. Pouze pro jednu respondentku jsou přípravy enormně časově náročné. Vzhledem k nespokojenosti s učebnicovou řadou si všechny materiály připravuje sama. Pro jednu respondentku byly přípravy časově náročné pouze v úplných začátcích, nyní staré přípravy „recykluje“. Respondentka s pedagogickým minimem uvedla, že zprvu pro ni byly přípravy časově nenáročné, s přestupem na školu podporující inovativní přístup ke vzdělávání a nabytím dalších didaktických znalostí jsou pro ni naopak velmi časově náročné. V rámci příprav respondenti nejčastěji narážejí na **nedostatek kvalitních pracovních materiálů**, přičemž s učebnicovými řadami často nejsou z různých důvodů spokojeni.

Respondenti se potýkají s různorodými **problémy ve výuce** – nejčastěji se jedná o kázeň a převzetí třídy po neaprobovaném učiteli. Jednotlivě pak respondenti označovali za nejzávažnější problémy tyto: rodilí mluvčí v hodinách ruštiny; nervozita; nižší kognitivní úroveň žáků; ochota nedržet se striktně přípravy a reagovat na žáky; formulační neobratnost; neochota žáků k domácímu učení a z ní plynoucí stagnace v látce.

Žáci s SPU představují problém pro pět respondentů. Šest respondentů naopak práci se žáky s SPU nevnímá jako problematickou, dva respondenti se s těmito žáky dosud nesetkali. Pro respondenty je časově náročná modifikace pracovních materiálů pro žáky s SPU. Jelikož počet těchto žáků rapidně narůstá, je důležité, aby každý absolvent pedagogické fakulty znal konkrétní způsoby modifikace pracovních materiálů či ověřování znalostí. V případě znalosti těchto postupů by totiž modifikace časově náročná být neměla. Za problém považují respondenti i fakt, že žáci s SPU bývají hromadně směřováni právě na ruštinu, která jim svým odlišným grafickým systémem logicky činí potíže. Ruština je sice pro žáky jednodušší v tom ohledu, že se především na úrovni lexika často podobá češtině, větší počet žáků s SPU by však měl být ideálně rovnoměrně rozdělen do jednotlivých jazykových skupin, aby nedocházelo k jejich kumulaci a zároveň segregaci na základě kognice. Pro tři respondenty byla obtížná interakce se **žáky s různými SVP** (např. autismus, Aspergerův syndrom), na niž nebyli během studia připravováni.

Devět respondentů uvedlo, že pro ně výuka **žáků s OMJ** nepředstavuje problém, jelikož se jedná nejčastěji o rodilé mluvčí, které učitelé využívají jako své „asistenty“. Pouze jedna respondentka považuje rodilé mluvčí v hodinách za velký problém, neboť se jí nedaří tyto žáky adekvátně zaměstnat, a žáci pak vyrušují. Jedna respondentka má s rodilými mluvčími jak pozitivní, tak negativní zkušenost, neboť někteří jsou aktivní, jiní odmítají pracovat. Dva respondenti se dosud se žáky s OMJ nesetkali.

Šest respondentů dosud nespolupracovalo s **asistentem pedagoga**, čtyři respondenti mají ve svých třídách pouze osobního asistenta přiděleného k určitému žákovi. Tři respondenti hodnotí spolupráci s asistentem pedagoga jako vesměs pozitivní s tím, že vždy záleží na ochotě či neochotě daného asistenta.

Udržet ve třídě **kázeň** nedělá problém devíti respondentům, dva respondenti mají s kázní částečné problémy, zatímco dva respondenti ve třídě kázeň udržet neumějí. Za domnělé příčiny svých problémů s nastolením kázně respondenti často označovali řadu proměnných, které však nelze ovlivnit, např. svůj mladistvý vzhled či žáky v pubertálním věku. Primární příčinu je třeba hledat v nedostatečné vysokoškolské přípravě učitelů, kteří musejí žáky nejen vzdělávat, ale rovněž vychovávat. Jelikož však nejsou na zvládnání kázně nijak systematicky připravováni, postupují intuitivně nebo přebírají vzorce, jež znají ze své vlastní školní docházky.

Inovativní výukové postupy do svých hodin implementuje dvanáct respondentů, pouze respondentka s pedagogickým minimem tak zpočátku nečinila, neboť nebyla vybavena znalostní příslušných metod a škola, na níž nastoupila, inovace nepodporovala.

Při **výběru pracovních materiálů** vycházejí tři respondenti pouze z učebnicových řad, neboť jim vyhovují, popř. se jich musejí držet kvůli splnění tematického plánu. K takovéto situaci by vůbec nemuselo dojít v případě, kdy by tematický plán reflektoval očekávané výstupy, a ne jednotlivé lekce učebnice. Ostatních deset respondentů je limitováno právě **nespokojeností s učebnicovou řadou**, již z nejrůznějších důvodů považují za nevyhovující. Sedm respondentů kombinuje učebnicovou řadu s tvorbou vlastních materiálů, popř. materiály z internetu či jiných učebnicových řad. Tři respondenti pracují výhradně s vlastními materiály.

Stanovení způsobu a kritérií hodnocení nepředstavovalo problém pro čtyři respondenty, zatímco devět respondentů se v této oblasti potýkalo či potýká s různými problémy. Ty jsou natolik odlišného charakteru, že je nelze nijak smysluplně zobecnit (např. nevyhovující hodnoticí stupnice, hodnocení domácích úkolů, zohledňování pravopisu při opravě testů apod. Pro jejich kompletní přehled viz s. 53–55).

Co se týče **jazyka výuky**, devět respondentů má snahu vést hodiny převážně v ruském jazyce. Jedna respondentka užívá v hodinách oba jazyky vyrovnaně. Češtinu využívají respondenti primárně k objasnění gramatických jevů. Tři respondenti vedou hodinu záměrně převážně v češtině, neboť nejsou přesvědčeni o tom, že je správné a přínosné mluvit na žáky od začátku rusky.

O **rozvoj IKK** u svých žáků usiluje celkem deset respondentů, přičemž důraz kladou především na analýzu každodenní kultury. Tři respondenti se rozvoji IKK nijak cíleně nevěnují. Příčinu lze hledat především v nedostatečném pochopení podstaty a důležitosti této kompetence. Konkrétním formám rozvoje IKK by měl být věnován dostatečný prostor v hodinách oborové didaktiky.

Výzkum ukázal, že množství **administrativy** je přímo úměrné pozici třídního či netřídního učitele. Zatímco jedenáct netřídních učitelů má dlouhodobě na starost pouze velmi malé množství administrativních úkonů, dva respondenti vnímají administrativu, která je v jejich případě výlučně spojena s třídnictvím, jako velký problém.

Komunikaci s rodiči zhodnotilo jako bezproblémovou a málo častou dvanáct respondentů. Všichni respondenti uvedli, že s rodiči komunikují málo, neboť druhý

cizí jazyk není pro rodiče prioritou. **Vztah rodičů, kolegů či žáků k ruskému jazyku** vyhodnotili jako kladný čtyři respondenti. Devět respondentů naopak od minimálně jedné z těchto skupin čelilo či opakovaně čelí projevům negativního postoje k ruštině, potažmo k sobě jakožto ruštináři. Je vysoce pravděpodobné, že zaznamenané postoje byly do jisté míry ovlivněny probíhající válkou na Ukrajině. Negativní vztah k ruštině je však v české společnosti dlouhodobým fenoménem, proto je třeba vědomě posilovat narativ striktně oddělující jazyk jakožto prostředek k dorozumívání od politiky a mocenských ambicí Ruské federace.

Pět respondentů zvažovalo či zvažuje **odchod ze školství**, a to nejčastěji kvůli psychické náročnosti profese či nízkému finančnímu ohodnocení. Osm respondentů naopak o úplném odchodu nepřemýšlelo. Jedna respondentka pomýšlí na roční pauzu kvůli načerpání sil a dva respondenti zvažují přestup ze základní na střední školu, kde by měli možnost plně využít své oborové znalosti, a navíc pracovat s motivovanějšími žáky.

Za **nejzávažnější problém**, s nímž se respondenti potýkali či potýkají, označili čtyři respondenti kázeň. Tři respondenti si nejsou jistí v didaktice předmětu. Jednotlivě pak respondentům činí největší problémy tyto oblasti: komunikace s rodiči; time management; nízká motivace žáků; dezorientace v pravidlech chodu školy; demotivace způsobená vlastním vysokoškolským studiem; strach z nového prostředí a nové role.

Za svou **přednost** naopak od počátku považuje osm respondentů nekonfliktní a respektující komunikaci se žáky. Spíše než z teoretických pedagogicko-psychologických znalostí však vycházejí ze své přirozenosti, když se žáky jednájí otevřeně a nepovyšují se nad ně. Pět respondentů si je naprosto jistých svými oborovými znalostmi, tři respondenti jsou pyšní na to, že se jim daří poměrně snadno udržovat kázeň. Taktéž tři respondenti mají dar motivovat žáky k učení, zatímco dva respondenti umějí žáky zaujmout digitálními technologiemi.

3.5 Výsledky dotazování mezi začínajícími učiteli českého jazyka

Stejně jako v předchozí podkapitole je v rámci této nejprve předložena podrobná analýza zjištěných výsledků doplněná o řadu konkrétních příkladů a citací respondentů. Získaná data byla následně zobecněna a stručně sumarizována v rámci Shrnutí výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli českého jazyka. Součástí shrnutí

je často rovněž nastínění možných příčin a potenciálních řešení prezentovaných zjištění.

3.5.1 Analýza výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli českého jazyka

1. Cítil/a jste se po absolvování VŠ připraven/a na výkon učitelské profese? V čem jste případně pocíťoval/a mezery? Na co konkrétně Vás studium nepřipravilo?

Celkem sedm respondentů uvedlo, že je studium vysoké školy dostatečně nepřipravilo na výkon učitelské profese, celkem šest respondentů poté uvedlo, že se cítili být připraveni částečně.

Pět respondentů uvedlo, že se po absolvování vysoké školy sice cítili být dobře oborově připraveni, fakulty je však už nenaučily, **jak s odbornými znalostmi adekvátně naložit v učitelské praxi**. Jedna respondentka uvedla, že neví, „*kolik teorie jsou žáci schopni pobrat a jak najít zlatou střední cestu*“. Jiní respondenti popisovali, že odborných znalostí mají až moc, během studia museli užívat pouze latinskou terminologii, a tak je pro ně nyní těžké vrátit se k té české, kterou mají společně s žáky užívat. Další respondentka uvedla, že nemá pocit, že by jí nadstandardní oborová připravenost v praxi pomohla. Rozpor mezi neznalostí obsahu školního předmětu a nabytými znalostmi ze studované vědní disciplíny popsala jedna z respondentek takto: „*Vím spoustu věcí navíc, ale zároveň ty základy jsem neviděla od základky. Třeba určování kategorií jsem nedělala od didaktického testu na SŠ a přece jenom člověk to fakt zapomíná. A zapomíná ty základy, které já pak hrozně těžce vysvětluju. Ted' jsme měli skládání a já jsem jim potřebovala vysvětlit, co je to interfix, ale věděla jsem, že slovo interfix použít nemůžu, protože bych je vyděsila, že je to nějaké zaklínadlo. Tak jsem hledala na internetu, jak se tomu říká, zjistila jsem, že spojovník. Zároveň jsem zjistila, že se to učit nemusí, ale mně to přišlo důležité.*“

Čtyřem respondentům chyběly příslušné **znalosti z pedagogiky a psychologie**, jež byli nuceni získávat v rámci praxe postupně sami. Jedna z respondentek např. nevěděla, jak reagovat na těžkou životní situaci dítěte a na koho se s celou záležitostí obrátit: „*Necítila a necítím se být připravená na takové ty psychologické věci. Psali jsme slohovku na téma ‚Můj hrdina‘ a holčička mi říkala, že její maminka má rakovinu a je hrdinka a jak věří, že mi to může říct a jak je to těžké. Nebo za kým jít, když se něco stane, jestli za metodikem prevence, za psycholožkou*

nebo za speciálním pedagogem.“ Tatáž respondentka rovněž uvedla, že nebyla připravena na to, že s každou třídou je třeba komunikovat jinak.

Dle čtyř respondentů je **praxe během studia nepřiměřeně krátká**: „Praxe má člověk čtyři hodiny v týdnu, teď musím připravit dvacet dva hodin.“ Jedné z respondentek nevyhovovalo, že praxi absolvovala až v rámci magisterského, a nikoli rovněž bakalářského studia: „Těch pár týdnů, které jsme tam měli nahnané během jednoho měsíce... Mělo by to být průběžně. Vyzkoušet si několik různých škol, ne praxe na jedné škole u jednoho učitele. Měsíční praxe absolutně nepřipraví člověka na to nestíhání.“ Jedna z respondentek navíc uvedla, že jí v rámci praxe chyběly hlavně rozborů naslechoových hodin.

Tři respondenti uvedli, že je studium na vysoké škole nepřipravilo na veškerou **administrativu** spojenou s výkonem učitelské profese. „Třeba vyplňování třídnice – musí tam být vždycky průřezové téma, nebo to můžu jednou za týden vynechat?“ Čtyři respondenti popisovali, že v rámci didaktických předmětů jim byl namísto reality prezentován jakýsi ideál, a oni tak po nástupu do praxe zažili tzv. **střet s realitou**: „Byli jsme vedeni k tomu, že ta třída s námi bude spolupracovat, že ti žáci budou na hodinu připravení, budou aktivní, budou se hlásit, budou mít zájem něco se naučit. Jenže pak během dvou měsíců spadneš do reality a ten obrat je o sto osmdesát stupňů. A je pak docela náročné se s tím vyrovnat.“ Jedna z respondentek nepovažovala za zcela kompetentní **vyučující didaktiky**, jež vnímala spíše jako odbornice na jazyk a literaturu, které však „neměly dostatek zkušeností s výukovou praxí jinde než na vysoké škole, chyběl jim náhled do reálné situace v českých školách, učily didaktiku podivně odtrženě od reality.“

Tři respondenti se vyjádřili negativně k faktu, že jim fakulty neposkytly účinné **nástroje ke zvládnutí kázně**: „Nevím, co si můžu jako učitelka dovolit, když žáci nespolečně spolupracují. Ptám se starších kolegů, kdy si můžu dovolit dát jim úkol navíc, nebo pětku, kdy můžu dát poznámku za vyrušování.“ Nutno dodat, že kázeňské postihy se na konkrétní škole vždy řídí interními pravidly, tudíž možnosti fakult připravit své studenty na zvládnutí kázně jsou do určité míry omezené. Respondenti však uváděli, že se tématu kázně nevěnovali nijak podrobněji ani teoreticky.

Tři respondenti se necítili být připraveni na **práci se žáky se specifickými poruchami učení nebo chování**. Jedna z respondentek uvedla, že jí rovněž nikdo nepřipravoval na spolupráci s asistentem a na to, jakým způsobem interpretovat podpůrná opatření. Druhá respondentka ocenila, že se naučila, jak

diferencovat cvičení pro žáky s SPU, už se ale nedozvěděla, jakým způsobem interagovat se žáky s poruchami chování. Další respondentka uvedla, že na práci s těmito žáky byla částečně připravena pouze v rámci jednoho ze svých oborů: „*Na češtině nám k tomu neřekli vůbec nic.*“

Dva respondenti uvedli, že během studia **nebyli připravováni na potenciální roli třídního učitele**: „*Za rok za dva mě teoreticky čeká třídnictví. U nás ve škole máme normálně třídnickou hodinu v rozvrhu a já si nedokážu představit, co je cílem, co tam mám dělat. Jestli dát hru do kolektivu, nebo řešit otázky kultury nebo politiky.*“

Dva respondenti uvedli, že je vysoká škola nenaučila, **jak si časově rozvrhnout učivo**: „*Nedokážu odhadnout, kolik toho stihneme v hodině, jak moc detailně se připravovat, jak si naplánovat a rozvrhnout hodiny, kolik času mám na které téma.*“

Jeden respondent uvedl, že jej studium dostatečně nepřipravilo na **komunikaci s rodiči**, stejně tak jeden respondent postrádal v rámci studia **seznámení se s obecnými i bezpečnostními pravidly fungování školy**: „*Když se ti zraní dítě, musíš s ním do záchranky? A co máš dělat s tím zbytkem třídy? Nevím, jestli by ti ty organizační věci měla předat fakulta nebo ta škola, ale že by mi někdo dal vyloženě manuál, to ne a já říkala té zástupkyni, že by bylo fajn to vytvořit. Protože třeba teď jsem zjistila, že mám povinnost do třídní knihy zapisovat mezipředmětové vztahy, což jsem nedělala a asi to budu muset dopsat úplně od září.*“ Taktéž jedna respondentka uvedla, že na fakultě vzhledem k následující praxi postrádala **výuku zahraniční literatury**.

2. Jaká forma podpory Vám byla po nástupu ze strany školy poskytována? Byl Vám přidělen např. uvádějící učitel?

Celkem deseti respondentům byl po nástupu do školy přidělen uvádějící učitel, přičemž pouze dva respondenti uvedli, že spolupráce s uvádějícím učitelem měla smysl a pomohla jim. Hned sedm respondentů označilo spolupráci s uvádějícím učitelem za nefunkční: „*Nebylo to nějak extra promyšlené, spíše: ,Hele, tohle je ten, co tě má na starost. Ptej se, nebude to chápat jako otravování.*‘ *I přesto tam byla cítit bariéra.*“ Respondenti často uváděli, že uvádějící učitel jim byl **přidělen pouze formálně**, a existoval tak pouze na papíře. Často pochopili, že ve skutečnosti jim **není ochoten pomáhat**, což je odradilo od další snahy o spolupráci. Zmiňovali též

kumulaci funkcí uvádějícího učitele, která vedla k jeho **časové zaneprázdněnosti**, nebo **osobní antipatie** bránící konstruktivní spolupráci. Jindy byla spolupráce plodná pouze na začátku: „*Během prvního čtvrtletí se mi věnoval intenzivně, sám za mnou proaktivně chodil, ptal se mě, jestli něco potřebuju, kde jsem s látkou atd. Ale potom to hodně upadlo a fungovalo to na principu: ‚Jestli něco chceš, tak přijď.‘ Zároveň měl strašně málo času, takže když jsem přišla, tak mi řekl, ať přijdu jindy. Ale můj dotaz byl typu: ‚Zítra máme psát diktát, žádný nemám a máme ho mít v ročníku stejný.‘ A on mi prostě řekl: ‚Hm, tak ho teď nepiš.‘, což mi bylo k ničemu.“ Jindy byl problém v **nezkušenosti přiděleného uvádějícího učitele**: „*Mou uvádějící učitelkou byla o dva roky starší slečna, která do školy nastoupila o dva roky dřív než já a to přímo v době covidu, kdy probíhala online výuka. Sdílely jsme spolu kabinet, ale ona sama spoustu věcí nevěděla, nezažila, ve škole ale bohužel nebyl jiný vhodnější češtinář.*“*

Třem respondentům **nebyl uvádějící učitel přidělen** vůbec. Formu podpory popsala jedna z respondentek takto: „*Po podpisu smlouvy jsem dostala papír pro začínajícího učitele. Pan ředitel řekl, ať si to nastuduji, a to bylo vlastně všechno. V tom papíru bylo, abychom si navzájem chodily do hodin a abychom pozorovaly, co dělá ta druhá a aby mi řekla, co třeba dělám špatně, ale na to vůbec není čas a prostor, protože když já mám hodinu, ona učí taky. Dostala jsem taky brožurku z Národního pedagogického institutu, ale z té vím spíš teoreticky, co dělat.*“ Všichni respondenti, jejichž uvádějící učitel nebyl funkční, popř. jim vůbec nebyl přidělen, **nacházeli pomoc u kolegů**.

Jako další vítanou formu podpory uvedli dva respondenti pravidelné **hospitace**, zatímco jiní dva respondenti si stěžovali, že v jejich hodinách zatím nikdo nehospitoval, a oni tak postrádají validní zpětnou vazbu. Jedna z respondentek uvedla, že by v rámci podpory ocenila **supervizi**, která je v jiných pomáhajících profesích standardem. Návrh na zavedení supervizí se však na škole, kde respondentka učí, nenesetkal s pochopením. Tatáž respondentka považuje za formu podpory i **snížený úvazek**: „*Odliv mladých lidí po té deziluzi je hrozný a toto by mohla být cesta, jak tomu zabránit.*“

3. Jak náročná je pro Vás příprava na hodinu? Kolik času Vám zabere? Co je nejtěžší?

Všichni respondenti uvedli, že přípravy na hodinu jsou pro ně časově náročné. Výzkum ukázal, že začínající učitel češtiny věnuje přípravě na jednu hodinu průměrně šedesát dva minut. Celkem čtyři respondenti uvedli, že přípravou na jednu vyučovací hodinu stráví zhruba třicet až čtyřicet pět minut. Jeden respondent uvedl, že přípravou stráví hodinu, dva respondenti věnují jedné přípravě celkem dvě hodiny a další dva respondenti dokonce dvě až tři hodiny. Tři respondenti nedokázali odhadnout alespoň přibližný čas, který věnují jedné přípravě. Jeden respondent tak uvedl, že každý den dělá přípravy „*do půlnoci*“ a druhý uvedl, že příprava na další den „*se pohybuje v řádu hodin*“. Jedna respondentka uvedla velmi výrazné časové rozpětí: „*Některou přípravu zvládnou za patnáct minut, některé mi trvají třeba čtyři hodiny, když tisknu kartičky a laminuju je a stříhám je.*“

Výše uvedené výsledky mohou být zavádějící, neboť pro respondenty bylo z různých důvodů obtížné odhadnout průměrnou časovou náročnost přípravy na jednu vyučovací hodinu. Uváděli, že oproti úplným profesním začátkům průběžně zaznamenávají určitý progres a že výsledný čas závisí na zvolených výukových strategiích, konkrétní složce předmětu, volbě pracovních materiálů, obtížnosti probírané látky i na tom, zda látku učí vůbec poprvé.

Celkem čtyři respondenti uvedli, že v rámci příprav považují za vůbec nejtěžší právě **stadium, kdy danou látku vyučují poprvé**: „*Následující hodiny, neboť už z něčeho vycházely, na něco navazovaly, se připravovaly daleko snáz.*“ Začínající učitelé českého jazyka tedy v prvotní fázi své kariéry stojí nejen před rozhodnutím, **jakým způsobem dané učivo didakticky transformovat** a „*jakým způsobem do daného tématu vstoupit*“, ale rovněž **se musejí v dané látce dovzdělávat**. Hned tři respondenti označili za nejvíce problematickou složku českého jazyka **literaturu**. Vzhledem k její obsáhlosti zmiňovali mezery ve svých odborných znalostech, nemožnost pamatovat si veškeré informace o vyučovaných autorech a dílech i neúplnou znalost kánonu povinné literatury: „*Jakožto mladí učitelé nemáme načteno vše.*“ Jedna respondentka se necítila být připravena především na výuku zahraniční literatury, k níž neměla k dispozici ani žádné validní pracovní materiály, o něž by se mohla opřít: „*Žalostně chybí na fakultách výuka zahraniční literatury. A já jsem*

dostala primárně zahraniční literaturu. Táhle nějaká Indie, Čína, Mezopotámie. Nic. Žádné materiály. Ve třetíku Prokletí básníci. Nic.“

Rovněž čtyři respondenti zmínili **nepřiměřenou časovou náročnost příprav**: „První tři měsíce byly hodně náročné. Skončila jsem ve čtvrt na čtyři, po čtvrté jsem byla doma, hodinku jsem si odpočinula a od šesti jsem makala až třeba do jedenácti.“ Dva z těchto respondentů dávají časovou náročnost příprav do souvislosti s vlastním **perfekcionismem**.

Pro tři respondenty je nejtěžší **odhadnout kognitivní i časovou náročnost dané látky či dílčí aktivity**: „Myslela jsem si, že nějaká látka bude strašně jednoduchá a budeme to mít zvládnuté za malou chvíli a pak jsem se postavila před děti a zjistila, že to budeme řešit klidně dva týdny.“ Jedna z těchto respondentek uvedla, že je pro ni náročné odhadnout, zda „téma slohové práce bude pro žáky dostatečně uchopitelné a jestli nad tím dokážou přemýšlet tak, jak já odhaduju, že budou“. Jiná respondentka se naopak neustále obává, že jí **v hodině zbude čas**, proto si neustále připravuje aktivity navíc, i když většinou se potýká spíše s tím, že ani naplánované činnosti se žáky nestihnou.

Dva respondenti se potýkají především s **hledáním didakticky vhodných a smysluplných textů do všech tří složek předmětu**: „Bojuji s nalézáním textů, vůbec nevím, jak hledat text, který potřebuju. Potřebovala bych nějaký zásobník textů, protože najít text, kde je třeba více vidových dvojic, to je těžké. Dost často píšu něco úplně svého.“

Dva respondenti uvedli, že je pro ně velmi náročné **připravovat hodiny tak, aby byly pro děti přínosné, ale rovněž zajímavé či zábavné**. Tito respondenti nechtějí učit převážně frontálně, neboť se domnívají, že tento způsob výuky žáky nebaví: „Je těžké zapojit tam něco zajímavého, něco jiného, což pro mě je důležité a baví mě to, ale teď už mi dochází nápady a málokdy už vymyslím něco svého, takže pak hledám na internetu.“

Pro jednu z respondentek bylo obtížné **„přeučit děti z covid modu“**: „Ze začátku po mně žáci chtěli, abych na každou hodinu literatury připravovala prezentaci, protože na to byli během covidu zvyklí. Najednou bez prezentace nebyli schopní vnímat a učit se.“ Respondentka se žákům nejprve přizpůsobila, poté však zjistila, že nevnímají její výklad a pouze slepě opisují hesla z prezentace, proto od tohoto modelu výuky brzy upustila. Jiná respondentka se potýká s **logickou návazností výukového celku a fixací očekávaného výstupu z učení**: „Asi nejtěžší

je, aby to na sebe logicky navazovalo a dovedla bych to do něčeho, co pro ně bude jasné, stručné, srozumitelné a zapíší si to nebo si to zapamatují.“

4. S jakými problémy se potýkáte při samotné výuce? Daří se Vám udržovat kázeň, zařazovat do hodin inovativní výukové metody?

Celkem tři respondenti uvedli, že se ve výuce potýkají s **všeobecným nezájmem o cokoli**, který se projevuje např. opakovaným nenošením domácích úkolů či pomůcek i nezájmem o vlastní prospěch: *„Když píšu diktát, tak mi třeba odevzdá diktát jeden a zbytek řekne, ať dám radši pět, že se jim to nechce psát. Takže dám pět, mám méně opravování, mně to může být jedno.“* Tři respondenti ve výuce opakovaně **narážejí na nedostatečné technické vybavení školy**. Potýkají se s nedostatkem zakoupených tabletů, zpomalenou interaktivní tabulí či špatným připojením k Wi-Fi. Jelikož všichni žáci nedisponují mobilními daty, nelze v hodině pracovat s telefony, a vést tak žáky k samostatnému vyhledávání informací. Respondenti se často dostanou do situace, kdy kvůli zdlouhavým aktualizacím nezapnou počítač ani dataprojektor. Dle svých slov tak musejí mít neustále „*plán B*“. Takto popisuje problémy s technickým zázemím školy další respondentka: *„Vždycky musím někoho zavolat, aby mi zapnul počítač, protože se musí připojit šesti dráty, ale ty předtím někdo vytáhne. V každé třídě jsou jinak bedničky, bordel. Hrozně mi trvá, než se přihlásím do mailu. Všechno mám na disku, protože ve škole nemáme zaplacený Microsoft a je to to jediné, co tam můžu spustit, protože celá škola kromě mě je na Applu. Takže to mi zabere tři, čtyři, pět, deset minut. Podle toho, jak rychle se ten počítač spustí.“*

Tři respondenti opakovaně **narážejí na nízkou znalostní základnu žáků**: *„V sedmé třídě neuměli určit pády.“* Dva respondenti uvedli, že v hodině **žáci nedokážou udržet pozornost a být bez telefonu**: *„Ty jim to zakážeš, sebereš a oni najednou nejsou schopni bez toho fungovat ani vnímat. Když to nemají u sebe, jsou z toho nervózní.“* Pro dva respondenty představují ve výuce problém **žáci s SPU či OMJ, popř. žáci s individuálním studijním plánem**: *„Musíte připravovat zvlášť hodinu pro děti s IVP nebo nějakým podpůrným opatřením a zvlášť hodinu pro ukrajinské žáky nebo vymyslet způsob, jak je do hodiny zapojit.“* Jedna respondentka si stěžovala na to, že bylo obtížné **převzít třídu po jiném učiteli** a řídit se pouze tematickým plánem, neboť žáci často lhali ohledně probraného učiva. Jiná respondentka uvedla, že ji trápí **nedostatek vlastní invence**: *„Mám tendenci sklouzávat k frontálu a dělat*

to tím stylem, který se mi nelíbil: „Otevřete si pracovní sešit, udělejte tohle cvičení a pak velká společná kontrola.“ Pak na žácích vidím, že je to nudí, ale nejsem v tu chvíli schopná to nějak invenčně zachránit.“ Jiná respondentka má **problém podřídit se požadavkům předmětové komise**: „Největší peklo jsou čtenářáky. Pro mě to znamená měsíčně opravit stovku čtenářáků. V primě je to ještě baví, vybírají si ze svých knížek a rádi o tom napíší a jsou motivovaní. Ale ty starší to strašně demotivuje. Chápu, že to je příprava na státní maturitu, ale je to nutí opisovat mezi sebou nebo z internetu, nikdo to nečte. Je to přežitek, který je ke čtení absolutně nemotivuje.“ Jednu z respondentek v hodinách limitují **možnosti třídy**: „Potýkám se třeba s otevíráním oken a se světlem, protože mně je pořád zima, takže větrat nechci. Ale když už větrám, tak ty děti se rozdělí na ty dva tábory. Taky mají pořád zatažené žaluzie, protože tam pořád svítí sluníčko, protože je to nějaká jižní strana. Jenomže já potřebuju, aby viděli, ale oni nechtějí svítit, protože to světlo je takové nepříjemné, modré, občas to bzučí. Je to problém, protože to vždycky nechci řešit půl hodiny.“ Stejná respondentka uvedla, že ji v hodině zdržují **kapesníky**: „Nemůžeš mít kapesníky ve třídě, protože je vytahávají. Zároveň nám ředitelka výslovně zakázala pouštět je při hodině na záchod, protože se tam scházejí. Ale oni pak prosí, aby mohli pro kapesník, pro toaleták na záchod, pak tam mají ale ty schůzky, takže to musím řešit tak, že nosím vlastní kapesníky do každé hodiny.“ Taktéž neví, jak řešit **nenošení úkolů a pomůcek**. Pětky a poznámky rozdávát nechce, nebaví ji žákům střídavě vyhrožovat a střídavě je o plnění povinností prosit. Dále ji rozčilují neustálé **prosby o změnu zasedacího pořádku** a zatím nepřišla na to, jak **najít hranici mezi důvěrou a striktností**: „Někdy po nich chceš diskusi a tam potřebuješ tu jejich důvěru, kdy oni ví, že to neřekneš na chodbě, když se spletou, a neuděláš z nich blbce. Chci, aby ty děti fungovaly i v tom, že k tobě můžou o přestávce přijít a říct, že se jim něco děje, že dnes nebudou fungovat. To je pro mě důležité.“ Stejná respondentka uvedla, že neví, co má dělat, když **žáci učivu stále nerozumějí**: „Teď třeba děláme charakteristiku a děláme ji už třetí týden a já už nevím, co s tím dál. Na ten sloh připraveni nejsou. Neumí to, neví, čím začít, čím pokračovat, neví nic, ale já už jsem jim všechno předala.“

Celkem **šest respondentů uvedlo, že kázeň pro ně představuje při samotné výuce zcela zásadní problém**. Jedna z respondentek nastoupila na církevní základní školu v očekávání, že tam budou chodit „hodné děti“, ale ukázalo se, že ve škole spíše „končí děti, které nikde jinde nechtějí. Scházely se tam různé **konfliktní povahy, žáci s psychiatrickými diagnózami**. Nebyli tam asistenti a šikana učitelů ze strany žáků

byla velmi rozšířená“. Jiná respondentka shrnula problémy s kázní takto: „**Sprostá mluva, nerespektování pedagoga, jezení, pití v hodině, pobíhání v hodině, tancování, zpívání, vyrušování...** No představte si takových šedesát procent romských dětí a zbytek normálních. Mně to někdy přišlo až jako takový ten film *Bastardi*.“ Respondentka uvedla, že na svou snahu o udržení kázně nechce rezignovat, jediné, co však na žáky platí, je nechat je po škole. Pětka, poznámka ani telefonát rodičům nezabírají. Další respondentce brání v udržování kázně její **mladistvý vzhled**: „*Já konkrétně vypadám podobně stará jako oni a spousta učitelů si mě plete se sedmáky nebo deváťáky, takže s tímto se hodně špatně ve třídě získává autorita.*“ Další respondentka si zatím neosvojila efektivní nástroj ke zvládnutí kázně a uvádí, proč **obvyklé kázeňské postihy považuje za nevyhovující**: „*Když je to někdo, kdo se opakuje, tak většinou poznámka už je jedno. Zároveň já jim ty poznámky dávat nechci, protože z toho pak mají nějaký ten postih, který s nimi v té osmé třídě už jde dál a třeba jim zkazí ten gympl. Vést si nějakou tabulku bodů, černých puntíků, to je pro mě zase hrozná práce. Funguje mi takový ten pohled ‚Děláš si ze mě prču?‘, ale jak kdy. Chtěla bych mít něco, co by tomu dítěti pomohlo.*“ Jiná respondentka uvedla, že ačkoli je to efektivní, na žáky **nechce křičet, neboť je jí to nepříjemné**. Zkouší tak mlčet nebo šeptat. Další respondentka **vidí příčinu svých problémů s kázní v typu školy**, na níž učí: „*Pro ně je čeština předmět, z něhož nemají žádné závěrečné zkoušky, takže to berou jako předmět naprosto k ničemu. Nemusím nic dělat, nemusím nic umět, musí mě nechat projít.*“

Čtyři respondenti mají s kázní problémy pouze občas, a to pouze v některé ze tříd, v nichž vyučují. **Tři respondenti s kázní nemají problémy vůbec**.

Všichni respondenti uvedli, že se snaží vnášet do hodin inovativní výukové postupy, sedm respondentů však při své snaze naráží na nejrůznější překážky. Dva respondenti se shodli na tom, že **inovacím nejsou nakloněni rodiče žáků**. Jeden respondent uvedl jejich nejčastější argument: „*Vždyť teď se neučí, když nepíšou zrovna test, nebo si nepíšou něco do sešitu. A my jsme se takhle neučili, tak je učte tak, jak jsme se učili my.*“ Druhá respondentka komentuje vměšování rodičů do způsobu výuky takto: „*Mají vysoké nároky na své děti a mají liché didaktické představy. Vyžadují od nás něco, co není správné. Jedna maminka chce, abychom trénovali hlavně na přijímačky a trénovali jenom pravopis. Vadí jí, když se striktně nedržíme učebnice. Nebo komentuje to, že jsem s dětmi o hodině měla čtenářskou dílnu. Nechápe, že jsem s dětmi o češtině četla. Kvůli tomu si i domluvila schůzku s paní*

zástupkyní, aby upozornila na mou nekvalitu.“ Další respondentce brání v kvalitnější aplikaci inovativních výukových metod **nedostatečné technické vybavení školy**, jiné dvě trápí, že **jsou žáci při různých hrách příliš divocí**. Jedna z nich má výhrady např. ke skupinové práci: *„Nedokážu ohlídat, aby pracovali všichni. Je tam jeden aktivní člověk a ostatní se vezou, takže to dělám nerada.*“ Další respondentka cítí, že má **tendenci sklouzávat k frontální výuce**, která je pro učitele jednodušší a kterou sama jako žačka zažila. Jedna z respondentek uvedla, že **pochybuje o smyslu nejrůznějších her z hlediska efektivity učení**: *„Stejně se paradoxně naučí nejvíc tím, když je součástí výklad a upozorňování na to, co si mají zapsat a zapamatovat.*“

Respondenti dále uváděli, které výukové strategie či aktivity, které v hodinách aplikují, považují za inovativní: Kahoot; AZ-kvíz; WordWall; Přines si svou knihu!; čtenářské výzvy; dílna čtení; výuka v tandemu; vzájemné učení; samostatné učení; práce s kartičkami; expertní skupiny; práce s iPady či tablety; online kvízy či skupinová práce: *„Když jsme měli Shakespeara, tak si každá skupinka vzala jednu hru a udělali hezký plakát jako lákadlo na divadelní hru.*“ Jedna z respondentek uvedla, že za nejinovativnější považuje, že si z fakulty odnesla snahu o **integraci jazyka, literatury a slohu** v rámci jedné vyučovací hodiny. Jedna z respondentek uvedla, že inovativní výukové metody jsou od ní ze strany školy dokonce vyžadovány, přičemž jí škola zajišťuje další sebevzdělávání formou školení formativního hodnocení či kritického myšlení: *„Jelikož jsme mladý tým a škola, která tyhle progresivní metody naopak vyžaduje, musíme si stanovovat cíle, jejichž obsahem musí být konstruktivistická výuka, komunikační pojetí a metody kritického myšlení. U nás spíš naráží ti, kteří učí v českém narativu tradičně, jelikož máme vlastně příkázáno zavádět ty metody nové.*“

5. Jak náročné je pro Vás pracovat se žáky s SPU a OMJ, popř. s asistentem pedagoga?

Pouze **čtyři respondenti uvedli, že pro ně práce se žáky s SPU nepředstavovala a nepředstavuje zásadní problém**. Jeden respondent sice považuje za náročné seznámit se s tím, kteří žáci mají SPU, avšak v realizaci jednotlivých podpůrných opatření problém nevidí. Modifikace učebního procesu pro žáky s SPU nepředstavuje problém ani pro ostatní tři respondenty. Jedna z těchto respondentek

uvedla, že pro relativně hladkou spolupráci se žáky s SPU je klíčové poznat jejich osobnost a zjistit, co konkrétně na ně funguje.

Devět respondentů uvedlo, že je pro ně práce se žáky s SPU velmi obtížná. Čtyři respondenti spatřují příčinu svých potíží v **nedostatečné vysokoškolské přípravě**: „*Naše příprava vypadala asi tak, že jsme byli půl doktora a půl právníka, abychom věděli, jak se to řekne latinsky a jak se to projevuje, ale jak s tím dítětem pracovat jsme moc neprobírali. Znali jsme samozřejmě zákony, které nám udávají, co musíme. Ale příprava jinak žádná, ani na s tím spojenou administrativu.*“ Jedna respondentka uvedla, že je pro ni obtížné pracovat s faktem, že **SPU se u každého žáka projevují různě**: „*U jednoho to člověk nepozná, u druhého je to v jazyce velký problém.*“ Jiná respondentka nevěděla, **nakolik žáky s SPU v hodinách zohledňovat**, rovněž **neznala konkrétní způsoby modifikace** vyučovacího procesu. Postupně si jednotlivé způsoby osvojila, vždy však aplikuje stejný postup na všechny žáky s SPU, a má tak pocit, že k nim neumí přistupovat dostatečně individuálně. Další respondentka uvedla, že jí žáci s podpůrnými opatřeními vyloženě „*komplikuji život*“, neboť **musí vytvářet dvě přípravy** – jednu pro žáky s SPU a jednu pro ty ostatní, což je velmi **časově náročné**. Jiná respondentka právě z důvodu celkové časové náročnosti profese na „*dvojí přípravu*“ rezignovala: „*Že bych nějak upravovala pracovní listy, to ne, na to vůbec nemám kapacitu. Testy ano, ty zkrátím, dám míň otázek, míň slov na rozbor a tak. Něco vymazat je chvilka a jim to pomůže, ale v té hodině to neumím diferencovat.*“

Dvě respondentky trápí dilema, jak **rozdělit pozornost mezi žáky s SPU a ostatní žáky**, s čímž souvisí rovněž **kázeňské problémy**: „*Děti bez ‚dys‘ mají vyplněno nebo vymyšleno rychle, dětem s ‚dys‘ to trvá déle. Když se jim jdu věnovat, tak jsou tam kluci, kteří chtějí být středem pozornosti a vyrušují. Pro mě je to hodně těžké, nevím, jak to ukočírovat. Pak mám pocit, že buď zanedbávám ty kluky, kteří by to potřebovali dovysvětlit, ale když se věnuju jenom jim, tak mi pak dělají ostatní nepořádek.*“ Druhá respondentka ve své odpovědi nastínila i marnou **snahu o smysluplné zaměstnání všech žáků**: „*Obecně jsem celý rok bojovala s tím, jak pracovat s žáky v hodinách individuálně tak, aby se i zbytek třídy věnoval smysluplné činnosti ve chvíli, kdy já se věnuju jen jednomu žákovi či malé skupině.*“

Dvě respondentky zmínily, že se necítily být připravené pracovat rovněž se **žáky se specifickými poruchami chování** (ADHD, autismus), potažmo s různými psychiatrickými diagnózami (deprese, úzkost, bipolární porucha, sebevražedné

sklony). Komunikace s těmito žáky klade na učitele **požadavek zvýšené empatie a trpělivosti**: „S ní (dívka se sebevražednými sklony) je potřeba pracovat lidsky a citlivě. Po hodině třeba přijde, že napsala básničku a chce mi to přečíst. Je potřeba si s ní povídat, aby měla pocit, že jsem jí blízko a že má takového druhého člověka, kterému se může svěřovat.“

U žáků s ADHD respondentky popisovaly, že postupují spíše intuitivně, neboť konkrétní **metody pro práci se žáky s ADHD je nikdo nenaučil**. Často si tak nejsou jisté, zda postupují správně: „Nikdy jsem nepochopila, jestli můžu dítě poslat s asistentkou projít se na chodbu. U ADHD vidíš, že se ty děti musejí hýbnout. Občas jsem se toho žáka zeptala, jestli se chce jít projít a on se zvedl a s tou asistentkou šli na chodbu a zlepšilo se to. Ale vlastně nevím, jestli je to úplně košer, jestli je to správná metoda, jestli je to vůbec právně možné, abych vyhodila dítě z výuky.“

Celkem čtyři respondenti se ve výuce českého jazyka doposud nesetkali se **žáky s OMJ**. Pro tři respondenty nepředstavuje práce s těmito žáky zásadní problém, zatímco šest respondentů vnímá výuku žáků s OMJ jako problematickou. V závislosti na délce praxe většina respondentů uvedla, že mezi žáky s OMJ, které vyučovali, převažovali vzhledem k válečnému konfliktu na Ukrajině právě ukrajinští žáci. **Přípravu zvláštních materiálů** vnímají z hlediska její časové náročnosti jako problém dva respondenti. Dvěma respondentkám **chybějí znalosti, jak se žáky s OMJ pracovat**, žádnou zvláštní pozornost tak těmto žákům nevěnují: „Kolegyně v jiných třídách mají Ukrajince a dělají pro ně speciální práce, to já vůbec nezvládám.“ Pro jednu respondentku je náročné **věnovat stejnou pozornost běžným žákům i žákům s SPU a OMJ**. Jeden respondent se musel vyrovnat s **absencí motivace učit se český jazyk**: „Většina jsou šikovní a snaživí, někteří jsou ale s prominutím líní jako prase a je těžké je nějakým způsobem do toho zatáhnout. Člověk chápe tu situaci, kvůli které tady jsou (válka na Ukrajině), zároveň člověk ale chce, aby oni chápali, že minimálně vůči ostatním je hloupé, aby celou hodinu leželi na lavici a nic nedělali.“

Celkem sedm respondentů dosud nemělo příležitost spolupracovat s **asistentem pedagoga**, přičemž dva respondenti by především kvůli velkému množství žáků s SPU v jednotlivých třídách přidělení asistenta kvitovali. Šest respondentů má asistenta pedagoga alespoň v jedné ze tříd, v níž učí. Čtyři respondenti jsou s prací asistenta vesměs spokojeni, dva respondenti nepovažují spolupráci za plodnou, neboť **asistent se věnuje pouze jednomu žákovi a učitel jiným**

způsobem nepomáhá: „Nechápe rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Její práce je chodit po třídě a pomáhat mi. Nulová pomoc, jako kdyby tam nebyla.“

Jedna z respondentek spolupracuje se dvěma asistentkami pedagoga, z nichž jedna má pravděpodobně **Aspergerův syndrom** a svou přítomností v hodinách respondentce způsobuje další problémy: „Děti ji neberou a ona mi vůbec nepomáhá. Celou hodinu tam sedí, maximálně dělá zápis nemocným dětem, i když já jim stejně posílám prezentace. To je komplexní problém naší školy – nikdo neví, co s ní má dělat. Ona je totiž vystudovaná PhDr., dřív tady učila, ale nešlo jí to, protože je prostě jiná a ty děti jsou zlé. Takže oni ji degradovali na místo asistentky a ani tu asistenci ona nedává, **neumí komunikovat s těmi dětmi**. Ten kluk, ke kterému je přímo přidělená, řekl, že s ní nebude ani sedět v lavici, že nechce, aby na něj přímo mluvila. Já si ani netroufnu jí říct, aby mi dělala zápis na tabuli, ale to je spíš můj osobní problém. Je mi to blbé, protože vím, že má mnohem vyšší vzdělání než já a prostě požádat ji, aby mi stříhala kartičky – nejde mi to.“

Jiné dvě respondentky naopak kvitují, když **asistenti pracují výhradně s žákem, který by bez nich nebyl schopen fungovat, a pokud je to možné, pomůžou učitelům i jinak**. Jedné respondentce byla přítomnost asistenta zpočátku nepřijemná, měla pocit, že ji asistent při práci hlídá, postupem času však pochopila, že asistent je její „pravá ruka“. Jiná respondentka oceňuje, že jí asistentka v hodině dokáže opravdu pomoci, má však výhrady k její **uvolněné komunikaci se žáky**: „Je to mladá holka, které je asi dvacet, má po maturitě, je fajn, ale je to fakt dítě. Ona se s těmi dětmi baví o alkoholu při hodině, má je na Instagramu a je jim moc blízko. Za mě by tam měla být ta hranice a ona ji překračuje každou druhou hodinu. Ale zároveň s těmi dětmi má fajn vztah a docela na ni dají.“

6. Jak přistupujete k výběru pracovních materiálů (textů, cvičení) do jednotlivých hodin?

Pouze jedna respondentka v hodinách pracuje převážně s učebnicí či pracovním sešitem. Motivaci k tvorbě vlastních materiálů rychle ztratila, když zjistila, že žáci si její snahy neváží a vytištěné **materiály často zničí**: „Když jim dám papír, stejně ho pomačkají a roztrhají a popíší nějakým fixem, protože zrovna kreslí graffiti. Učebnice alespoň zůstává nedotčená.“ Respondentka uvedla, že kdyby učila

na jiné než romské škole, kde by měli žáci o učivo větší zájem, ráda by věnovala přípravě do hodin více času, jelikož i během praxe byla zvyklá tvořit si vlastní materiály.

Pět respondentů uvedlo, že kombinují učebnici, v některých případech rovněž pracovní sešit či čítanku s vlastními materiály, upravenými materiály z internetu, potažmo že se inspiroují v učebnicích, pracovních sešitech či čítankách od jiných nakladatelství. Tyto materiály si platí sami. Jelikož respondenti nejsou s učebnicemi plně spokojeni, vybírají si z nich pouze určitá cvičení. Vnímají je často také jako osnovu daného výukového celku, případně je užívají pro expozici nového učiva a chtějí, aby s učebnicí žáci uměli samostatně, především v rámci domácí přípravy, pracovat. Jak učebnici, tak pracovní sešit respondenti využívají k zadávání domácích úkolů.

Sedm respondentů si tvoří výhradně své vlastní materiály, potažmo přebírají a upravují pro vlastní potřebu pracovní listy z internetu či hledají inspiraci v učebnicových řadách od jiných nakladatelství. S učebnicí, pracovním sešitem či čítankou, které ve škole mají, nepracují, pouze velmi výjimečně, neboť **cvičení** v nich obsažená **nevedou žáky ke splnění stanovených výukových cílů**. Respondenti nejčastěji uváděli, že **učebnice jsou zastaralé**, často se ze stejných učili i oni sami, a rovněž **nepřehledné**. Respondenti vyjadřovali nespokojenost s učebnicovými řadami od nakladatelství **SPN** a **FRAUS**. Uváděli, že inspiraci naopak čerpají z učebnicových řad od nakladatelství **Taktik**, **Nová škola** a **Didaktis**. Jedné z respondentek vadí **formalismus**, který je pro učebnice typický: „*Řídím se pravidlem, že když to baví mě, tak to může bavit i je. Ale v případě, že mě nebaví doplňovat íčka do cvičení, tak to nebude bavit ani je.*“ Jedna respondentka uvedla, že **kvůli rodičům učebnici alespoň někdy použije**, i když nechce. Rodiče si totiž jinak stěžují, že učebnici nebylo nutné kupovat, když s ní pak žáci nepracují.

Vedle učebnic vyjadřovali respondenti **nespokojenost s čítankami** – tři respondenti uvedli, že obsahují příliš dlouhé a obsahově nezajímavé texty: „*Když jsem si přečetla nějaký úryvek a potom se dostala k těm shrnujícím otázkám na konci, tak já sama jsem je kolikrát nebyla schopná zodpovědět, protože mě ten text nezaujal a nebavil mě a nesoustředila jsem se na něj. Tak proč bych to měla nutit dělat děti.*“ Jedna respondentka uvedla, že **čítanka neodpovídá tematickému plánu**, a proto ji nepoužívá.

7. Užíváte v hodinách převážně spisovné češtiny?

Pět respondentů uvedlo, že se v hodinách českého jazyka snaží mluvit spisovně, což se jim převážně daří. Přiznávají občasná zaškobrtnutí, která však vnímají jako přirozená.

Šest respondentů se snaží mluvit převážně spisovně, příliš se jim to však nedaří. Příčiny jsou různé – jeden respondent **si dlouho není schopen uvědomit, že mluví nespisovně**, a tak provést adekvátní korekci. Jiná respondentka uvedla, že **nedokáže synchronně uvažovat nad obsahem a způsobem sdělení**. Tj. nad tím, co chce žákům říct a jaké výrazové prostředky k tomu užije. Dvě respondentky jsou přirozenými mluvčími dialektů, a především **nářeční prvky** jim tak brání v plně spisovném projevu. Ostatní respondenti mají problém vyvarovat se především **nespisovných koncovek**. Jedna respondentka **nebyla zvyklá mluvit spisovně** do chvíle, než začala učit, a tuto dovednost si dosud nedokázala osvojit. Jedna respondentka zároveň uvedla, že jejím cílem je přirozený, spíše **hovorový než striktně spisovný projev**: „*Koncovky mě štvou, ale nechci mluvit v nějakých archaismech, ráda bych to dovedla do nějaké hovorové formy. V nějaké reflexi mi napsali, že když začnu mluvit extrémně spisovně, tak mají pocit, že přijde test, nebo že jim budu něco vyčítat.*“

Dvě respondentky uvedly, že **spisovnou češtinu užívají pouze při výkladu**, zatímco **při běžné komunikaci v hodině mluví klidně nespisovně**. Tento přístup vysvětlují snahou o **názorné zohlednění všech vrstev slovní zásoby**: „*Než jsem začala učit, hodně jsem přemýšlela, jestli půjdu do té tvrdě spisovné češtiny, kde mi občas něco ujede, nebo jestli budu mluvit přirozeně. Rozhodla jsem se pro tuhle variantu proto, že chci žákům ukázat, že já jsem jenom člověk, nejsem strojený robot. Když je učím češtinu, učím je o všech složkách jazyka a já potřebuju, aby si začali uvědomovat, že nespisovný jazyk je hojně využíváný, navíc je to jejich mateřský jazyk a spisovná čeština je pro ně vlastně už druhým jazykem a já to chci reflektovat. Máme přesně nastaveno, oni i na papíře, kdy všichni musíme používat spisovnou češtinu, a kdy je v pohodě ji nepoužívat.*“

Celkem čtyři respondenti uvedli, že se žáky pravidelně reflektují svou snahou mluvit v hodinách spisovně. Stejně tak je pro ně důležité pravidelně žáky upozorňovat na to, že „*žádná vrstva slovní zásoby není špatná*“, jen je nutné **vědět, v jakých komunikačních situacích je žádoucí mluvit spisovně, v jakých je naopak zcela adekvátní spisovně nemluvit**. Jedna respondentka uvedla, že během studia na vysoké

škole ji nikdo neupozornil na to, že jakožto **češtinářka by měla mluvit spisovně**. V rámci své druhé aproby při hodině spisovně nemluví. Čtyři respondenti vnímají vlastní tendenci k nespisovnosti jako **projev osobnějšího přístupu k žákům**: „*Když se žáci dělí o příběh ze života, tak člověk automaticky přejde do takové té familiární češtiny a oni jsou za to rádi. Vnímají to tak, že nejsem stroj.*“

8. Bylo pro Vás na začátku těžké stanovit si kritéria a způsob hodnocení žáků?

Pro čtyři respondenty nebylo obtížné stanovit si způsob a kritéria hodnocení, ačkoli se shodují v tom, že na obojím stále pracují – sledují, co se osvědčilo a co nikoli.

Devět respondentů naopak uvedlo, že pro ně bylo zpočátku obtížné stanovit si způsob i kritéria hodnocení, přičemž osm respondentů pocítuje v této oblasti nejistotu doteď. Dvě respondentky se snaží **hodnotit s přihlédnutím k individuálním charakteristikám každého žáka, a často jsou tak nuceny nerespektovat oficiální stupnici** stanovenou předmětovou komisí. To však není možné vždy – např. v případě srovnávacích testů musejí hodnotit v součinnosti s ostatními kolegy. Někteří žáci poté podléhají deziluzi a pro respondenty je obtížné vysvětlit jim, proč hodnotili přísněji než obvykle. Jiná respondentka se zatím neúspěšně snaží **najít hranici mezi tím, nakolik hodnotit pokrok**, který nechce jakožto důležitý motivační prvek ignorovat, a **nakolik objektivní znalosti žáka**. Další respondentka uvedla, že stále ještě zkouší různé způsoby ověřování znalostí a dovedností. Je však nucena **přízpůsobit se možnostem a ochotě žáků**. Od diktátů respondentka upustila, neboť je žáci jednoduše ignorovali. Jako nejschůdnější variantu tak zatím vnímá doplňovací cvičení, i když i s jejich principem mají někteří žáci problém: „*Třeba ani velké malé písmeno nepochopili. Mysleli si, že stačí doplnit, jaké tam má být písmeno. Tak i ten intelekt je tam prostě nízký.*“

Jiná respondentka **neví, jak si nastavit kritéria hodnocení**. Pro jinou respondentku bylo obtížné nejen stanovit si, kolik známek potřebuje udělit a za co, ale rovněž **ohlídat dostatečný počet známek**, a to hlavně u žáků, kterým vycházela špatná známka. Tři respondentky si nejsou jisté v **kritériích hodnocení slohových prací** – nejčastěji váhají, **nakolik zohledňovat pravopis**: „*Pravopis jim opravím, ale hodnotit počty chyb? To by všichni měli pětku. Vím, že někteří to dělají tak, že dávají dvě známky, ale já mám pocit, že by je hrozně demotivovalo dostat jedničku a pětku.*“

Další respondentka stále neví, **jak hodnotit povinnou četbu**. Bojí se, že někteří žáci povinnou četbu nepřečtou, a neví, zda jim dát rovnou pětku, nebo zda jim dát ještě jednu šanci. Další respondentka měla problémy **uvědomit si při tvorbě testů, na co primárně žáky v hodinách upozorňovala**. Pro jinou respondentku bylo obtížné **stanovit si vlastní hodnoticí stupnici a hodnotit především naplnění či nenaplnění cílů**: „Vytvořím test a pak zjistím, že nevím, jak to mám hodnotit. Nějakých pár měsíců mi trvalo, než jsem se přeorientovala na to přemýšlet v cílech a ve výstupech – ‚Já chci, aby ten žák byl schopen...‘ Stanovila jsem si věci, které chci, aby znali stoprocentně. A pak věci, které mají znát sekundárně a terciárně.“

Pro jednu respondentku představují problém **odlišná kritéria hodnocení v závislosti na typu výstupu** (písemný test, ústní zkoušení, čtenářský záznam atd.). Jiná respondentka neví, **jak hodnotit žáky s SPU** a rovněž **jak hodnotit literární historii**: „Psát testy z Kytice? Nebo aby popsali život Boženy Němcové? Já v tom nevidím smysl. Druhá češtinářka to dělá „normálně“, testovou formou, jak my to známe ze školy. Život, dílo, stránka dvacet tři – co se píše v prvním odstavci? Já bych chtěla, aby je to čtení a literatura obecně začala bavit.“

Pět respondentů uvedlo, že **nezkoušejí ústně před tabulí**, aby žáky zbytečně nestresovali. Jeden z těchto respondentů uvedl, že zkouší ústně pouze v lavicích, protože v nich se žáci cítí bezpečně a musejí vnímat všichni, neboť mohou být brzy také vyvoláni. Jedna respondentka uvedla, že ústní zkoušení zakázalo přímo vedení školy kvůli psychickým problémům žáků: „My jako učitelé máme vyloženě zakázáno zkoušet před tabulí. Jedna holčina měla psychický záchvat, ataku, zhroutila se na záchodech a byl z toho problém. A teď když si má člověk pamatovat, koho všeho může, nebo nemůže zkoušet ústně, tak ve finále přistoupí jenom k těm testům.“

9. Jak vnímáte administrativu spojenou s výkonem Vaší profese?

Celkem šest respondentů, kteří zatím nejsou třídními učiteli, uvedlo, že jim administrativa spojená s výkonem jejich profese nezabírá přílišné množství času. Tito respondenti mají na starost hlavně sestavení tematického plánu, správu elektronického školního systému, tj. zápis do třídní knihy a žákovské knížky či kontrolu e-mailů. Jedna respondentka uvedla, že z hlediska administrativy je pro ni časově náročný pouze začátek školního roku, kdy **se musí seznámit s tím, kteří žáci mají nějaká podpůrná opatření**. Další respondentka ještě zmínila, že některá administrativa není

časově náročná, zato postrádá smysl: „**Zápisy ročníkových projektů** se jen rok co rok kopírovaly, aniž se kdokoli zajímal o to, jak projekt skutečně probíhal.“

Tři respondenti, kteří rovněž nejsou třídními učiteli, naopak uvedli, že mají na starost neúměrné množství administrativy. Dvěma respondentům připadá často nesmyslná, a především časově náročná: „*Máme papír na papír. Podepíšeš papír a pak podepíšeš, že jsi podepsala ten první papír. Já jsem třeba dneska vyplňovala papír kvůli úrazu a strávila jsem nad ním hodinu.*“ Třetí respondentka chápe, že administrativa je nutná, a uvítala by tak nikoli snížení administrativy, ale snížení úvazku, neboť **koordinaci přímé a nepřímé pedagogické činnosti považuje za velmi obtížnou**. Jako zvláště časově náročné vnímá především vytváření **IVP pro sportující studenty a prováděcích plánů na školní rok**. Denně musí vyřizovat **velké množství e-mailů** a pravidelně vyplňovat **šablony kvůli dotacím od MŠMT**.

Celkem tři respondenti, kterým bylo po nástupu ihned svěřeno **třídnictví**, se shodli v tom, že administrativní úkony souvisejí primárně právě s funkcí třídního učitele, který je administrativou doslova „*zavalen*“. Časově nejnáročnější administrativa se týká **žáků s podpůrnými opatřeními**: „*Mě zdržuje nejvíce vyplňování podpůrných opatření pro PPP, to jsou asi tři listy a musíte tam na každého vymyslet nějaké individuální hodnocení – jak žák pracuje v hodině, jak se chová v kolektivu, jaké měl známky. To vše dohledáváte zpětně. Třeba dneska jsem to dělala a zabralo mi to tři čtvrtě hodiny.*“ Jiná respondentka popsala, s jakými všemi institucemi kromě pedagogicko-psychologické poradny je třídní učitel nucen komunikovat a jaké další funkce jí byly ihned po nástupu do profese svěřeny: „*To bylo pořád támhle **dopis na soud, támhle na OSPOD**. Potom mi přihodili ještě **školní kroniku** a vzhledem k tomu, že jsme tu jenom dvě češtinářky, tak od začátku mám na starost **školní časopis**.*“

Jedna respondentka uvedla, že zpočátku nebyla třídní učitelkou a třídnictví jí bylo svěřeno až později. Tato respondentka pouze potvrdila, že zpočátku měla administrativy velmi málo, což se však s novou funkcí třídní učitelky podstatně změnilo.

Tři respondenti vyjádřili spokojenost s **elektronickým školním systémem**, který vnímají jako uživatelsky příjemný a rychlý. Jedna respondentka však uvedla, že elektronickou třídnici považuje za ztrátu času, neboť na začátku každé hodiny musí čekat, než se celý systém načte. Jiná respondentka uvedla, že musela čelit tlaku žáků,

kteří měli o využití elektronického školního systému vlastní představu: „*Žáci po mně chtěli, abych jim zadávala úkoly do Bakalářů. Kdy, jak a co budeme dělat.*“

10. Zhodnoťte Vaši schopnost komunikovat s rodiči žáků. Jaký mají rodiče vztah k Vámi vyučovanému předmětu?

Jedna respondentka s rodiči zatím nekomunikovala, jelikož učí velmi krátce a nebyl k tomu důvod. Tři respondenti uvedli, že komunikace s rodiči dosud vždy vedla k oboustranné spokojenosti a že se jedná o dovednost, s níž nemají problém.

Šest respondentů uvedlo, že komunikaci s rodiči zvládají převážně úspěšně, čas od času se však s rodiči dostávají do konfliktu. Častými důvody názorových střetů byl **odlišný pohled rodičů na vhodný způsob výuky, osobní invektivy, pocit křivdy kvůli špatné známce** i situace, kdy si rodič na učitele **stěžoval přímo vedení školy**: „*Hned první týden si na mě stěžoval tatínek, že jeho dceři pošeptal někdo o hodině něco ošklivého a že já jsem to neřešila. A volal ředitelce, že jsem mladá a nic neumím. Jeho dcera je ve škole první týden a už ji chtějí zabít.*“ Rodiče bývají rovněž podezřívaví ohledně **dodržování podpůrných opatření**. Každé takové podezření pak musí učitel vyvracet: „*Minulý týden mi přišla zpráva, že jsem klukovi dala pětku z pravopisu a že tatínek doufá, že byla dodržena všechna podpůrná opatření. Tak jsem mu vysvětlila, že časově to omezeno nebylo, přesně věděl, co má dělat, protože jsme začínali společně. Nehodnotila jsem krátké dlouhé i, ale stejně to na tu pětku vyšlo. A v té zprávě nemá napsáno, že pravopis hodnotit nesmím.*“ Jedna respondentka zmínila, že relativně dobré vztahy s rodiči mohou být paradoxně zdrojem **nevyžádané komunikace**: „*Kolikrát mi volali i s věcmi, které bych úplně nepotřebovala vědět, ale že si chtěli jen tak s někým popovídat, že se se mnou dobře povídá. V osm večer v neděli... Nevím no.*“

Tři respondenti uvedli, že komunikace s rodiči je pro ně náročná a ačkoli s některými rodiči vycházejí dobře, jejich dosavadní zkušenost je spíše negativní. Respondenti popisovali, že rodiče mají často **přehnané nároky na své děti**, vykazují **prvky manipulativního jednání, neobjektivně se zastávají svých dětí, vyhrožují učitelům** (např. žalobou), **vyžadují jiné výukové postupy**, potažmo **vyjadřují nedůvěru k mladým učitelům**. Jedna respondentka uvedla, že ji studium na vysoké škole nenaučilo, jakým způsobem řešit vážnější spory s rodiči: „*Pedák mě nepřipravil na vyloženě **konfliktního rodiče**, který se bude chtít hádat a nepřipustí jinou pravdu*“

než svou. Nikdo mi neřekl, že s takovým rodičem nejednám sama, ale s někým, kdo mi dosvědčí, co se na schůzce stalo.“

Čtyři respondenti, bez ohledu na to, jak moc jsou v komunikaci s rodiči úspěšní, uvedli, že je pro ně tato oblast zdrojem permanentních obav. Respondenti mají strach, jak rodiče zareagují během třídních schůzek na **zhoršení prospěchu** svých dětí. Když se žákům nepovede písemka, **musejí si učitelé zadání obhajovat**, a to často i před třetí stranou, např. soukromým doučovatelem: „*V pondělí se nepovedly šestákům testy, známky se dozvěděli přes Bakaláře, takže od včerejška chodí maily, jestli bych jim mohla vyfotit a poslat písemku, takže čekám, že by z toho mohl být problém.*“

Pouze dva ze třinácti respondentů uvedli, že na **sobě jakožto učitelé českého jazyka cítí zvýšený tlak ze strany rodičů**. Jedenáct respondentů pak uvedlo, že ačkoli je český jazyk společně s matematikou základním předmětem, **rodiče o češtinu neprojevují zvýšený zájem**: „*Většina rodičů to bere tak, že dítě češtinou projít musí a oni sami češtinu neumějí.*“ Tři respondenti uvedli, že z pozice češtináře na sebe **vyvíjejí největší tlak sami**, neboť cítí zodpovědnost adekvátně žáky připravit k přijímacím zkouškám, potažmo k maturitě. Čtyři respondenti vnímají **zvýšený tlak ze strany kolegů**: „*Když třeba na výtvarce píšou popis k obrázku, tak pak vždycky přijde ten učitel a říká: ‚No ta gramatika teda... Takové chyby v osmé třídě...‘ Co mám dělat? Já nevím, já to s nimi probírám, ale taky to není jediná věc, kterou musím učit.*“

11. Jak se cítíte v pedagogickém sboru? Poskytl Vám po nástupu odpovídající podporu? Jak se staví k Vašemu pojetí výuky?

Hned dvanáct respondentů uvedlo, že jim pedagogický sbor poskytl po nástupu do profese odpovídající podporu nejčastěji v podobě **vřelého přijetí, prosté emocionální podpory, nabídky pomoci či pracovních materiálů** a že se v něm stále cítí velmi dobře. Většina respondentů uvedla, že si s kolegy „*sedli především lidsky*“ a jedna z respondentek má se svými kolegy natolik dobré vztahy, že se scházejí i mimo pracoviště. Jedna z respondentek přikládá přátelské atmosféře v pedagogickém sboru velkou důležitost: „*Kdyby tam nebyli ti kolegové, tak na té škole asi už nejsem.*“ Jedna z těchto respondentek sice uvedla, že nebyla spokojená s přijetím ze strany kolegů v **přípravném týdnu**, v pedagogickém sboru se však brzy začala cítit dobře: „*Byla jsem tam úplně nová, nevěděla jsem, co tam mám dělat. Posadili mě do sborovny,*

všichni tam dělali nějakou přípravu a nikdo si mě nevímal. Nevěděla jsem, co přesně dělají, jak moc se jim do toho můžu vměšovat, jestli potřebují pomoc, nebo na to chtějí klid. Ty učitele jsem neznala, nevěděla jsem, kdo co učí. První dva dny jsem seděla ve sborovně a koukala jsem. Chtěla jsem si taky udělat přípravu, ale ve sborovně nemáme každý svůj počítač a teď jsem nevěděla, jestli na nějaký ten počítač můžu jít. Neznala jsem ani přihlašovací heslo.“

Pouze jedna respondentka se v pedagogickém sboru cítila vyloženě nepříjemně, což bylo nakonec příčinou jejího odchodu. Popisovala **neosobní atmosféru a arogantní chování** zejména mužské části sboru: *„Někteří kolegové chodili do mých hodin bez pozdravu či zaklepání a hovořili se třídou, aniž by se alespoň otázali, jestli to není problém.“*

Tři respondenti zatím ohledně svého pojetí výuky neobdrželi žádnou zpětnou vazbu, neboť u nich ještě nikdo z kolegů nebyl na hospitaci. Sedm respondentů uvedlo, že kolegové nemají k jejich učebnímu stylu vážnější výhrady, což nevylučuje např. konstruktivní kritiku či diskusi: *„Když máme hospitace, tak je člověk trochu nervózní a nechce se shodit před tím druhým, ale fakt to nebereme tak, že někdo udělal něco špatně, ale já mám nějakou zkušenost, ty máš nějakou zkušenost, takže akceptujeme ty svoje zkušenosti.“*

Tři respondenti uvedli, že byly jejich výukové metody ze strany kolegů či vedení opakovaně zpochybňovány. Často se jednalo o starší kolegy, kteří trvali na svých výukových strategiích, např. na frontální výuce a mechanickém memorování. Jedna respondentka uvedla, že její výukové metody není možné prosadit plošně, každopádně když je aplikuje pouze ve svých třídách a žáci mají dobré výsledky, je její přístup tolerován.

12. Uvažoval/a jste po nástupu do profese o odchodu ze školství?

Pouze **čtyři respondenti po nástupu do profese nikdy neuvažovali o odchodu ze školství**, přičemž jeden z respondentů zvažuje nikoli odchod z profese, nýbrž přechod na jinou školu.

Devět respondentů uvedlo, že o odchodu ze školství pravidelně uvažuje, přičemž jeden respondent uvedl, že se rozhoduje mezi úplným odchodem ze školství a přechodem na jinou školu. Jedna respondentka uvedla, že počítá s tím, že školství na několik let plánovaně opustí: *„Dám si pauzu. Včera jsem si zrovna říkala, jestli se*

na to nevykašlu a nepůjdu někam za pokladnu nebo do nějaké kavárny. Říkám si, jestli by nebylo lepší dělat něco jednoduššího, klidnějšího a stabilnějšího.“

Nejčastějšími příčinami úvah o odchodu ze školství jsou **stres, deziluze, fyzická i psychická náročnost** profese: *„Došla jsem na pokraj psychických sil. Netěšila jsem se do práce, měla jsem různé stavy jako paniky. Přivedlo mě to na nemocenskou, musela jsem na pár dní z té práce odejít. Přemýšlela jsem, co budu dělat dál a jestli je to takhle všude.“* Dále respondenti zmiňovali **suplování** předmětů mimo aprobaci učitele; **kázeňské problémy** včetně šikany učitele ze strany žáků; **nepodporující vedení školy; absenci okamžité zpětné vazby** vůči odvedené práci; enormní **časovou náročnost; problémy s hlasem** či **nedostatek času na uspokojení základních potřeb**: *„Člověk nestíhá, lítáš z místa na místo, ta desetiminutová přestávka je extrémně krátká. Některé dny si nestíháš ani odskočit, jdeš ráno a pak až odpoledne.“* Mezi další příčiny úvah o odchodu ze školství se pak řadí **nedostatečné finanční ohodnocení; náročná administrativa;** u žen pak **problém skloubit domácí přípravy na další den s péčí o domácnost a děti**: *„S malými dětmi je to hodně náročné. Doma hodně práce, starat se o děti, o domácnost a do toho přípravy. Kdybych asi neměla děti, byly by ty první roky daleko jednodušší, protože je náročné to všechno skloubit.“*

I přes výše zmíněné problémy zatím respondenti ze školství neodešli, a to především díky dobrým vztahům s kolegy; milým žákům, u nichž mají pocit, že si učitelovu snahu zaslouží; hodinám, které se povedou; hezkému vztahu s vlastní třídou; možnosti vyjet na Erasmus; občasnému zájmu žáků; popularitě mezi žáky; důvěře, jež k učitelovi žáci chovají; žákům, kteří umějí ocenit učitelovu práci; a rovněž díky přijetí učitelství jakožto poslání i se všemi problémy s ním spojenými.

13. Co pro Vás bylo či stále je po nástupu do profese vůbec nejtěžší? S jakými dalšími problémy jste se potýkal/a či se stále ještě potýkáte?

Celkem šest respondentů uvedlo, že největší problém pro ně představuje **časová náročnost** učitelské profese – ať už se jedná o přípravu výukových materiálů, opravování slohových prací či time management jednotlivých činností ve škole: *„Občas člověk jede fakt nadoraz. My máme dvě budovy a já každou hodinu učím jinde. Nestíhám si kopírovat materiály, nestíhám nic.“* Pro dva respondenty je nejtěžší **udržet si v hodinách kázeň**, uvědomit si, jaká všechna pravidla je třeba nastavit

a vědět, jak postupovat, když někdo daná pravidla poruší. Stejně obtížné je pro tyto respondenty adekvátně reagovat na **nižší kognitivní úroveň žáků a absenci základních návyků**: „*Napište si to do sešitu. Do jakého sešitu? Nalepte si to. Kam si to máme nalepit? Pořád dokola se ptají, co mají dělat, jak mají ten úkol vyplnit.*“ Tito respondenti konkrétně uvedli, že žáci mají malou slovní zásobu, je pro ně obtížné vytvořit větu, nejsou schopni udělat si samostatně zápis z prezentace či formulovat hlavní myšlenku textu. Tento stav vnímají respondenti jako generační problém, kdy na jejich generaci byly kladeny vyšší nároky než na generaci současných žáků.

Jedna respondentka se potýká především s **psychickým vyčerpáním**. To přímo souvisí s časovou náročností profese, s častou absencí pozitivní zpětné vazby k práci učitele ze strany žáků, s tendencí žáků svěřovat se učiteli s vlastními problémy, ale také s tím, že „*člověk si nosí práci domů*“ a v každé hodině se snaží odvést co nejlepší výkon: „*V té hodině ze sebe dáváš všechno, někdy lovíš z paty. Kdo ví, jak na to budou reagovat ty děti, takže už dopředu jsi z toho nervózní. Pak to třeba nevyjde a já si to v té hlavě fakt nesu. Vnímáš najednou dvacet osm lidí, vnímáš, jak reagují, jak fungují, jak to chápou, proč to nechápou, snažíš se to zanalyzovat. Pak jdeš do kabinetu, máš deset minut a už zase zvoní a jdeš zase nanovo. Ještě k tomu máš pak dozor a nestihneš vůbec nic.*“ Jeden respondent uvedl, že bylo nejtěžší převzít třídu po kolegyni, která učila „tradičně“, frontálně, a čelit situaci, kdy **třída bojkotovala jeho pojetí výuky**, sepsala na něj stížnost a výše zmiňovaná kolegyně žáky v jejich odmítavém postoji podporovala. Pro jinou respondentku bylo nejtěžší **naučit se pracovat s elektronickým školním systémem**. Pro další respondentku je nejtěžší akceptovat stupnici pro **hodnocení základních výstupů na úrovni ročníku**, jež je stanovena předmětovou komisí a již respondentka vnímá jako „*extrémně přísnou*“. Jelikož respondentka po celý školní rok hodnotí výrazně mírněji, představují srovnávací testy pro respondentku i její žáky zdroj silné demotivace. Jedna respondentka uvedla, že nejtěžší je pro ni „*vytvořit hodinu tak, aby byla přínosná pro nadané žáky i žáky s SPU či jiným oslabením a aby během ní všichni dokázali zažít úspěch. To se mi nedařilo. Pro některé žáky byly mé hodiny příliš náročné, měli problém zorientovat se v materiálech.*“

Z dalších problémů respondenti dále zmiňovali: **nepodporující vedení**; problémy **motivovat žáky k učení se českému jazyku a literatuře**; **absenci učebnicových řad založených na komunikačním přístupu k češtině**, z níž plyne nutnost časově náročné přípravy výhradně vlastních materiálů; **vlastní oborovou**

nedostatečnost (přechodníky); problémy se sjednocením **hodnocení** a včasným oznámením kritérií hodnocení směrem k žákům; problémy se sjednocením systému **zadávání domácích úkolů** a nízký plat spojený s **nutností dalšího přivýdělku**: „*U nás ve sboru máme všichni něco navíc, ať už je to doučování, catering o víkendu nebo nějaká servírka.*“

14. V čem jste se naopak po nástupu do profese cítil/a sebejistě a nepocíťoval/a jste žádný problém?

Čtyři respondenti jsou spokojeni s tím, jak **dokáží se žáky komunikovat** a navazovat vztahy. Jedna z těchto respondentek však zároveň uvedla, že není vůbec pyšná na to, jaké zaměstnání dělá, a proto se v něm obvykle za nic neoceňuje. Tři respondenti jsou pyšní na to, že se dokázali oprostít od zavedené frontální výuky, kterou sami jako žáci zažili, a nyní umějí vnášet do hodin **inovativní výukové postupy** včetně konstruktivistické výuky, práce s technologiemi či grafikou: „*Jsem schopná dělat to trochu jinak, než jak je to v tom zasetém tradičním školství: „Přijdu, výklad, testy, nazdar.“*“ Dva respondenti považovali za svou přednost **znalosti z mluvnice**, zatímco jiní dva respondenti neměli problémy s trémou a **nebáli se postavit před tabuli**. Dva respondenti považují za svou důležitou schopnost **kreativitu**. Dvě respondentky označily za svou přednost **umění žáky motivovat** a pro něco nadchnout: „*Spousta z nich se rozepsala, začali vytvářet vlastní povídkové texty a těšili se na hodiny slohu či literatury.*“ Pouze jedna respondentka uvedla, že si je naprosto jistá svým **odborným základem**, zároveň však za svou přednost považuje **umění přiznat neznalost**: „*Když za mnou přijde žák s otázkou, tak místo ‚vaření z vody‘ mu na férotku řeknu: ‚Nevím, zaskočils mě.‘ A dáme si to jako společný domácí úkol, oba se na to podíváme a další den si to řekneme.*“ Celkem dva respondenti uvedli, že se v hodinách českého jazyka necítili sebejistě **v žádné oblasti** a že mnohem jistější si byli ve svých druhých aprobacích (anglický jazyk a výuka k občanství). Jednotlivě respondenti zmiňovali **trpělivost, umění rychle reagovat** či **schopnost hodnotit slovně**: „*Na závěr roku mě potěšilo, že se mi podařilo všem sedmdesátí devíti žákům napsat několikařádkové slovní hodnocení.*“

3.5.2 Shrnutí výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli českého jazyka

Všichni respondenti pociťovali mezery ve **vysokoškolské přípravě**, přičemž nejčastěji si respondenti stěžovali na to, že v rámci studia **byl kladen důraz především na odborné teoretické znalosti**. Vzájemnou dynamiku mezi obsahem vědní disciplíny a obsahem školního předmětu by měla reflektovat oborová didaktika. Dále respondenti vyjadřovali nespokojenost s příliš teoreticky pojatou výukou **pedagogiky a psychologie**, která je nepřipravila na zvládání typických školních zátěžových situací včetně udržování kázně. Víceero respondentů zmínilo absenci přípravy na veškerou **administrativu** a interakci se **žáky s SPU**. Někteří respondenti si stěžovali na nedostatek i podobu souvislé **praxe** i na hodiny **didaktiky** prezentující pouze ideální, a nikoli v různých ohledech ztížené výukové podmínky. Respondenti tak po nástupu do praxe prožívali tzv. **střet s realitou**.

Uvádějící učitel byl po nástupu do školy přidělen deseti respondentům, přičemž pouze tři respondenti označili spolupráci za efektivní. Zbýlých sedm respondentů si stěžovalo na časovou zaneprázdněnost a neochotu uvádějícího učitele, který byl respondentům často přidělen pouze formálně. Třem respondentům nebyl uvádějící učitel přidělen vůbec. Všem respondentům, kteří se z jakýchkoli důvodů nemohli obrátit na uvádějícího učitele, pomáhali ostatní kolegové ve sboru. Jako další formy podpory zmiňovali respondenti jednotkově pravidelné hospitace a snížený úvazek.

Dvanáct respondentů uvedlo, že se jim v **pedagogickém sboru** dostalo vřelého přijetí. Pouze jedna respondentka se v pedagogickém sboru necítila dobře kvůli špatným vztahům s kolegy. Tři respondenti ohledně svého pojetí výuky zatím neobdrželi zpětnou vazbu, sedm respondentů uvedlo, že kolegové ani vedení nemají k jejich výukovým strategiím žádné vážnější výhrady. Tři respondenti jsou za svůj přístup k výuce opakovaně kritizováni, nejčastěji se dostávají do názorových střetů se staršími kolegy, kteří nemají pro inovativní výukové postupy pochopení.

Všichni respondenti uvedli, že **přípravy do hodin** jsou pro ně časově náročné. Kromě **časové náročnosti** je pro respondenty nejtěžší **didaktická transformace učiva**; **odhad** časové i kognitivní **náročnosti učiva**; **nedostatek** vhodných **učebních textů** i nutnost **kontinuálně se dovzdělávat**, a to především v rámci **literatury**. Příčinu lze hledat v chybné koncepci výuky literatury na pedagogických fakultách, v níž zůstává zcela nepochopitelně prakticky opomenuta literatura zahraniční.

Budoucí učitelé jsou sice absolventy oboru Český jazyk, obsahem školního předmětu je však jak česká, tak světová literatura. Začínající učitelé jsou tedy nuceni dovzdělávat se v rámci světové literatury sami.

Respondenti se potýkají s různorodými **problémy ve výuce**, nejčastěji však uváděli nezáměr žáků o cokoli; nedostatečné technické vybavení školy; nízkou znalostní základnu žáků; jejich problém s udržením pozornosti a závislostí na telefonu. Pro respondenty je dále problematická práce se žáky s SPU a OMJ, popř. situace, kdy přebírali třídu po jiném učiteli.

Práce se žáky s SPU nepředstavuje problém pro čtyři respondenty, zatímco devět respondentů ji vnímá jako velmi náročnou a problematickou. Pro respondenty je obtížná modifikace pracovních materiálů i snaha o adekvátní zapojení všech žáků do výuky. Jako příčinu uváděli nejčastěji nedostatečnou vysokoškolskou přípravu v tomto směru. Každý absolvent pedagogické fakulty by měl kromě teoretických znalostí ovládat především konkrétní způsoby modifikace učebního procesu směrem k těmto žákům a měl by být rovněž základně obeznámen s administrativou pojící se s potřebami žáků s SPU. Někteří respondenti pracovali se **žáky s SVP**, potažmo s různými **psychiatrickými diagnózami**, což pro ně bylo obtížné, jelikož je na interakci s takovými žáky studium rovněž nepřipravilo.

Žáci s OMJ představují problém pro šest respondentů. Tři respondenti žáky s OMJ jako problém nevnímají, čtyři respondenti se s těmito žáky dosud nesetkali. Respondenti se potýkají s časově náročnou přípravou materiálů pro žáky s OMJ; vlastní neznalostí modifikačních postupů; neochotou žáků učit se český jazyk či marnou snahou o úspěšné zapojení žáků s OMJ, žáků s SPU a ostatních žáků do hodiny. Příčinu problémů lze opět částečně hledat v nedostatečné oborové didaktice. Řešením by mohlo být zajištění přístupu učitelů ke kvalitním materiálům zaměřeným na výuku češtiny pro cizince i zavedení školního doučování češtiny.

S asistentem pedagoga má zkušenost šest respondentů. Čtyři hodnotili spolupráci jako vesměs efektivní, pouze dva respondenti si stěžovali na to, že asistent pedagoga se věnuje pouze jednomu žákovi a odmítá pomáhat jim jakožto učitelům. Řešením by mohla být intervizní setkání mezi vedením, učitelem a asistentem, v rámci nichž by učitel i asistent mohli společně zreflektovat své pocity ze vzájemné spolupráce a případně učinit dílčí změny. Sedm respondentů dosud s asistentem pedagoga nespolupracovalo, dva z nich by však vzhledem k vysokým počtům žáků s SPU ve svých třídách přítomnost asistenta ocenili.

Šest respondentů dlouhodobě nezvládá udržovat ve svých třídách **kázeň**. Čtyři respondenti mají s kázní pouze občasné problémy a tři respondenti nevnímají kázeň jako problém. Příčinou může být mladistvý vzhled respondentů, jejich povaha, neznalost efektivních nástrojů ke zvládnutí kázně, absence asistentů i typ školy, v níž dochází k segregaci a kumulaci žáků ze sociálně, kulturně a ekonomicky znevýhodněných poměrů. Potenciálním, avšak výhledovým a pouze částečným řešením by mohlo být zavedení některých opatření vzdělávací politiky na úrovni základního školství na podporu sociální integrace, a nikoli selekce žáků na základě např. jejich kognitivního potenciálu či socioekonomického statusu jejich rodičů. V souvislosti s postupnou demokratizací společnosti by měly pedagogické fakulty důsledněji připravovat budoucí pedagogy nikoli na pouhou výuku, ale též výchovu žáků, kteří vnímají diskusi s pedagogem jako zcela legitimní prostředek vyjádření svých názorů a potřeb.

Všichni respondenti se do svých hodin snaží zapojovat **inovativní výukové postupy**, sedm z nich však naráží na odpor rodičů; nedostatečné technické vybavení školy; vlastní pochybnosti o efektivitě inovativních metod; divokost žáků i tendenci sklouzávat k frontální výuce, tedy způsobu předávání znalostí, na něž byli respondenti jakožto žáci zvyklí.

Pouze jedna respondentka vychází při **výběru pracovních materiálů** do jednotlivých hodin výlučně z učebnicové řady. Pět respondentů kombinuje učebnicovou řadu s vlastními materiály, potažmo s materiály z internetu či jiných učebnicových řad. Sedm respondentů si tvoří výhradně vlastní materiály a učebnicovou řadu nevyužívá. Všichni respondenti vyjadřovali nespokojenost s různými aspekty učebnicových řad. Potenciálním řešením by mohl být vznik komunikačně pojaté učebnicové řady, potažmo určitého zásobníku textů s didaktickým potenciálem.

Stanovení **způsobu a kritérií hodnocení** bylo či stále je obtížné pro devět respondentů. Čtyři respondenti tuto oblast naopak nevnímají jako problematickou. Problémy respondentů jsou natolik odlišného charakteru, že je nelze nijak smysluplně zobecnit (Např. tvorba testů, míra zohlednění pravopisu při hodnocení slohových prací, udělení dostatečného počtu známek. Pro kompletní přehled problémů viz s. 83–84).

Snahu o **spisovný mluvený projev** v hodinách českého jazyka potvrdilo jedenáct respondentů. Pět respondentů je ve své snaze úspěšných, šesti respondentům

se naopak z různých důvodů na spisovný projev dbát příliš nedaří. Dvě respondentky mluví spisovně pouze při výkladu, zatímco při další komunikaci se žáky v rámci hodiny mluví ze svého pohledu přirozeně, tedy i nespisovně. Neúspěšná snaha respondentů o spisovný projev může být zapříčiněna nedostatečnou výukou rétoriky a kultury mluveného projevu v rámci vysokoškolského studia. Od studentů češtiny by měl být na akademické půdě v určitých komunikačních situacích důsledněji vyžadován spisovný projev. Ten by měli mít studenti možnost dostatečně často tříbit při nejrůznějších mluvních cvičeních, referátech apod.

Administrativa nepředstavuje problém pro šest respondentů, kteří nejsou třídními učiteli. Tři respondenti-netřídní učitelé naopak uvedli, že množství jim svěřených administrativních úkonů vnímají jako problematické. Čtyři respondenti-třídní učitelé uvedli, že veškerá administrativa, která je výlučně spojena právě s třídnictvím, je pro ně velmi náročná. Spousta budoucích učitelů žije v iluzi, že přímá pedagogická činnost bude hlavním těžištěm jejich pracovního úvazku. Studenti by tak měli na fakultě získat základní přehled o administrativních činnostech, kterým se s největší pravděpodobností budou muset po nástupu do profese věnovat. Samotné zaučení učitelů-začátečnicků v dané agendě by pak měla zajistit samotná škola.

Komunikaci s rodiči vnímají jako dosud bezproblémovou tři respondenti. Šest respondentů vnímá komunikaci s rodiči jako částečně problematickou, tři respondenti jako vyloženě problematickou. Jedna respondentka s rodiči zatím nekomunikovala. Zdrojem konfliktů je nejčastěji odlišný pohled rodičů na výukové strategie začínajícího učitele, neobjektivní hájení potřeb dítěte či osobní antipatie. Za neutrální označilo **vztah rodičů k českému jazyku** jedenáct respondentů. Naopak dva respondenti vnímají ze strany rodičů zvýšený tlak z toho důvodu, že český jazyk patří spolu s matematikou ke stěžejním předmětům. Tři respondenti na sebe vyvíjejí tlak sami, neboť si dobře uvědomují, nakolik zodpovědnou pozici zastávají. Čtyři respondenti se jakožto češtináři cítí pod větším dohledem ostatních kolegů.

O **odchodu ze školství** nepřemýšlejí čtyři respondenti, naopak devět respondentů úplný odchod ze školství zvažuje pravidelně. Nejčastějšími příčinami těchto úvah je psychická, fyzická a časová náročnost profese spolu s nedostatkem pozitivní zpětné vazby vzhledem k odvedené práci. Pocity, jež respondenti zmiňovali, často připomínaly průvodní příznaky syndromu vyhoření v různých jeho fázích.

Za **největší problém**, jemuž musejí začínající učitelé čelit, označovali respondenti různorodé potíže. Skoro polovina respondentů zmiňovala **časovou**

náročnost profese v souvislosti s domácími přípravami, opravováním či time managementem činností ve škole.

Za svou **přednost** respondenti označovali nejčastěji **komunikaci** se žáky. Méně často pak schopnost implementovat do hodin **inovativní výukové metody** či vlastní **odborný základ**. Řidčeji pak respondenti zmiňovali kreativitu, jistotu před tabulí a umění žáky motivovat. Dva respondenti se v rámci českého jazyka necítili sebevědomě v žádné oblasti a daleko jistější si byli v rámci své druhé aprobace.

3.6 Porovnání výuky ruského a českého jazyka očima dvou respondentek

Dvě respondentky s aprobací český a ruský jazyk uvedly, že **časově i obsahově je pro ně výrazně náročnější příprava na český jazyk**: *„I kdybych v ruštině přišla absolutně nepřipravená, tak stačí to, že s nimi mluvím na nějaké téma v ruštině a je to hodina ruštiny. Do češtiny si nedovedu představit, že přijdu, řeknu, že probíráme středověkou literaturu, a nemám nic připraveného.“* Většina rozdílů mezi oběma předměty je dle respondentek dána faktem, že **z češtiny žáci maturují, potažmo skládají přijímací zkoušky, zatímco z ruštiny nemusejí maturovat, pakliže sami nechtějí**. Z toho vyplývá, že **v rámci českého jazyka musejí učitelé žákům předat více učiva**, které je závazné: *„V té češtině opravdu musí být příprava na maturitu stoprocentní. Tam se prostě jede, jede, jede. Didaktické testy, literatura, nesmí být člověk ve skluzu, prostě se probírá.“* **Na rozdíl od hodin češtiny nejsou hodiny ruského jazyka tolik svázané tematickým plánem a je v nich větší prostor pro inovaci a hravost**: *„Pro mě je ruština větší pohoda. Tam si můžeme povídat, hrát, tam se můžeme dívat na videa. V té češtině se samozřejmě taky snažím, aby byla pro ty studenty atraktivní, ale někdy na to holt není prostor a čteme něco celou hodinu.“* **Samotní žáci přikládají větší význam českému jazyku** a jsou více motivováni snažit se a mít dobré známky: *„Když mají v ruštině z nějaké písemky pětku, tak ji vyhodí a řeknou si, že příště bude jednička a dobré. Kdežto v té češtině si nedovolí mít pětku, protože jim to pokazí průměr, už nebudou mít ty znalosti k maturitě, protože už se k tomu prostě nikdo nevrací.“* **Rodiče se zajímají primárně o prospěch žáků v českém jazyce**. Respondentky uvedly, že **s českým jazykem se pojí časově i obsahově náročnější opravování**: *„Češtinu považuji za náročnější na opravování slohovek nebo diktátů nebo literárních prací.“* Zároveň respondentky uvedly,

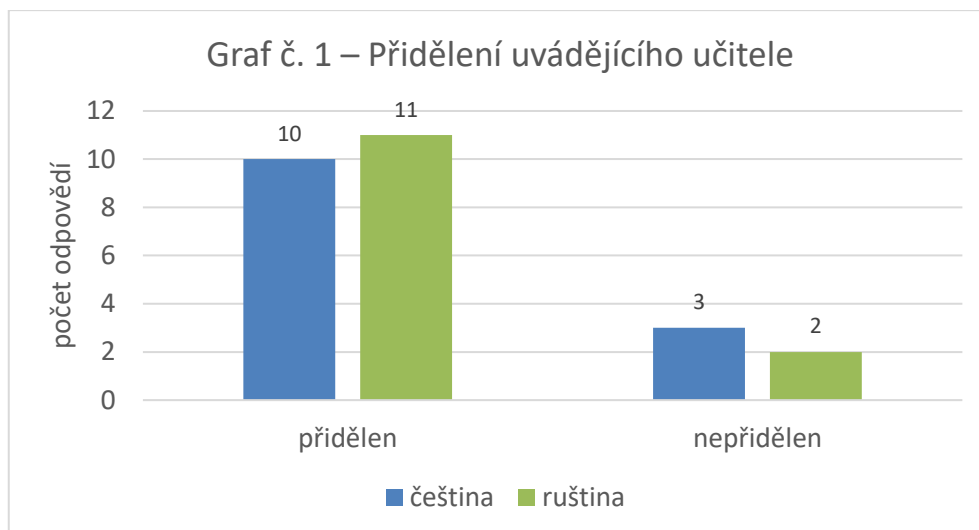
že na rozdíl od češtiny nemají v ruštině šanci využít spoustu znalostí nabytých na vysoké škole: „*Mě na ruštině vždy bavily ty reálie, ta literatura, historie a tady tyto věci, ale tady člověk učí opravdu jenom ten jazyk, tu mluvnici.*“ Hodiny češtiny jsou dynamičtější, naopak v ruštině se respondentky musejí smířit s tím, že **žákům osvojení učiva trvá déle**: „*Ruština je zase těžší v tom vůbec to ty žáky naučit a jde to hodně pomalu, tak to mě zase baví méně. A naopak v té češtině člověk pracuje s lidmi, pro které je čeština rodný jazyk, takže tam je to úplně o něčem jiném.*“

3.7 Porovnání výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli ruského jazyka a začínajícími učiteli českého jazyka

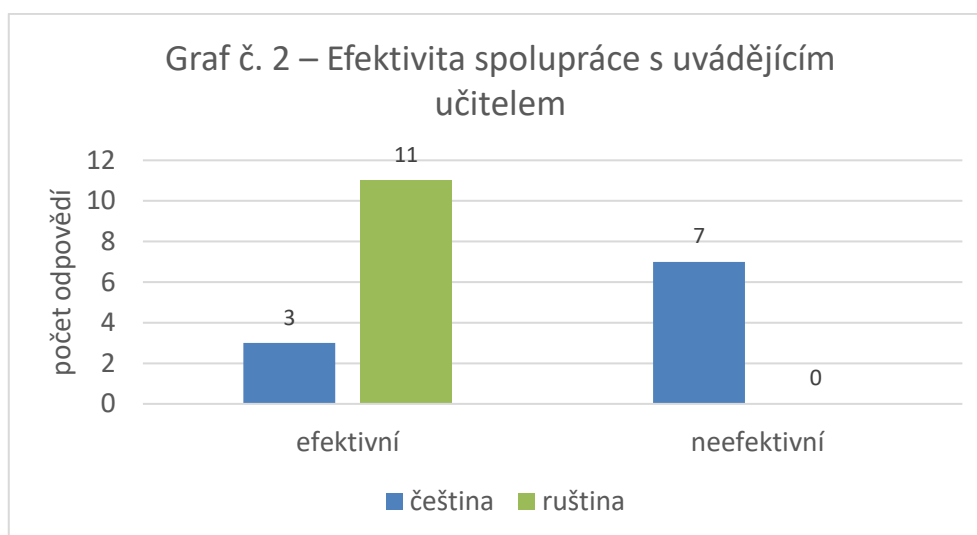
V této podkapitole je předloženo komparativní shrnutí výsledků dotazování mezi začínajícími učiteli ruského jazyka a začínajícími učiteli českého jazyka. Porovnávány byly odpovědi respondentů na celkem třináct otázek, jež byly pro všechny respondenty společné.

Všech třináct začínajících učitelů českého jazyka a deset začínajících učitelů ruského jazyka pocívalo **nedostatky ve vysokoškolské přípravě**. Pouze tři začínající učitelé ruského jazyka uvedli, že je studium na výkon profese připravilo dostatečně. Jako nejzávažnější problém respondenti shodně uváděli podobu či nedostatek **oborové didaktiky** a přílišný důraz kladený na **odborné předměty a teoretické znalosti**. Výzkum prokázal, že způsob výuky **pedagogiky a psychologie** vnímají jako druhý nejzávažnější problém rovněž obě aprobece. Všichni respondenti vyjádřili nespokojenost s přípravou na práci se **žáky s SPU**. Obě aprobece by ocenily delší i kvalitnější **praxe**, přičemž na téma praxí kladli větší důraz začínající učitelé češtiny. Ti by zároveň od pedagogicky zaměřeného studia očekávali základní seznámení s **administrativou** týkající se učitelské profese.

Uvádějící učitel byl po nástupu do praxe přidělen skoro totožnému počtu respondentů. Konkrétně jedenácti začínajícím učitelům ruského jazyka a deseti začínajícím učitelům českého jazyka – viz graf č. 1 na následující straně.



Výzkum však zároveň prokázal velký rozdíl v efektivitě spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem – viz graf č. 2.

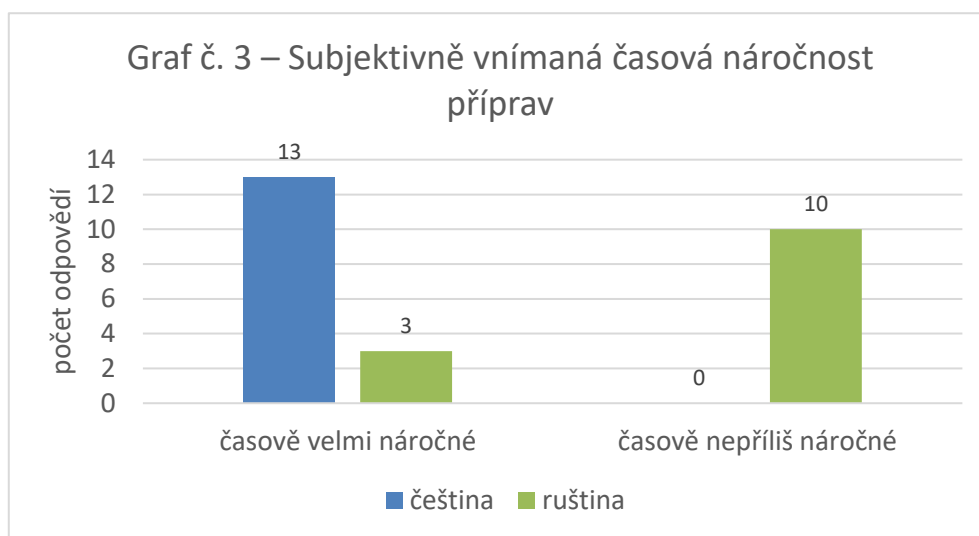


Zatímco ruštináři byli s uvádějícím učitelem spokojeni všichni, češtináři pouze tři. Dvěma ruštinářům a třem češtinářům nebyl uvádějící učitel přidělen vůbec. Jako další formu podpory uvedli všichni respondenti pomoc od kolegů v pedagogickém sboru. Jiných forem podpory se dostávalo častěji ruštinářům než češtinářům.

Výzkum ukázal, že drtivě většině respondentů, konkrétně dvanácti začínajícím učitelům ruského jazyka a stejně tak dvanácti začínajícím učitelům českého jazyka, poskytl **pedagogický sbor** po nástupu do praxe odpovídající podporu a respondenti se v něm cítili dobře. Pouze jeden začínající ruštinář a jeden začínající češtinář se ve sboru cítili vyloženě špatně, a to kvůli špatným vztahům s kolegy. Výsledky v otázce hodnocení výukových strategií začínajících učitelů ze strany starších kolegů

se však lišily. Kladný postoj kolegů k vlastnímu pojetí výuky zaznamenalo dvanáct začínajících ruštinářů, avšak pouze sedm začínajících češtinářů. Jeden ruštinář a tři češtináři uvedli, že především starší kolegové zaujali k jejich inovativním výukovým postupům vyloženě negativní stanovisko. Tři začínající učitelé češtiny dosud neobdrželi ohledně svého způsobu výuky zpětnou vazbu, neboť u nich ještě nikdo z kolegů nebyl na hospitaci.

Výzkum prokázal velký rozdíl ve vnímání časové náročnosti **příprav do jednotlivých hodin** v závislosti na aprobaci – viz graf č. 3.

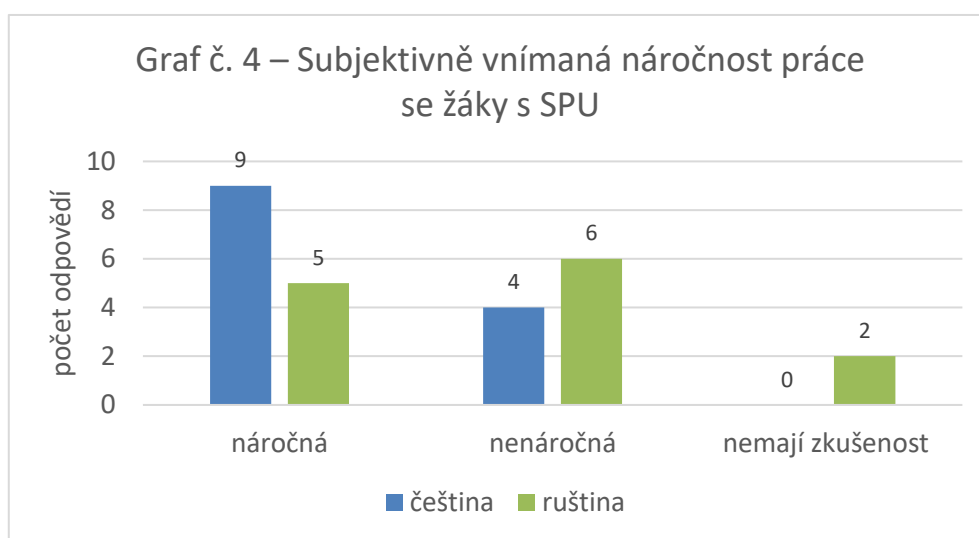


Zatímco přípravy do hodin jsou časově náročné pro všech třináct začínajících učitelů českého jazyka, deset začínajících učitelů ruského jazyka je za časově náročné nepovažuje. Ačkoli obě aprobace pociťují progres v celkovém čase, jenž přípravě věnují, u ruštinářů je progres výraznější a přichází rychleji. Jak začínající učitelé ruského jazyka, tak začínající učitelé českého jazyka se během příprav potýkají s nedostatkem kvalitních pracovních materiálů a nespokojeností s učebnicovou řadou. Češtináři mají však navíc problém s didaktickou transformací učiva, odhadem jeho časové i kognitivní náročnosti i nutností dovzdělávat se, neboť musejí vyučovat látku, kterou je samotné v rámci vysokoškolského studia nikdo nenaučil (světová literatura). Ze získaných dat tedy jasně vyplývá, že přípravy do hodin jsou minimálně z časového hlediska jasně náročnější pro začínající učitele češtiny.

Začínající učitelé ruštiny a začínající učitelé češtiny se potýkají s velmi odlišnými **problémy ve výuce**. Shodně uvedli pouze následující problémy: nižší kognitivní či znalostní úroveň žáků; převzetí třídy po neaprobovaném učiteli;

nepozornost žáků a zapojení žáků s OMJ do výuky. Příčinu lze jistě hledat v odlišném rozsahu kurikula, počtu žáků i charakteru realizace výuky obou předmětů. Zatímco v hodinách ruského jazyka je žádoucí, aby se žáci nebáli komunikovat v cílovém jazyce, a hladina hluku tak může být vyšší, v hodinách českého jazyka žáci obvykle nemají tolik prostoru k sebevyjádření. Druhý cizí jazyk navíc žáci často vnímají jako odpočinkový, vzhledem k rozsahu kurikula má učitel dostatečný prostor k realizaci různých her a dalších zajímavých aktivit, zatímco český jazyk žáci často oprávněně vnímají jako náročnější a méně atraktivní. Na druhou stranu někteří žáci nejsou motivováni učit se ruštinu či se na ni doma připravovat právě z toho důvodu, že se jedná o vedlejší předmět. Vzhledem k obsáhlosti předmětu Český jazyk je pro učitele často s těžší probrat naplánované učivo na úkor častějšího zařazení nejrůznějších inovativních výukových postupů. Češtináři se musejí rovněž více podřizovat požadavkům předmětové komise, neboť jich na škole obvykle působí několik. V rámci ruštiny naopak není výjimkou stav, kdy na škole učí pouze jeden ruštinář.

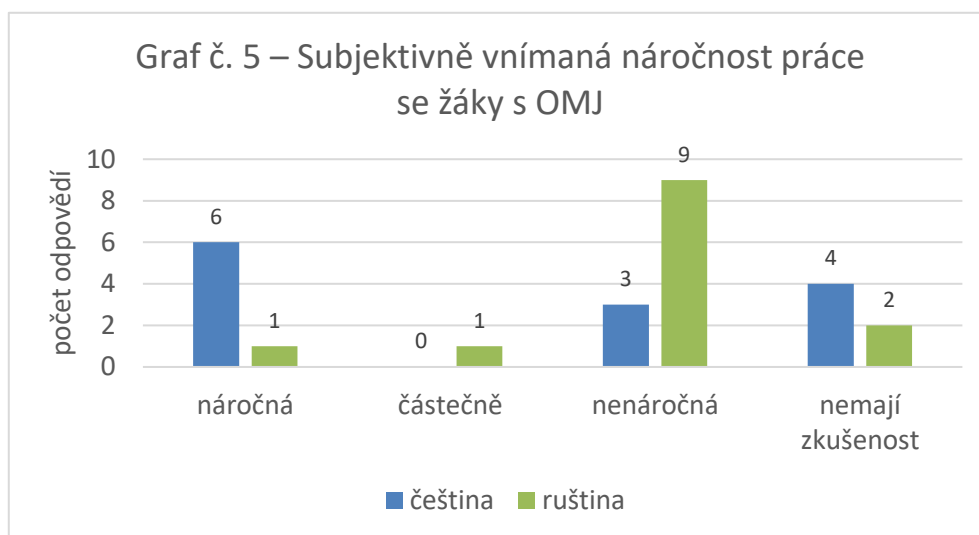
Práce se žáky s SPU je dle výzkumu náročnější pro začínající učitele českého jazyka – viz graf č. 4.



Zatímco práce se žáky s SPU představuje problém pro pět začínajících učitelů ruského jazyka, u začínajících učitelů českého jazyka se jedná skoro o dvojnásobek – devět respondentů. Interakci s těmito žáky nevnímá jako problematickou šest ruštinářů a čtyři češtináři. Dva začínající učitelé ruštiny se žáky s SPU dosud nepracovali. Ruštináři uváděli, že žáci s SPU bývají často automaticky zařazováni k ruštině, ačkoli odlišný grafický systém jim logicky činí větší potíže než ostatním žákům. Ruštináři

i češtináři shodně uváděli, že je pro ně časově i metodicky obtížná modifikace pracovních materiálů a snaha o individuální přístup, neboť SPU se u různých žáků projevují různě. Pro obě skupiny respondentů je problematická rovněž komunikace se **žáky s dalšími SVP**, na niž je studium nepřipravilo.

Výzkum prokázal, že kromě žáků s SPU představují rovněž **žáci s OMJ** větší problém právě pro začínající učitele češtiny – viz graf č. 5.

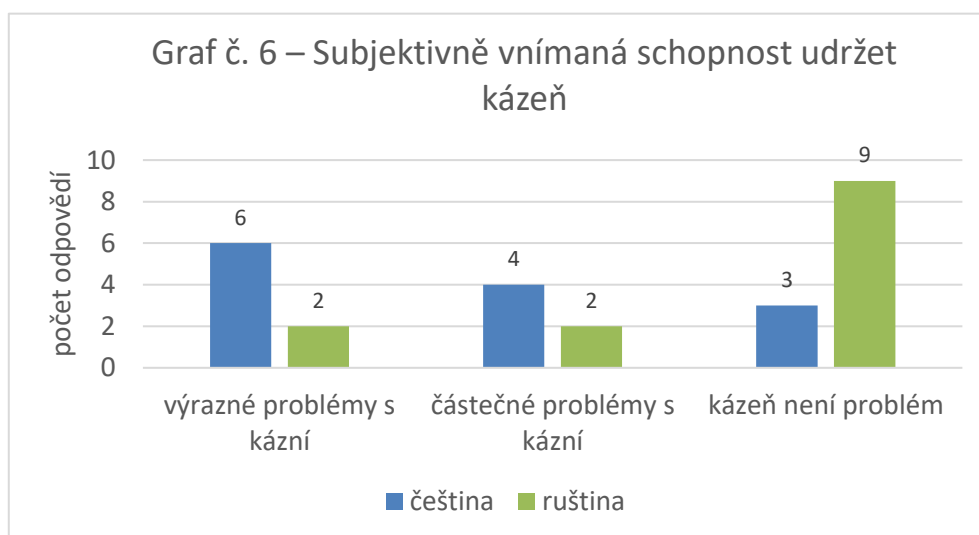


Šest z nich uvedlo, že výuku žáků s OMJ vnímají jako velmi problematickou, přičemž stejný postoj zastává pouze jeden ruštinář. Zdrojem jeho problémů jsou rodilí mluvčí ruského jazyka, které výuka ruštiny nudí, a v hodině tak vyrušují. Jeden ruštinář vnímá kooperaci s rodilými mluvčími jako částečný problém, kdy se úspěšnost začlenění těchto žáků do výukového procesu odvíjí od jejich vnitřní motivace učit se ruský jazyk. Dva začínající ruštináři a čtyři češtináři se žáky s OMJ dosud nepracovali. Devíti ruštinářům se daří žáky s OMJ do výuky začleňovat, neboť se jedná o motivované rodilé mluvčí, kteří v hodinách fungují jako „asistenti učitele“. Úspěch při práci se žáky s OMJ naopak zažívají pouze tři češtináři. Tento nepoměr lze jistě vysvětlit tím, že výuka ruštiny probíhá mnohdy v rodném či blízce příbuzném jazyce žáků s OMJ, kteří probírané učivo často bez větších problémů ovládají. V hodinách češtiny je naopak hlavní překážkou právě jazyková bariéra mezi žáky s OMJ a vyučujícím. Modifikace pracovních materiálů je časově i obsahově daleko jednodušší pro učitele ruštiny, kteří pro rodilé mluvčí připravují nikoli jednodušší, ale naopak náročnější texty či cvičení, a navíc se nemusejí obávat toho, že žáci učivo

nepochopí. Ruštináři navíc obvykle pracují s menšími počty žáků než vyučující češtiny, tudíž je pro ně jednodušší zapojit do hodiny všechny žáky.

S **asistentem pedagoga** spolupracují pouze tři začínající učitelé ruského jazyka a šest začínajících učitelů českého jazyka. Obě apropace hodnotí spolupráci vesměs pozitivně s tím, že vždy záleží na přístupu a ochotě daného člověka. Čtyři ruštináři mají ve své třídě pouze osobního asistenta. S asistentem pedagoga dosud nespolupracovalo šest začínajících učitelů ruského jazyka a sedm začínajících učitelů českého jazyka, dva z nich by však kvůli vysokým počtům žáků s SPU spolupráci ocenili.

Také **kázeň** představuje větší problém pro začínající češtináře – viz graf č. 6.



Zatímco devět ruštinářů nemá s kázní problém, stejných výsledků dosahují pouze tři češtináři. Občasné kázeňské potíže přiznávají dva ruštináři a čtyři češtináři. Trvale udržet kázeň nezvládají pouze dva ruštináři, ale hned šest češtinářů. Příčiny tohoto stavu jsou napříč obory různé, obě apropace se však shodly v tom, že v efektivnějším udržování kázně jim brání jejich mladistvý vzhled a neznalost širší palety nástrojů ke zvládnutí kázně. Objektivním faktorem je jistě také počet žáků ve třídě, kdy učitelé druhého cizího jazyka pracují obvykle se zhruba polovičním počtem žáků oproti učitelům češtiny.

Inovativní výukové postupy do svých hodin zařazuje dvanáct začínajících učitelů ruského jazyka a všech třináct začínajících učitelů českého jazyka, kteří však při své snaze o inovaci narážejí na větší množství překážek než ruštináři. Všichni respondenti považují za inovativní výukové postupy využití nejrůznější digitální

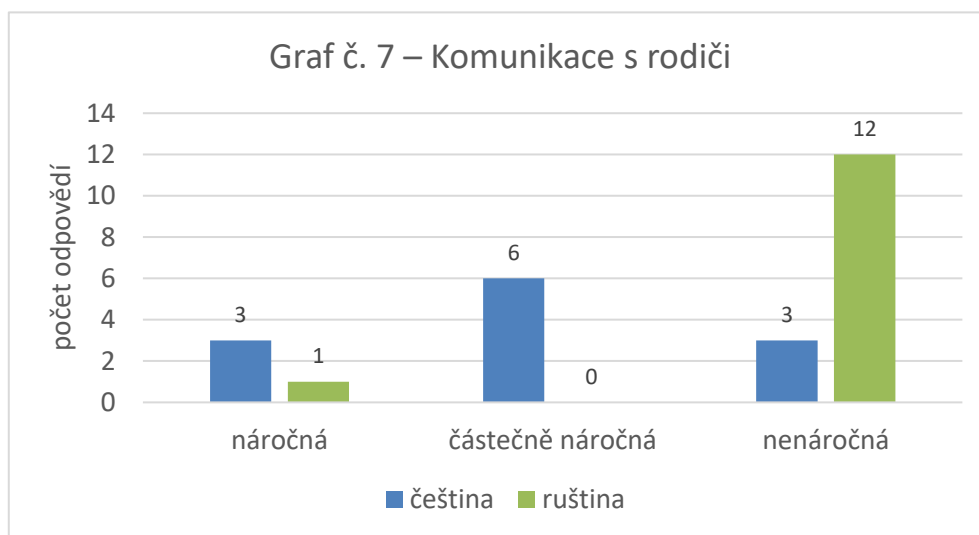
techniky ke kvízům, hrám či samostatnému vyhledávání. Obě aprobace shodně uvedly aplikaci Kahoot, WordWall a hru AZ-Kvíz. Jak češtináři, tak ruštináři využívají skupinovou práci a práci ve dvojicích. Začínající učitelé ruského jazyka uvedli daleko větší množství konkrétních příkladů inovativních výukových postupů, což lze vysvětlit tím, že v rámci druhého cizího jazyka mají více času i prostoru experimentovat s různými výukovými strategiemi, neboť na rozdíl od učitelů češtiny nemusejí probrat takové množství učiva a výsledky žáků z vedlejšího předmětu nejsou pro rodiče natolik důležité.

Jak začínající učitelé ruského jazyka, tak začínající učitelé českého jazyka jsou při **výběru pracovních materiálů** nejvýrazněji limitováni nespokojeností s učebnicovou řadou, která je velmi často zastaralá. Výhradně s učebnicovou řadou pracují tři ruštináři a pouze jeden češtinář. Ke kombinaci učebnicové řady s vlastními materiály, materiály z internetu či jiných učebnicových řad se uchyluje sedm ruštinářů a pět češtinářů. Výhradně s vlastními materiály pak pracují tři učitelé ruštiny a sedm učitelů češtiny. Začínající ruštináři tak nejčastěji preferují kombinaci materiálů z různých zdrojů, zatímco začínající češtináři preferují své vlastní materiály.

Z výzkumu vyplynulo, že **stanovení způsobu a kritérií hodnocení** je stejně obtížné pro obě aprobace. Devět začínajících učitelů ruštiny a stejně tak devět začínajících učitelů češtiny uvedlo, že jsou pro ně dovednosti v této oblasti problematické. Čtyři začínající ruštináři a čtyři začínající češtináři shodně uvedli, že pro ně nebylo obtížné stanovit si způsob a kritéria hodnocení. Obě aprobace zmiňovaly množství velmi specifických problémů, shodně pak respondenti napříč svými obory uváděli, že je pro ně obtížné **vyhodnotit, co je z probraného učiva stěžejní, a co tak zařadit do testu**. Jak češtináři, tak ruštináři mají problém s **přísnou hodnoticí stupnicí** stanovenou předmětovou komisí. Ruštináři si nejsou jistí, jaké typy **pravopisných chyb** hodnotit vzhledem k jazykové úrovni žáků a nakolik vůbec k pravopisným chybám přihlížet v momentě, kdy žák splnil komunikační záměr. Češtináři řeší obdobné dilema při opravování slohových prací. Jak ruštináři, tak češtináři hledají **hranici mezi hodnocením individuálního pokroku a objektivních znalostí žáků**. Na rozdíl od začínajících učitelů ruského jazyka vycházejí problémy začínajících učitelů českého jazyka více z jednotlivých složek školního předmětu. Začínající češtináři si tak nevědí rady např. s hodnocením povinné četby, literární historie či již zmiňovaných slohových prací.

Výzkum mezi začínajícími učiteli ruského jazyka jasně prokázal, že množství **administrativy**, kterou má začínající učitel na starosti, se odvíjí výlučně od toho, zda mu je, či není svěřeno třídnictví. Jedenáct netřídních učitelů ruštiny nemá s administrativou problém, zatímco dva ruštináři, kteří jsou zároveň třídními učiteli, vnímají množství administrativy jako problematické. Vztah přímé úměry mezi třídnictvím a velkým množstvím administrativy se sice mezi začínajícími učiteli českého jazyka nepotvrdil stoprocentně, naznačená tendence je však více než patrná. Pro šest češtinářů-netřídních učitelů nepředstavuje administrativa problém, zatímco pro čtyři češtináře zastávající zároveň pozici třídního učitele představuje administrativa náročný úkol. Obtíže s administrativou však zároveň popsali tři netřídní učitelé češtiny a týkaly se např. vyřizování e-mailů, plnění administrativních povinností kvůli dotacím či tvorby IVP. Někteří netřídní učitelé češtiny mohou pociťovat vyšší administrativní zátěž, neboť vyučují větší množství žáků než začínající učitelé ruštiny. Na český jazyk je navíc jakožto na stěžejní předmět upíráno více pozornosti ze strany vedení či rodičů než na ruský jazyk, který se řadí mezi vedlejší předměty.

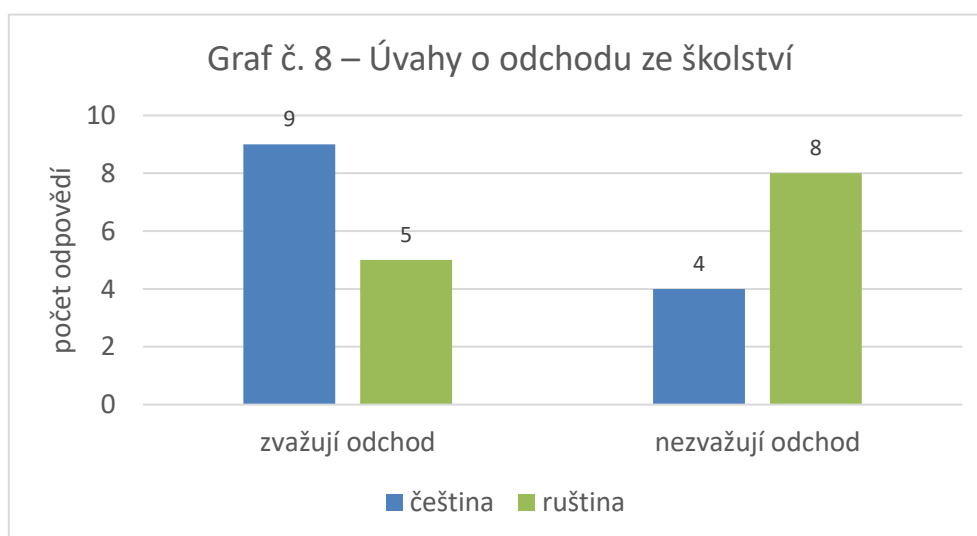
Výzkum prokázal, že pro začínající ruštináře není na rozdíl od začínajících češtinářů **komunikace s rodiči** problém – viz graf č. 7.



Zatímco komunikaci s rodiči vyhodnotilo jako dosud bezproblémovou dvanáct začínajících učitelů ruského jazyka, stejný pocit mají z dosavadního kontaktu s rodiči pouze tři začínající učitelé českého jazyka. Šest češtinářů vnímá komunikaci z různých důvodů jako občasně konfliktní. Rodiče např. požadují změnu způsobu výuky – takové

chování respondenti z řad ruštinářů nepopisovali, což může být dáno odlišným subjektivním vnímáním důležitosti obou předmětů ze strany rodičů, ale i jejich přesvědčením, že výuce češtiny na rozdíl od ruštiny rozumějí. Vyloženě problematická je pak komunikace s rodiči pro jednoho učitele ruštiny a tři učitele češtiny. Jeden češtinář s rodiči dosud nekomunikoval. Podstatným rozdílem je rovněž četnost komunikace – komunikaci s učiteli ruštiny jakožto vedlejšího předmětu vyhledávají rodiče daleko méně často než komunikaci s učiteli českého jazyka, z něhož žáci konají přijímací zkoušky, potažmo skládají povinnou maturitní zkoušku. Zatímco jedenáct začínajících češtinářů označilo **vztah rodičů k jimi vyučovanému předmětu** za neutrální, devět začínajících ruštinářů se muselo potýkat s negativním vztahem rodičů, kolegů či žáků k ruskému jazyku, který byl pouze umocněn událostmi spojenými s válkou na Ukrajině. Pouze čtyři začínající ruštináři se dosud nesetkali s negativní reakcí na skutečnost, že vyučují ruský jazyk. Dva češtináři na sobě vzhledem k důležitosti předmětu český jazyk pocítují zvýšený tlak ze strany rodičů, tři češtináři jej na sebe ze stejného důvodu vyvíjejí sami a čtyři respondenti jej pocítují ze strany kolegů. Ruštináři na sobě žádný tlak nepocítují, naopak si dobře uvědomují své postavení vyučujících vedlejšího předmětu.

O **odchodu ze školství** uvažují daleko častěji začínající učitelé českého jazyka – viz graf č. 8.



Konkrétně devět češtinářů vážně zvažuje změnu profese, zatímco na odchod ze školství pomýšlí pouze pět začínajících učitelů ruského jazyka. Odchod ze školství zatím nezvažovali pouze čtyři češtináři a současné zaměstnání nechce měnit ani

dvojnásobný počet ruštinářů, tedy osm. Respondenti uváděli dle svých aprobací rozličné důvody pro odchod ze školství, tyto pak byly společné oběma oborům: psychická náročnost profese, nedostatek pozitivní zpětné vazby za odvedenou práci a nízké finanční ohodnocení. Začínající učitelé českého jazyka uváděli podstatně více důvodů pro odchod z profese, mezi nimiž kladli důraz na fyzickou a časovou náročnost profese. Ta je dána mj. charakterem příprav, které jsou dle provedeného výzkumu časově náročnější právě pro začínající učitele českého jazyka.

Zatímco necelá třetina začínajících učitelů ruského jazyka se nejvíce potýká s kázní, pro skoro polovinu začínajících učitelů českého jazyka představuje **nejzávažnější problém** již zmiňovaná časová náročnost profese. Respondenti označovali za nejhorší v závislosti na svém oboru různé problémy, tyto pak byly společné oběma aprobacím: kázeň, problémy s time managementem, nejistota v didaktice předmětu.

Jak začínající učitelé ruštiny, tak začínající učitelé češtiny za svou **přednost** nejčastěji označovali respektující komunikaci se žáky. Konkrétně se jednalo o osm začínajících ruštinářů a poloviční počet češtinářů, tedy čtyři. Tento rozdíl může být zapříčiněn odlišnou povahou zkoumaných předmětů. Právě komunikace s menším počtem žáků na nejrůznější témata je hlavní náplní hodin druhého cizího jazyka. Na základě informací, které si o sobě žáci a učitel v rámci výukového procesu navzájem sdělují, se předpokládá větší sblížení jednotlivých aktérů než v hodinách českého jazyka. Čeština jakožto základní předmět klade jak na žáky, tak na učitele vyšší nároky ohledně obsáhlosti učiva, precizního splnění očekávaných výstupů na úrovni ročníku či dosažení co nejlepšího prospěchu. Shodně se někteří respondenti napříč svými aprobacemi cítili sebejistě díky oborovým znalostem, inovativnímu přístupu a umění žáky motivovat.

Závěr

Cílem této diplomové práce byla analýza problémů začínajících učitelů ruského jazyka a začínajících učitelů českého jazyka. Předkládaná diplomová práce sestává z teoretické a praktické části.

První kapitola teoretické části je věnována specifikům učitelské profese a profesním kompetencím učitele. Zabývá se **problematičností vymezení pojmu učitel** a reflektuje možnosti vnímání učitelství jako povolání, poslání či profese. Jelikož učitelství nenaplnuje všechny znaky profese, lze o něm uvažovat spíše jako o **semiprofesi**. První kapitola se dále věnuje vymezení stěžejního pojmu **kompetence**, vysvětluje, proč se jedná o problematický a nejednoznačný pojem, a zabývá se též konkurenčními pojmy znalosti a dovednosti. Kapitola popisuje taktéž vznik a formování kompetencí. Neboť kvalita učitele je nejčastěji hodnocena právě na základě učitelovy kompetence, kapitola dále nabízí několik různých klasifikací **profesních kompetencí učitele**, které garantují pedagogovo kvalitní výukové a výchovné působení. Profesní kompetence učitele vycházejí především z jeho pedagogicko-psychologických, oborových, didaktických, komunikačních aj. znalostí a dovedností.

První kapitola se dále zabývá definicí a vysvětlením opodstatnění existence **profesního standardu** a poukazuje na jeho absenci v českém školství. Profesní standard představuje závazný souhrn požadovaných profesních kompetencí učitele a předepisuje zákonné podmínky pro výkon učitelské profese. Kapitola uvádí argumenty zastánců i odpůrců vzniku profesního standardu v České republice a reflektuje diskusi o jeho potenciálním legislativním ukotvení. Jelikož se dosud nepodařilo prosadit vznik závazné podoby profesního standardu, byl vytvořen alespoň **Rámec profesních kvalit učitele**, který prezentuje ideální profesní kompetence učitele, ale není závazný a slouží spíše jako evaluační či autoevaluační nástroj. První kapitola reflektuje rovněž fenomén „**ideálního učitele**“, který bude vždy představovat spíše jakýsi teoretický konstrukt než v realitě dosažitelný ideál. Proto je třeba „ideálního učitele“ vnímat spíše jako určitý vzor preferovaných profesních kompetencí, jemuž se mohou učitelé ve své praxi snažit postupně přiblížit. Problematičnost tohoto konstruktu navíc spočívá v tom, že každý člověk jakožto individuum považuje za ideální jiné kompetence. Soubor kompetencí „ideálního učitele“ se tak stává takřka nevyčerpatelným, a tudíž nenaplnitelným. V kapitole jsou

následně specifikovány **profesní kompetence učitele cizích jazyků** a blíže představeny podpůrné nástroje k jejich naplnění, jakými jsou **Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků** či **Rámcem profesních kvalit učitele cizích jazyků**. Učitelé cizích jazyků i učitelé českého jazyka by měli disponovat teoretickými znalostmi i praktickými dovednostmi. Učitel cizího jazyka by měl především ovládat cílový jazyk minimálně na úrovni C1 dle SEER pro jazyky, měl by znát různé principy osvojování cizího jazyka a způsoby jejich didaktizace. Dále by měl vykazovat hlubší znalost IKK, umět specificky pracovat s chybou a mnohé další. **Učitel českého jazyka** by měl být pro své žáky mluvším vzorem. Měl by disponovat řádnou bohemistickou kvalifikací s důrazem na současný český jazyk a znalostí české i světové literatury. Podrobná orientace v některých bohemistických disciplínách by neměla být vzhledem k dalšímu působení učitele na ZŠ či SŠ vyžadována.

Druhá kapitola teoretické části je věnována **začínajícímu učiteli a jeho problémům**. Nejprve vymezuje pojem začínající učitel, uvádí jeho nejčastější charakteristiky a reflektuje problematičnost vymezení časového horizontu začátečnictví, v jehož rámci vyděluje tzv. adaptační období a období profesní stabilizace. Následně kapitola tematizuje **specifika vstupu do učitelské profese**. Pojednává o fenoménu tzv. **ostrého startu**, kdy je začínající učitel nucen bezprostředně po svém nástupu do praxe ovládat na velmi dobré úrovni veškeré náležitosti své profese, v důsledku čehož může prožít tzv. **šok z reality**, neboť v různých oblastech výkonu své profese zpočátku logicky selhává. V této tzv. **fázi přežívání** je pro začínajícího učitele velmi důležitá podpora pedagogického sboru. Začínající učitelé představují skupinu nejvíce ohroženou tzv. **drop-outem**, tedy odchodem ze školství.

Kapitola dále uvádí podrobný **přehled nejčastějších problémů začínajících učitelů**. Ve výuce i v přípravě na výuku se začínající učitelé nejčastěji potýkají s problémy v následujících oblastech: hodnocení žáků; udržení kázně a vybudování si autority; hospodaření s časem; vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků; nestandardní školní situace; aplikace inovativních výukových metod; schopnost soustředit se na více věcí najednou; neschopnost vysvětlit žákům učivo ve spojitosti s formulační neobratností učitele. Na straně žáků nejsou začínající učitelé připraveni na nízkou znalostní základnu žáků v kombinaci s absentující motivací k učení. Ze strany školy představuje pro začínající učitele problém neúměrné množství administrativy; špatné vztahy s kolegy ve sboru; absence uvádějícího učitele;

okamžité přidělení třídnictví či jiných funkcí; neznalost pravidel chodu školy a nedostatečné materiální vybavení školy. Na pracovišti i mimo něj je pro učitele mnohdy problematická časová náročnost profese a komunikace s rodiči. Začínající učitelé nemají často ujasněnou vlastní motivaci k výkonu profese a z vysoké školy často odcházejí nedostatečně vybaveni psychologickými a oborově didaktickými znalostmi a dovednostmi. V praxi pak mají učitelé-začátečníci problém rozlišit mezi obsahem vědní disciplíny a obsahem školního předmětu.

Kapitola se následně věnuje deskripci problémů, jež po nástupu do praxe zažívají začínající učitelé cizích jazyků a začínající učitelé českého jazyka. **Začínající učitelé cizích jazyků** nejčastěji čelí problémům týkajících se umění sebereflexe; projektování výuky (např. výběr pracovních materiálů); řízení výuky (např. vedení hodiny v ruském jazyce či oprava chyb) a modifikace výuky (např. schopnost pohotově reformulovat výrok, jenž žáci nepochopili). Z vysoké školy mnohdy nejsou vybaveni metodami k rozvoji IKK, kterému se tak často vyhýbají. **Začínající učitelé českého jazyka** se naopak potýkají především s vlastní nedostatečností na úrovni jazykových a stylizačních dovedností i neschopností mluvit v hodině českého jazyka spisovně, a být tak pro své žáky mluvním vzorem. Začínající češtináři jsou rovněž pod neustálou kontrolou laické i odborné veřejnosti, často se jim nedaří vyhnout nápodobě výukového stylu svých bývalých učitelů a obtížná je pro ně též výuka žáků s OMJ.

Na teoretickou část navazuje část praktická, jež byla realizována formou polostrukturovaných rozhovorů s třinácti začínajícími učiteli ruského jazyka a třinácti začínajícími učiteli českého jazyka, kterým byly pokládány stejné otázky zformulované na základě teoretické části této práce.

Primárním cílem výzkumu bylo **identifikovat a detailně popsat konkrétní problémy začínajících učitelů ruského a českého jazyka**. Veškeré problémy, které respondenti zmiňovali, byly podrobně, s oporou o řadu citací, uvedeny v podkapitolách 3.4 a 3.5. Shrnutí výsledků dotazování nabízí klasifikaci nejčastějších problémů začínajících učitelů ruského a českého jazyka společně s nastíněním jejich příčin a návrhem potenciálního řešení. Dalším cílem bylo ověřit, zda **problémy začínajících učitelů deklarované v odborné literatuře korespondují s realitou českých základních a středních škol**. Na základě komparace teoretické části této práce a výsledků kvalitativního výzkumu lze konstatovat, že drtivá většina teoreticky deklarovaných problémů začínajících učitelů byla zmíněna respondenty provedeného výzkumu. Cílem však byla rovněž **identifikace nových problémů**. Na základě

dotazování bylo zjištěno, že začínající učitelé se nově potýkají s přílivem ukrajinských žáků v souvislosti s probíhající válkou na Ukrajině; s dopady distančního vzdělávání během pandemie koronaviru; odmítavým postojem žáků i vedení k ústnímu zkoušení či chronickou závislostí žáků na telefonu.

Sekundárním cílem výzkumu pak bylo **posoudit míru subjektivně pocíťované připravenosti začínajících učitelů na výkon profese** ve vztahu ke specifickým vysokoškolské přípravy napříč Českou republikou. Výzkum prokázal, že drtivá většina respondentů se necítila být po absolvování vysoké školy připravena na výkon učitelé profese. Respondenti vyjadřovali nespokojenost s převahou odborných předmětů, s praxemi, výukou didaktiky, pedagogiky a psychologie. Ocenili by důkladnější přípravu na práci se žáky s SPU a na základní administrativu spojenou s výkonem učitelé profese. Z výzkumu vyplývá, že roční pedagogické minimum nemůže nahradit absolvování kontinuální oborové didaktiky.

Terciárním cílem výzkumu byl **popis forem podpory**, které obvykle bývají poskytovány začínajícím učitelům. Výzkum prokázal, že uvádějící učitel byl přidělen drtivě většině respondentů. Překvapivým zjištěním byl však rozdíl v míře efektivity spolupráce, kdy většina začínajících češtinářů na rozdíl od ruštinářů uvedla, že spolupráce s uvádějícím učitelem nebyla funkční. Respondenti uváděli další rozmanité formy podpory: snížený úvazek; hospitace; pomáhající pedagogický sbor; příslib pozice netřídního učitele; bezplatné supervize; přípravu hodin v součinnosti s uvádějící učitelkou; studijní volno; sdílení s kolegy či IT podporu.

V závislosti na oborovém zaměření začínajících učitelů bylo cílem zjistit, **zda začínající učitelé ruského jazyka čelí jiným problémům než začínající učitelé českého jazyka**, případně identifikovat, které oblasti jsou problematičtější pro jednu či druhou aprobaci. Obě aprobace vnímaly jako problematické téměř totožné charakteristiky vysokoškolské přípravy a obě aprobace mají potíže s nevyhovujícími učebnicovými řadami, které aktuálně používají; stanovením způsobu a kritérií hodnocení i velmi různorodými problémy ve výuce. Výrazně odlišná stanoviska pak zaujímali začínající učitelé ruštiny a začínající učitelé češtiny k osmi různým oblastem. Z výzkumu vyplynulo, že všechny níže uvedené oblasti jsou výrazně problematičtější pro začínající učitele českého jazyka. Těm se totiž na rozdíl od začínajících ruštinářů častěji nedaří udržet ve třídě kázeň; zaznamenávají různé problémy při komunikaci s rodiči; častěji si nevědí rady při práci se žáky s SPU a OMJ; spolupráci s uvádějícím učitelem hodnotí ve většině jako neefektivní; stěžují

si na časovou náročnost příprav; častěji uvažují o odchodu ze školství a při snaze o aplikaci inovativních výukových metod narážejí na větší množství překážek. Výzkum naznačil, že množství administrativy se odvíjí nikoli od konkrétní aprobace, nýbrž od pozice třídního či netřídního učitele.

Oborově specifické problémy obou aprobací vycházejí přímo z vyučovaného jazyka. Zatímco někteří češtináři na sobě cítí kvůli své pozici češtináře tlak ze strany rodičů, kolegů či sebe samých, většina ruštinářů musí čelit negativním reakcím ze strany rodičů, kolegů či žáků vůči ruskému jazyku, potažmo sobě jakožto ruštinářům. Zatímco většina ruštinářů se snaží vést hodinu v cílovém jazyce, začínající češtináři se o spisovný projev sice většinou snaží, ve své snaze však často selhávají.

Celkově lze tedy konstatovat, že **v porovnání se začínajícími učiteli ruského jazyka čelí začínající učitelé českého jazyka v totožných oblastech většímu počtu problémů, popř. na ně konkrétní problémy dopadají s větší intenzitou.** Na učitele českého jazyka jsou často kladeny vyšší nároky ve smyslu početnějších tříd, častější pozice třídního učitele či větší zodpovědnosti za naplnění očekávaných výstupů. Učitel češtiny je garantem vzdělání žáků v předmětu, z něhož žáci skládají přijímací zkoušky, potažmo skládají povinnou maturitní zkoušku.

Primárním limitem předkládaného výzkumu je poměrně nízký počet respondentů (třináct ruštinářů a třináct češtinářů). Aby bylo možné předkládané výsledky paušalizovat a deklarovat jako obecně platné, dotazování by se muselo zúčastnit podstatně větší množství respondentů. Výzkum přesto minimálně naznačil podstatné rysy obtíží, s nimiž se začínající učitelé uvedených předmětů potýkají, i oblasti, na něž by se měla zaměřit pregraduální příprava učitelů, ale také podpora začínajícího učitele po nástupu do praxe ze strany vedení školy. Za **sekundární limit** realizovaného výzkumu lze považovat výraznou převahu respondentů ženského pohlaví nad respondenty mužského pohlaví. Takovouto výslednou skladbu respondentů lze však považovat spíše za reflexi dlouhodobého problému feminizace školství.

Předkládané téma by bylo možné dále rozpracovat ve směru zúžení problematiky na problémy začínajících učitelů ruského a českého jazyka vycházející pouze z obsahu vědní disciplíny, potažmo školního předmětu. Takové zaměření práce by mohlo pomoci odhalit nejčastější oborové či oborově didaktické mezery začínajících učitelů a poukázat na jejich příčiny a potenciální řešení. Za velký problém hodný dalšího rozpracování lze jistě považovat absenci systematické přípravy budoucích učitelů českého jazyka na výuku světové literatury.

Resumé

Основной целью данной дипломной работы являлся анализ проблем начинающих учителей русского языка и начинающих учителей чешского языка. Дипломная работа состоит из теоретической и практической частей. Теоретическая часть работы включает в себя две главы.

Первая глава теоретической части посвящена специфике учительской профессии и профессиональным компетенциям учителя. Далее глава рассматривает **неоднозначность определения понятия учитель** и освещает возможности восприятия деятельности учителя как работы, послания или профессии. Учитывая тот факт, что деятельность учителя не отображает все признаки профессии, деятельность учителя можно считать скорее **семипрофессией**. Первая глава также рассматривает определение основного понятия **компетенция**, объясняет, по каким причинам оно является проблемным и неоднозначным, и приводит конкурентные понятия: знания и умения. Описывается возникновение и формирование компетенций. Так как качество деятельности педагога оценивается как раз на основе его компетенции, первая глава сопоставляет несколько разных классификаций **профессиональных компетенций учителя**. Подчёркивается факт, что профессиональные компетенции учителя формируются прежде всего на основе педагогическо-психологических; специальных; дидактических; коммуникативных и других знаний и умений педагога.

В рамках первой главы были затронуты основные вопросы, касающиеся **профессионального стандарта педагога**. Приводится дефиниция профессионального стандарта педагога, перечисляются его преимущества и обсуждается его отсутствие в рамках чешской образовательной системы. Профессиональный стандарт педагога представляет собой обязательный документ, содержащий совокупность требуемых профессиональных компетенций учителя и определяющий обязательные требования к образованию педагога. Приводятся аргументы сторонников и противников профессионального стандарта на территории Чешской Республики и рассматривается дискуссия по поводу его потенциального законодательного закрепления. Сторонникам концепта до сегодняшнего дня не удалось настоять на возникновении профессионального стандарта учителя. Вместо стандарта

возник документ, содержащий совокупность идеальных профессиональных компетенций педагога. Этот документ не является обязательным и служит скорее инструментом оценки и самооценки.

Далее подвергается анализу понятие **«идеальный учитель»** – это теоретический конструкт, представляющий совокупность предпочитаемых профессиональных компетенций учителя. Конструкт «идеального учителя» в реальности недостижимый, поэтому его надо воспринимать скорее как некий эталонный образец, к которому педагоги должны стремиться приблизиться. Описываемый конструкт меняется в зависимости от того, какие профессиональные компетенции учителя считает каждый человек как личность идеальными. Из-за этого совокупность компетенций становится неисчерпаемой.

Первая глава на основе уже упомянутых профессиональных компетенций, общих для всех педагогов, рассматривает также **профессиональные компетенции учителей иностранных языков**. Сверх этого, приводятся примеры инструментов для достижения конкретных компетенций как, например, Европейский портфель будущего учителя иностранных языков. Учитель иностранных языков должен прежде всего владеть целевым языком, как минимум, на уровне C1 по системе CEFR. Также он должен обладать знанием разных дидактических принципов изучения иностранного языка и способов развития межкультурной коммуникативной компетенции. Учитель иностранного языка должен усвоить разные стратегии и способы коррекции ошибок учеников и многое другое. **Учитель чешского языка** должен не забывать о том, что его способность говорить в течение урока на литературном языке формирует речевую культуру учащихся и служит для них образцом. Дальше он должен обладать достаточной богемистической квалификацией – прежде всего он должен разбираться в системе современного чешского языка и ориентироваться как в чешской, так и в зарубежной литературе. Глубокие знания в избранных богемистических дисциплинах, учитывая следующую профессиональную деятельность учителя в начальной или средней школе, не требуются.

Вторая глава теоретической части посвящена **начинающему учителю и его проблемам**. Сначала приводится характеристика начинающего учителя, который на начальном этапе своей карьеры должен пройти сначала адаптационным периодом, а затем периодом профессиональной стабилизации.

Определение продолжительности адаптационного периода является неоднозначным. **Путь вхождения в профессию учителя не простой**, так как с момента первого рабочего дня учитель должен сразу справляться абсолютно со всеми обязанностями. Так называемый **острый старт** часто является причиной т. н. **шока настоящего**, который наступает тогда, когда начинающий учитель осознаёт, что он не успевает справляться со всеми задачами его новой профессии. в рамках т. н. **периода выживания** для начинающего учителя чрезвычайно важна поддержка со стороны педагогического состава. **Уход из профессии** касается чаще всего как раз начинающих учителей.

Далее глава перечисляет и рассматривает **самые частые проблемы начинающих учителей**. Во время подготовки учителя к уроку и во время самого урока начинающие учителя чаще всего сталкиваются с проблемами в ниже приведённых областях: контроль и оценка; способы поддержки дисциплины; тайм-менеджмент; более частое присутствие меньшинств и учеников с особыми образовательными потребностями; нестандартные школьные ситуации; реализация инновационных методов обучения; многозадачность; неудачное объяснение учебного материала, связанное с запутанными формулировками. Касательно учеников начинающие педагоги не знают, как реагировать на низкие когнитивные способности учеников и как повысить их мотивацию к обучению. На работе начинающие учителя обычно переживают из-за плохих отношений с коллегами; отсутствия опытного педагога в роли наставника; административной работы; роли классного руководителя; незнания правил внутреннего распорядка школы или из-за низкого уровня материально-технического оснащения школы. Начинающим учителям иногда трудно найти общий язык с родителями учеников. Они также часто страдают от нехватки времени, так как тратят чрезмерное время на подготовку к урокам. Выпускники педагогических факультетов часто неуверенные в собственной мотивации стать учителем. На практике постепенно осознают недостатки высшего образования – у начинающих учителей часто не хватает психологических и дидактических знаний и умений, из чего вытекает неспособность отличить содержание научной дисциплины от содержания учебного предмета.

Во второй главе также уделяется внимание проблемам начинающих учителей иностранных языков и начинающих учителей чешского языка.

Начинающие учителя иностранных языков сталкиваются с проблемами, касающимися умения самоанализа; подготовки к уроку (напр., подбор рабочих материалов); ведения урока (напр., проведение урока на целевом языке или работа с ошибкой) и модификации учебного процесса (напр., умение переформулировать высказанное выражение, которое ученики не поняли). Начинаящие учителя иностранных языков часто не обладают достаточным знанием методов и средств формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Проблемы **начинающих учителей чешского языка** связаны, прежде всего, с недостаточным владением языковыми и стилистическими средствами чешского языка. Начинаящие учителя чешского языка часто не способны вести урок на литературном языке и в их речи появляются слова из народного языка. Начинаящие учителя чешского языка находятся под контролем родителей, специалистов и СМИ, испытывают трудности в обучении учеников с другим родным языком, чем чешским, и имеют склонность повторять стиль преподавания своих бывших учителей.

Предметом **дипломного исследования** являлись проблемы начинающих учителей русского языка и начинающих учителей чешского языка. Для достижения поставленных целей было проведено качественное исследование посредством полуструктурированных интервью с тринадцатью начинающими учителями русского языка и тринадцатью начинающими учителями чешского языка. Все респонденты отвечали на те же вопросы, сформулированные на основе теоретической части данной дипломной работы.

Основная цель исследования – **идентификация и подробное описание конкретных проблем начинающих учителей вышеуказанных языков**. Все вопросы, поднятые респондентами, подробно описаны в подразделах 3.4 и 3.5 и подкреплены рядом цитат. Обобщение результатов опроса предлагает классификацию наиболее распространённых проблем начинающих учителей русского и чешского языков, а также изложение их возможных причин и предложение потенциальных решений. Следующая цель – проверить, **соответствуют ли проблемы начинающих учителей, отмеченные в научной литературе, реальности чешских начальных и средних школ**. На основе сравнения теоретической части дипломной работы и результатов проведённого исследования можно сделать вывод, что подавляющее большинство теоретически декларированных проблем начинающих учителей на самом деле

испытывают начинающие учителя русского и чешского языков в современной Чешской Республике. Целью исследования являлась также **идентификация новых проблем**. В результате проведённого исследования можно сделать следующие выводы. Начинающие учителя испытывают проблемы с массовым прибытием детей беженцев в связи с продолжающейся войной в Украине. Также они вынуждены решать проблемы, связанные с последствиями дистанционного обучения в период пандемии COVID-19; с зависимостью учеников от телефона или негативным отношением учеников или руководства школы к устному экзамену.

Вторичная цель исследования – **оценить степень субъективно воспринимаемой готовности начинающих учителей к осуществлению профессиональной деятельности учителя** в зависимости от особенностей университетской подготовки на территории Чешской Республики. Исследование показало, что подавляющее большинство респондентов не считало себя готовыми к осуществлению профессиональной деятельности педагога. Респонденты были недовольны преимуществом специальных учебных предметов; отсутствием курса, посвящённого административной работе; педагогической практикой; а также курсами дидактики, педагогики и психологии. Респонденты жаловались на недостаточную подготовку к обучению учеников с особыми образовательными потребностями. Исследование показало, что годовой педагогический минимум не способен заменить непрерывный курс предметной дидактики.

Третичная цель исследования – **описание форм методической поддержки начинающих учителей**. В результате проведённого исследования можно сделать следующие выводы. Система наставничества заключается прежде всего в сотрудничестве между начинающим учителем и опытным учителем в роли наставника. Почти все респонденты имели возможность сотрудничать с педагогом-наставником. Удивительно, что подавляющее большинство начинающих учителей чешского языка, в отличие от начинающих учителей русского языка, отметили, что сотрудничество с педагогом-наставником оказалось неэффективным. Респонденты приводили следующие примеры других форм поддержки: частичная занятость; поддержка со стороны педагогического состава; бесплатные супервизии и интервизии; организованное посещение и анализ урока; подготовка урока с помощью учителя-наставника;

учебный отпуск; IT-поддержка. Также начинающим учителям не рекомендуется сразу доверять классное руководство.

Следующая цель исследования – **узнать, испытывают ли начинающие учителя русского языка другие проблемы, чем начинающие учителя чешского языка**, и объяснить, почему некоторые проблемы беспокоят больше учителей той или другой специальности. Начинающие учителя обоих языков называли те же недостатки университетской подготовки и имеют подобные проблемы, касающиеся контроля и оценки, а также используемого УМК. Все респонденты сталкиваются с весьма разнообразными проблемами в течение урока. Весьма противоположные позиции респонденты занимали к восьми потенциальным источникам проблем. Исследование показало, что во всех нижеследующих областях испытывают трудности намного чаще начинающие учителя чешского языка. По сравнению с начинающими учителями русского языка начинающие учителя чешского языка испытывают более серьёзные или более частые затруднения в соблюдении дисциплины; реализации инновационных методов обучения; общении с родителями; в обучении учеников с особыми образовательными потребностями или учеников с другим родным языком и в сотрудничестве с учителем-наставником. Учителя чешского языка, утомлённые подготовкой к урокам, отбирающей слишком много времени, более часто думают о смене профессии. Проведённое исследование выявило, что объём административной работы зависит не от специальности, а от позиции классного руководителя.

Некоторые проблемы начинающих учителей вышеуказанных учебных предметов касаются непосредственно изучаемого языка. Начинающие учителя чешского языка чувствуют давление со стороны родителей, коллег или самих себя в связи с доверенной ответственностью. Большинство начинающих учителей русского языка сталкивается с негативным отношением родителей, коллег или учеников к русскому языку. Большинство начинающих учителей русского языка довольно удачно ведёт свои уроки на целевом, то есть русском языке. Начинающие учителя чешского языка часто не способны вести урок на литературном языке.

На основе проведённого исследования можно сделать заключительный вывод о том, что **начинающие учителя чешского языка испытывают в одинаковых областях больше проблем, чем начинающие учителя**

русского языка, и конкретные проблемы затрагивают их с большей интенсивностью. По сравнению с начинающими учителями русского языка начинающие учителя чешского языка чаще становятся классными руководителями, а также они должны следить за более высоким количеством учеников в классе. Не в последнюю очередь учителя чешского языка отвечают за достижение ожидаемых результатов обучения, так как по чешскому языку ученики вынуждены сдавать вступительный экзамен и позже экзамен на аттестат зрелости.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literární zdroje v českém jazyce

ANDRYS, Ondřej et al. Několik poznámek k podpoře začínajících učitelů. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2018, roč. 15, č. 7–8, s. 3–16. ISSN 1214-8679.

BEDNAŘÍKOVÁ, Anežka. Co pocítují učitelští nováčci. *Rodina a škola* [cze]. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2010, roč. 57, č. 1, s. 14. ISSN 0035-7766.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BUCHTOVÁ, Tereza. *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5782-6.

BUREŠOVÁ, Květoslava. Na co by se měl budoucí učitel připravit, aby nechtěl zakrátko utíkat do jiného zaměstnání? *Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách*. Kroměříž: Spirála – iniciativa na podporu zdraví a rozvoje osobnosti, 2001, č.1, s. 19-20. ISSN 1210-6216.

ČECHOVÁ, Marie. Nenaplnitelný ideál češtináře?. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 2010/2011, roč. 61, č. 5, s. 224–228. ISSN 0009-0786.

DOUBRAVA, Lukáš. Aktivizační metody používají učitelé cizích jazyků málo: výuce dominují hlavně učebnice. *Učitelství: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král, 2019, roč. 122, č. 32, s. 4–7. ISSN 0139-5718.

HANUŠOVÁ, Světlana et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.

HŘEBECKÝ, Miroslav. Adaptační proces nastupujícího učitele. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2013, roč. 10, č. 9, s. 38–40. ISSN 1214-8679.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.

JELÍNEK, Stanislav. Vyučovací dovednosti z hlediska budoucích učitelů cizích jazyků. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, roč. 47, č. 2, s. 50–52. ISSN 1210-0811.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

KISSOVÁ, Lenka, MAVROGIANNOPOULOU LAPŠANSKÁ, Veronika. Kompetence učitelů z pohledu strategických dokumentů a pracovníků českých základních škol: "Jenom si nejsem jistá, že supermani existují." *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. Olomouc: Jan Havelka, 2021, roč. 146, č. 2, s. 19–25. ISSN 0323-0449.

KLEČKOVÁ, Gabriela et al. *Rámeček profesních kvalit učitele cizích jazyků*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019. ISBN 978-80-7481-243-9.

KREJČOVÁ, Marie. Bude potřebovat učitel cizích jazyků "oporu" u kolegy češtináře?: reakce na příspěvek Jiřího Hasila Čeština v českých školách z pohledu celoevropského, *ČJL*, 54, 2003/2004, s. 157–163. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 2004/2005, roč. 55, č. 5, s. 218–221. ISSN 0009-0786.

MATONOHA, Drahoslav. Adaptační období nového pedagoga ve škole. In Kolektiv autorů. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019, s. 44–48. ISBN 978-80-7578-012-6.

MAZÁČOVÁ, Nataša. Učitel začátečník. *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. Praha: Portál, 2001, roč. 7, č. 7, s. 14–15. ISSN 1211-6858.

MLEZIVA, Jan Michal. Kvalifikace versus kvalita při výuce cizích jazyků. *Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2008, roč. 55, č. 3, s. 14–15. ISSN 0035-7766.

ONDRÁKOVÁ, Jana, PAVLÁSKOVÁ, Alena, TESAŘ, Luboš. Oprava chyb v ústním projevu nejen z pohledu studentů učitelství cizích jazyků. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2017/2018, roč. 61, č. 3, s. 5–12. ISSN 1210-0811.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SLANINOVÁ, Romana. Mladí učitelé – ohrožený druh? *Týdeník školství*. Praha: Sofiprin, 2019, roč. 27, č. 13, s. 5. ISSN 1210-8316.
- SOLFRONK, Jan. *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. ISBN 80-7083-390-4.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- ŠEBESTA, Karel. Co má umět začínající češtinář? *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 2016/2017, roč. 67, č. 4, s. 178–183. ISSN 0009-0786.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, HOLANOVÁ, Radka. K jazykovým a stylizačním dovednostem budoucích češtinářů. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 2017/2018, roč. 68, č. 5, s. 230–238. ISSN 0009-0786.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, ŠMEJKALOVÁ Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.
- TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.
- TRNKOVÁ, Kateřina. Začínající učitelé v českých školách. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2019, roč. 16, č. 5, s. 39–40. ISSN 1214-8679.
- TŮMOVÁ, Jitka. Vzdělávání učitelů cizích jazyků v problematice SPU. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2001/2002, roč. 45, č. 1, s. 23–24. ISSN 1210-0811.
- ULIČNÁ, Klára. O stavu didaktické přípravy učitelů anglického jazyka na rozvoj interkulturní komunikační kompetence. *Pedagogická orientace*. Brno: Československá pedagogická společnost, 2016, roč. 26, č. 1, s. 76–94. ISSN 1211-4669.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitel'ské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

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

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

VODA, Jan. Slepá skvrna začátečníků. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2020, roč. 17, č. 1, s. 45–48. ISSN 1214-8679.

VOJTKOVÁ, Naděžda. Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2007/2008, roč. 51, č. 2, s. 54–55. ISSN 1210-0811.

Literární zdroje v ruském jazyce

АХИЯРОВ, Камиль Шаехмурзинович, АМИРОВ, Артур Фердсович. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей. *Педагогика*. Москва: 2002, с. 50–55.

ЗАХАРЧЕНКО, Евгений Юрьевич. Становление педагогической культуры молодого учителя. *Педагогика*. Москва: 2002, с. 45–50.

Literární zdroje ve slovenském jazyce

MAJEROVÁ, Tatiana. Profesionálny štart začínajúcich učiteľov. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. Olomouc: Jan Havelka, 2010/2011, roč. 135, č. 4, s. 9–13. ISSN 0323-0449.

Elektronické zdroje v českém jazyce

MŠMT. *Národní dotazníkové šetření učitelů v úvodní fázi kariérní dráhy*. [online]. ©2013-2023 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z:

<<http://www.pedagogicke.info/2022/06/msmt-narodni-dotaznikove-setreni.html>>.

MŠMT. *Standard v otázkách a odpovědích*. [online]. ©2013-2022 [cit. 2022-08-13]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>>.

SIMONOVÁ, Jaroslava. *Stanovisko SKAV ke standardu kvality profese učitele*. [online]. ©2013-2022 [cit. 2022-08-13]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/standarducitele/stanovisko-skav-ke-standardu-kvality-profese-ucitele>>.

Elektronické zdroje v ruském jazyce

ЗУБЦОВА, Людмила Кирамовна. Трудности адаптационного периода начинающего учителя иностранного языка [online]. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. Кострома: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014, роџ. 20, џ. 1, s. 36–39 [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-adaptatsionnogo-perioda-nachinayuschego-uchitelya-inostrannogo-yazyka>>.

КОДИРОВА, Феруза. Профессиональные компетенции учителей [online]. *Общество и инновации*. 2021, роџ. 2, џ. 8, s. 160-166 [cit. 2022-09-13]. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-uchiteley>>.

САФИНА, Аэлита Маратовна, ГУМЕРОВА, Марина Миннегалиевна, ГАРАЕВА, Ляйсан Хакимовна. Профессиональная адаптация начинающего учителя: проблема и возможные пути её решения [online]. *Известия Самарского научного центра РАН*. Самара, 2011, роџ. 13, џ. 2–5, s. 1130–1134 [cit. 2022-09-15]. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-adaptatsiya-nachinayuschego-uchitelya-problema-i-vozmozhnye-puti-ee-resheniya>>.

ХОШИМОВА, Наргис Мирхакимовна, ТАГОЕВА, Ситора Мирхакимовна. Трудности и недостатки в профессиональной деятельности начинающих учителей [online]. *Уџёные записки*. Худжанд: Худжандский государственный университет им. акад. Б. Гафурова, 2017, роџ. 50, џ. 1, s. 234–238 [cit. 2022-09-15].

Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-i-nedostatki-v-deyatelnosti-nachinayuschih-uchiteley>>.

ХУДЕНЕВА, Мария Григорьевна. Проблемы взаимодействия молодых педагогов с родителями [online]. *Современное педагогическое образование*. 2020, ч. 4, s. 134–139 [cit. 2022-09-15]. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vzaimodeystviya-molodyh-pedagogov-s-roditelyami>>.

ШАБУРОВА, Оксана Владимировна. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка [online]. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. Челябинск, 2013, ч. 2, s. 19–21 [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-uchitelya-inostrannogo-yazyka>>.

ЩЕПЕТНОВ, Батыр Александрович. Профессиональные качества учителя иностранного языка [online]. *Наука и образование сегодня*. Иваново: Общество с ограниченной ответственностью Олимп, 2020, роč. 52, ч. 5, s. 56–58 [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kachestva-uchitelya-inostrannogo-yazyka>>.

ЯКОВЛЕВА, Анастасия Николаевна. Педагогический аспект профессионализации студентов-филологов [online]. *Мир науки. Педагогика и психология*. Москва: Общество с ограниченной ответственностью Издательство Мир науки, 2021, роč. 9, ч. 6, s. 1–8 [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-aspekt-professionalizatsii-studentov-filologov>>. ISSN 2658-6282.

Elektronické zdroje v anglickém jazyce

PARMIGIANI, Davide et al. Global competence and teacher education programmes. A European perspective [online]. *Cogent Education*. 2022, роč. 9, ч. 1 [cit. 2022-09-13]. Dostupné z: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2021.2022996>>.

Seznam příloh

Příloha A – Vzor polostrukturovaného rozhovoru

Příloha A – Vzor polostrukturovaného rozhovoru

- a) vyjádření souhlasu s nahráváním
 - b) věk
 - c) nejvyšší dosažené vzdělání
 - d) typ školy
 - e) délka praxe
-
1. Cítil/a jste se po absolvování VŠ připraven/a na výkon učitelské profese? V čem jste případně pociťoval/a mezery? Na co konkrétně Vás studium nepřipravilo?
 2. Jaká forma podpory Vám byla po nástupu ze strany školy poskytována? Byl Vám přidělen např. uvádějící učitel?
 3. Jak náročná je pro Vás příprava na hodinu? Kolik času Vám zabere? Co je nejtěžší?
 4. S jakými problémy se potýkáte při samotné výuce? Daří se Vám udržovat kázeň, zařazovat do hodin inovativní výukové metody?
 5. Jak náročné je pro Vás pracovat se žáky s SPU a OMJ, popř. s asistentem pedagoga?
 6. Jak přistupujete k výběru pracovních materiálů (textů, cvičení) do jednotlivých hodin?
 7. **RJ:** Vedete hodinu převážně v cílovém jazyce? / **ČJ:** Užíváte v hodinách převážně spisovné češtiny?
 8. **RJ:** Věnujete se ve svých hodinách rozvoji IKK? Pokud ano, jakým způsobem?
 9. Bylo či je pro Vás obtížné stanovit si způsob a kritéria hodnocení?
 10. Jak vnímáte administrativu spojenou s výkonem Vaší profese?
 11. Zhodnoťte Vaši schopnost komunikovat s rodiči žáků. Jaký mají rodiče/kolegové/žáci vztah k Vámi vyučovanému předmětu?
 12. Jak se cítíte v pedagogickém sboru? Poskytl Vám po nástupu odpovídající podporu? Jak se staví k Vašemu pojetí výuky?
 13. Uvažoval/a jste po nástupu do profese o odchodu ze školství?
 14. Co pro Vás bylo či stále je po nástupu do profese vůbec nejtěžší? S jakými dalšími problémy jste se potýkal/a či se stále ještě potýkáte?
 15. V čem jste se naopak po nástupu do profese cítil/a sebejistě a nepociťoval/a jste žádný problém?